

NÃO VERÁS CIÊNCIA ALGUMA: EDUCAÇÃO NA DITADURA MILITAR BRASILEIRA

Adalberto Diehl Rodriguez*

Resumo: A partir da denúncia literária contida em um trecho do romance *Não Verás País Nenhum*, de Ignácio de Loyola Brandão, o artigo, como objetivos, aponta as estratégias da ditadura militar brasileira para negar a ciência como objeto possível da Educação e identifica os efeitos na formação e desenvolvimento da ciência no contexto dos anos de chumbo. Os objetivos são cumpridos a partir da pesquisa bibliográfica como metodologia. O trabalho argumenta que o silêncio e a desconstrução quanto às possibilidades de uma formação discursiva da ciência foram estratégias adotadas pelo Regime Militar para negar a ciência como objeto educacional; que dessas estratégias resultaram o esvaziamento do nicho profissional do cientista, o fechamento de institutos, a criação de organismos prioritariamente técnicos, o fomento ao Brasilianismo face ao declínio das atividades da *intelligentsia* nacional. O artigo conclui que o regime ditatorial institucionalizou uma pedagogia na qual o ser humano é apropriado como capital em um processo de ensino tecnicista restrito às habilidades para um mercado de trabalho recrutador de profissionais básicos num saber fazer.

Palavras-chave: Educação. Ciência. Ditadura Militar. Universidade brasileira.

1 Introdução

Este artigo propõe discutir o lugar discursivo da Educação na política militar brasileira no período da ditadura. Nessa discussão, propõe-se a apresentação das escolhas ali surgidas, assim como as omitidas, já que toda a escolha demarca uma lógica de sim e não: afirma-se a opção assinalada em negação de outra. Na sustentação da afirmação, o regime fez uso de estratégias para demarcar o lugar ocupado e impedir sua apropriação pela fala negada. Não é possível dizer o que se perdeu com a alternativa desprezada, nunca concretizada como história de realização positiva, mas é possível ilustrar os efeitos dessa perda a partir da posição adotada. Ainda mais: caracterizar a institucionalização do lugar de fala e narrar o que dele resultou.

Os pontos de discussão foram inspirados em um trecho do romance *Não Verás País Nenhum*, de Ignácio de Loyola Brandão. Há de se fazer a defesa da literatura como veículo potente para a denúncia, a qual, a partir da ficção, engendra a episteme problemática de uma forma muito precisa, aludindo aos seus efeitos: a manipulação de um senso comum anticientífico, o esvaziamento do nicho profissional do cientista, o fechamento de institutos e

* Aluno de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Comunicação e Informação.

a criação de organismos prioritariamente técnicos, o fomento ao Brazilianismo face ao declínio das atividades da *intelligentsia* nacional.

Fundamentalmente, são três os problemas que compõem a pauta da discussão: quais as estratégias da ditadura para negar a ciência como objeto possível da Educação? Que efeitos resultam de tais estratégias para educar no contexto de ditadura? Que aspectos da Educação foram institucionalizados no lugar de uma formação para o conhecimento científico? Espera-se, a partir da resposta a esses três problemas, caracterizar a supressão do *locus* científico pelo regime militar, denunciado no romance *Não Verás País Nenhum*, e refletir sobre tal realidade no meio educacional brasileiro.

2 Estratégias de negação da ciência como objeto possível

Ignácio de Loyola Brandão, em um trecho inicial de seu romance *Não Verás País Nenhum*, define o cientista durante a ditadura militar brasileira como membro de uma “categoria mínima, marginalizada” e denuncia a profusão da técnica como um dos males do período, a partir da qual esse cientista e o seu fazer são passíveis de perseguição, punição e ostracismo. No discurso literário, Brandão constitui, historicamente, uma crítica possível às estratégias, efeitos e aspectos de institucionalização nos anos de chumbo:

Cientistas. Categoria mínima, marginalizada. Numa fase quase pré-histórica, o povo era alheio aos seus avisos. Mais tarde, o Esquema percebeu a situação, manipulou jornais e televisão e fomentou a ironia. Foi quando surgiu a expressão galhofeira "paranóia científica".

Qualquer ato era "paranóia científica". Um cientista esclarecido, consciente, naquela época, equivalia a ser judeu nos dias de nazismo. Coisa perseguida, maldita, que se camuflava. No entanto, gente continuava a estudar, falar, denunciar. A provocar a opinião pública.

A maioria dos cientistas foi cassada. Outros se retiraram, aceitando convites estrangeiros. Houve quem se aposentou, mudou de atividade. Muitos institutos foram fechados, enquanto uma nova ordem crescia e dominava: a dos Militecnos ou tecnocratas avançados da nova geração.

Hoje, a palavra Militecno é corriqueira, incorporou-se ao linguajar. Mas então não sabíamos bem o que significava. Líamos na imprensa, ouvíamos no rádio e não ligávamos. Se tivéssemos previsto o perigo. Como podíamos sequer imaginar que aqueles homens não tinham o cérebro normal?

Ficou demonstrado pelos cientistas. Foi mais uma das razões que os tornaram marginalizados. Provou-se que os Militecnos sofreram metamorfose em seu organismo. O cérebro ficou afetado. Perdeu parte da memória. As emoções foram eliminadas. Tornaram-se serenamente calculistas.

Daí o caráter bastante prático desta nova civilização. Se podemos chamar a isto de civilização. De tanto mexer com números, cálculos, máquinas, métodos, os Militecnos perderam certas faculdades. Partes do corpo quando não usadas são passíveis de atrofiamento. Deu no que deu.

Instinto de conservação, fraternidade, capacidade de distinguir beleza, boa qualidade, isso morreu. Tudo foi revelado num relatório apresentado nos Estados



Unidos. Cientistas norte-americanos, especializados no estudo de nosso país, chegaram a curiosíssimas conclusões.

As obras destes norte-americanos estão banidas. Encontram-se em algumas bibliotecas particulares. Chegaram antes dos Interditos Postais. Hoje, abrem todos os pacotes nos correios, revistam nos aeroportos, confiscam. Computadores fornecem rapidamente as listas de proibidos.

Estes cientistas especializados na mente do homem brasileiro surgiram depois do boom de brasilianistas. Toda a história brasileira foi revista e reescrita por estes amáveis professores norte-americanos. Em seguida apareceram os biólogos, os anatomistas, os pesquisadores da mente. Trabalhavam livremente, recebiam bolsas, ajuda, microfilmagens, cópias de todo material que um pesquisador necessita em seu trabalho. Não adiantava denunciar, o Esquema ignorava. Mais que isso, nos punia (BRANDÃO, 2010, p. 16).

Subjacente ao texto, é mister indagar primeiramente: é a literatura potente para fazer essa denúncia? A defesa, aqui, é pelo “sim” como resposta. A dialética entre imaginação e concreção constitui um dos jogos conceituais fundamentais para a literatura induzir efeitos de verdade na experiência que somos com um discurso de ficção. Deixando de lado as problemáticas fenomenológicas próprias ao ser e ao existir, e abstendo-se ao viés epistemológico, também é possível situar as trocas entre ciência e literatura, aparentemente campos em oposição: ciência, como discurso legitimador; literatura, a arte de suscitar o fictício como uma verdade que não se concretizou – ou que se concretizou, de uma forma simbólica ou alternativa: o avesso da realidade, ou a realidade como o avesso da ficção. Mas, justamente nessa *dialeghestai*, pela passagem do logos na troca entre ciência e literatura, concreção e imaginação, que uma e outra efetuam dobras na superação de suas fronteiras. O discurso legitimador da ciência extrapolou seus limites, constituindo epistemes; assim é que a literatura nela se apoiou há séculos, como aponta Foucault (2008), e o contrário também é verdadeiro: Ítalo Calvino (2010) reconhece que, se a literatura não basta para convencê-lo de que não está apenas perseguindo sonhos, é necessário buscar na ciência a nutriz de suas visões.

Ora, se a ditadura é um acontecimento, “um fato ou um evento que tem certo caráter accidental ou fortuito ou, pelo menos, do qual não se pode excluir esse caráter” (ABBAGNANO, 2007, p. 15), eis que se trata de uma sucessão de fatos e eventos não programados, porque impossíveis de controle total sobre o seu desenrolar. Todavia, um acontecimento histórico se faz cada vez mais da simultaneidade de sua ocorrência e de seu registro, sua materialidade documental, em desprezo à história tradicional que dispunha os fatos e eventos como monumentos dos quais, posteriormente, a narrativa do acontecimento constituiria sua memória. Toda materialidade documental do acontecimento “apresenta sempre e em toda a parte, em qualquer sociedade, formas de permanências, quer espontâneas, quer organizadas” (FOUCAULT, 2008, p. 7-8). Um ato narrativo documentando o passado é

aquele constituído no tempo corrente àquele passado. Dessa forma, a história deixa de ser memória para ser “o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos” (FOUCAULT, 2008, p. 8).

Eis que *Não Verás País Nenhum* é mais do que uma narrativa literária, é um monumento, constituído em 1981, quando a ditadura se via pressionada a afrouxar as suas rédeas em meio a um processo lento e conturbado de abertura política. Entre as múltiplas facetas da sociedade, a da Educação foi aquela na qual algumas das marcas mais profundas foram deixadas, na repressão ao seu discurso, à sua agenda, à sua institucionalidade e, sobretudo, às realidades individuais com amplo impacto no coletivo: milhares de cassações e perdas de direito, prisões e torturas de professores e estudantes, fuga e asilo no estrangeiro dos melhores membros da *intelligentsia* nacional. Foram anos de estagnação e atraso, nos quais a ciência foi negada como objeto possível da Educação.

Na negação da ciência como objeto possível, foram adotadas duas estratégias fundamentais: o silêncio e a desconstrução. O ato de calar, como ausência de pronúncia preestabelecida, abre um canal para que outras vozes circulem no espaço desocupado, demarcando outros conhecimentos e saberes no campo a ser preenchido. A essa possibilidade, segue-se um ato de desconstrução: é preciso vigiar para que a potencial enunciação indesejada não ocorra, não circule entre as vozes permitidas e, se e quando a ocorrência afirmar-se, que seja imediatamente derrubada a sustentabilidade de um diálogo possível, entendendo-se aqui o dialógico no sentido da interação num plano horizontal de comunicação. A voz que totalitariza precisa, ainda que a guisa de referência antagônica, aludir ao que combate e, nessa alusão, isolará a fala combatida, tornando-a um monólogo que deverá ser atacado e desfeito por um aparente coro de múltiplas procedências, mas de uma proximidade muito mais visível do que a ciência no cotidiano da maioria dos indivíduos da população: a religião, a mídia, a técnica, os costumes. Seja silenciando ou desconstruindo, a negação da ciência como objeto possível da Educação consiste em tornar o conhecimento científico impopular.

Eventualmente, é impossível à política governamental na ditadura furtar-se a certos exercícios de fala que fujam totalmente e todo o tempo a determinadas epistemes. Assim, houve a imposição de uma ciência possível, que estaria purificada de todo o engodo que a distanciaria do senso comum. Uma ciência possível no horizonte da Educação, permissível de institucionalização: nesse entendimento, a retórica da ditadura engendrou as fronteiras da



educação científica no plano da formação discursiva. Pobre ciência! Entre todas as formas de conhecimento possível, é a que mais distante se situa da visão majoritária; a ciência sempre foi um conhecimento acessível para poucos, pela imposição de um corolário que a distingue das outras formas de conhecer: a pretensão de se provar ou falsear seus enunciados, a busca da satisfação de um desejo de verdade que se confunde com a própria verdade.

Por não se furtar aos exercícios de fala, o Esquema, como Brandão denominou, valeu-se da oportunização de circulação de outras vozes. Circularam vozes comprometidas com um discurso compatível com os valores defendidos pela ditadura militar. Um discurso tecnologista, desenvolvimentista, capitalista. Esse discurso não engendra, necessariamente, uma ditadura, tal como um discurso antropologista, ambientalista, socialista pode não engendrar um regime democrático e participativo. A relação, no entanto, dos enunciados circulantes por uma região do mundo geopoliticamente dominada pela ideologia norte-americana num contexto de Guerra Fria com os atos institucionais que cercearam o pensamento crítico e o desenvolvimento de alternativas ao conservadorismo, brecou a potencialidade de uma ciência e de uma educação científica capazes de questionar modelos e quebrar paradigmas. Esse freio foi aplicado a dois eixos, no discurso desta ciência e em sua formação discursiva. No primeiro caso, tratou-se de deslocar o discurso científico já distante do senso comum de qualquer possibilidade de aceitação: se havia a possibilidade de grande parte da população, ainda que não compreendendo, aceitar a ciência como validadora dos objetos colocados à sua análise ou resultantes de sua síntese, apenas pelo peso da invocação do seu nome como expressão de credibilidade junto ao senso comum, mesmo essa aceitação teria de ser minada, e foi, de fato, alvo de ataques pelo *establishment*. No segundo caso, tratou-se de impossibilitar a escrita de um discurso engajado com os valores de uma ciência livre, crítica, radical e potencial. Essa impossibilidade foi realizada na Educação, na medida em que por ela é possível delinear as regras para a formação de um discurso.

A viabilização da formação do discurso tecnologista, desenvolvimentista, capitalista, foi introduzida pela Lei nº 5.692/1971, a qual estabeleceu a reforma da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entre as mudanças significativas, a necessidade de “vincular a educação aos planejamentos econômicos globais como forma de contribuir para o desenvolvimento econômico do Estado. Para atingir essa meta, seria necessário adequar a educação às necessidades de qualificação de mão de obra demandada pelo mercado de trabalho” (GARCIA, 2011). Esse esforço visando à subjetivação de um trabalhador sistêmico, imerso na cadeia de produção, sem tempo ou razões para pensar além da técnica, demandava



uma relação de conhecimento profissionalizante, e de um saber desempenhar a profissão a partir daqueles conhecimentos próprios aos objetos tecnológicos. Nesse contexto, operacionaliza-se o conceito de competências, surgido no final dos anos sessenta, a partir da chamada Teoria do Capital Humano.

O movimento em prol do ensino baseado em competências resulta do debate entre profissionais de diversas áreas retomando a questão clássica do distanciamento entre o ensino acadêmico e a realidade da vida e do trabalho introduzido no campo da educação desde os anos vinte (BRÍGIDO, 2001). Essa questão retoma os aspectos de separação entre teoria e práxis, contrapondo-as e marginalizando uma ou outra conforme o lugar de discurso predominante. Dessa forma, a Lei nº 5.692/1971 “aumentava ainda mais a desigualdade social, pois os alunos das escolas públicas eram filhos de operários; nesse sentido, [...] as escolas particulares deveriam formar as elites condutoras do país; as escolas públicas formariam os filhos dos operários e desafortunados” (GARCIA, 2011).

Vínhamos de uma longa tradição de educação dualista. De um lado, um ensino para as chamadas “elites condutoras”, representada pelos cursos colegiais (clássico e científico) e pelo Curso Normal, destinado à formação de professores primários. De outro lado, o chamado “ensino profissionalizante”, destinado aos filhos dos operários e àqueles que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho, representado pelos ginásios profissionais ou ginásios orientados para o trabalho, na primeira parte do ensino secundário e pelos cursos Técnicos Industriais, Comerciais e Agrícolas (Cordão, 2012, p. 77).

Ao implementar a reforma da LDB, a política militar criou uma série de gargalos que seriam insolúveis por muitos anos após a redemocratização: professores despreparados para o ensino profissionalizante e esvaziamento de vagas para o Ensino Superior Público em prol de ofertas de formação de técnicos de nível médio numa

[...] farsa de educação profissional técnica obrigatória a todos os alunos do então ensino de segundo grau. [...] Deu no que deu: uns pensavam que ensinavam e outros pensavam que aprendiam. Pior: alguns descobriam que tinham feito um curso técnico apenas quando recebiam o seu diploma de técnico, pois sequer percebiam que seu curso era profissionalizante, tal era a farsa instalada. (Cordão, 2012, p. 77).

A tecnização do ensino em nada contribuiu para uma resposta satisfatória de formação profissionalizante, limitando-se a um cartorialismo de uma legislação autoritária e à parte das necessidades da sociedade brasileira. Os efeitos foram muitos, segundo Cordão (2012): implantação burocrática da educação profissional obrigatória, uma quase destruição das Redes Públicas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, diluídas numa única rede de ensino de segundo grau, a desmoralização de toda uma categoria profissional de professores

despidos de adequada formação e habilitação profissional para o magistério, a tentativa de implantar educação profissional técnica de nível médio (então segundo grau) sem condições físicas e tecnológicas, o grande despreparo dos diretores escolares para liderar essa reforma educacional de maneira democrática.

Para além dos efeitos negativos constatáveis no próprio modelo de desenvolvimento educacional, houve o esvaziamento das possibilidades de fala de uma Educação comprometida com a ciência desde sua formação discursiva. Na práxis, a Educação se viu aleijada do direito de manifestar-se sobre um objeto possível e obrigada a manifestar-se de forma equivocada sobre o novo objeto que constituiu no lugar do primeiro. Os efeitos na negação de possibilidades discursivas no educar para a ciência prontamente se fizeram sentir: o esvaziamento do nicho profissional do cientista, o fechamento de institutos, a criação de organismos prioritariamente técnicos, o fomento ao Brasilianismo face ao declínio das atividades da *intelligentsia* nacional.

3 Efeitos na formação e desenvolvimento da ciência

O primeiro efeito no educar ante as impossibilidades discursivas da Educação na constituição da ciência como objeto: o esvaziamento do nicho profissional do cientista. Este esvaziamento se traduz em cassações, demissões, aposentadorias, mudança de atividades, asilo ou fuga de cérebros para o exterior. Dentre os institutos e universidades brasileiras, destacam-se especialmente os casos da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que têm conduzido um grande trabalho de memória institucional.

A Fiocruz integra a Comissão da Verdade da Reforma Sanitária (CVRS), criada em novembro de 2013, com o objetivo de documentar a repressão política contra profissionais da saúde durante a ditadura militar no Brasil. Em poucos meses, os integrantes vêm se dedicando a implementar recursos que possibilitem a pesquisa e a sistematização de dados sobre os impactos do Golpe Militar para o contexto do trabalho em saúde. A partir do levantamento documental em arquivos, os pesquisadores puderam constituir historicamente a desmobilização dos pesquisadores a serviço da instituição. A partir do golpe,

Os recursos anteriormente destinados para pesquisas foram desviados para outros fins [...] e os pesquisadores tiveram que buscar fontes alternativas, como a Fundação Ford, a Fundação Rockefeller e o CNPq. [...] (OLIVEIRA, 2014).

Mesmo os recursos que vinham de fundações internacionais passaram a ser direcionados para alguns poucos projetos de pesquisa [os que eram de interesse da



direção]. Isso deixou os laboratórios sem recursos para a manutenção da equipe e infraestrutura (HAMILTON apud OLIVEIRA, 2014).

Paralelamente ao desmonte de infraestrutura, eram promovidos inquéritos a guisa de desmantelamento psicológico do corpo científico, assim como pressões por delação. Em 1966, “a Seção de Segurança do Ministério da Saúde intimou 16 cientistas a prestarem informações, sob a acusação de conspirar em seus laboratórios. [...] O argumento utilizado pelo regime para a abertura de inquéritos era o de que havia na Fiocruz espaços de ‘discussões subversivas’ (OLIVEIRA, 2014). Além disso, dois anos depois, o Ato Institucional nº 5 foi utilizado para cassar uma dezena de cientistas da instituição, e um decreto posterior foi utilizado para impedi-los de exercerem seus trabalhos.

Além da perda dos pesquisadores efetivos nos laboratórios de pesquisa, ficou comprometida a formação de novos profissionais. Sem *expertise* e sem renovação de pessoal, carente de recursos, a Fiocruz perdeu, entre os anos de 1960 e 1970, metade do seu quadro de pesquisadores. “Na época não era possível planejar ou prever o futuro da Fiocruz. Muitos pesquisadores, apesar de não terem sido cassados, foram embora por conta própria. Sem recursos e infraestrutura, não tinham estímulos para continuar aqui” (AZEVEDO apud OLIVEIRA, 2014).

Em efeito dominó, a perda de especialistas provocou a extinção sumária de várias linhas de pesquisa e forçou a retirada de estagiários e acadêmicos orientados, o encerramento de laboratórios e a impossibilidade de firmarem-se parcerias interinstitucionais. Sendo a Fiocruz uma instituição ponta-de-lança no combate epidemiológico, a saúde do próprio país ficou comprometida. “Quando você desmonta iniciativas de pesquisa, desmonta também os pesquisadores, a infraestrutura e a equipe de pesquisa. Não sobra nada. Com o tempo, houve aumento dos índices de doença de Chagas, malária e a evolução de uma epidemia de meningite” (HAMILTON apud OLIVEIRA, 2014).

A interrupção de linhas de pesquisa ocorreu também nas universidades, devido ao afastamento ou exílio de professores. Dentre as universidades, “a UFRJ foi a instituição que mais sofreu baixas em seus quadros durante o período militar, especialmente em função do Decreto-lei nº 477 (26 de fevereiro de 1969), chamado de ‘AI-5 das universidades’” (MOTTA apud BIZONI, 2014). Esse Decreto-lei determinava a punição do corpo docente, discente e funcional das universidades nos casos de culpa por subversão: “os professores eram demitidos e impossibilitados de trabalhar em qualquer outra instituição educacional do país por cinco anos; os estudantes eram expulsos e proibidos de cursarem qualquer universidade por três



anos” (BIZONI, 2014). Até a revogação do decreto, em 1979, 80 alunos da UFRJ seriam enquadrados em subversão, o que equivale a uma média de dois alunos por trimestre.

Além do Decreto-lei nº 477, que teria sido utilizado no desligamento de 250 alunos durante a década de vigência, cerca de outros mil discentes teriam sido desligados por outros meios que teriam a vantagem para o infrator de imputar-lhe menos dolo, enquanto que para o regime funcionava como uma forma de abafar más repercussões e eventuais reparações.

Muitos opositores da ditadura aceitaram essa saída negociada, com anistia, perdão dos crimes. [...] Esse tipo de conciliação faz parte de nossa tradição. Até hoje, dificilmente encontramos um governo no Brasil que não seja um grande conciliador, com integrantes de direita e de esquerda” (MOTTA apud BIZONI, 2014).

O segundo efeito: o fechamento de institutos. Os primeiros e mais emblemáticos casos ocorreram ainda nos primeiros dias pós-golpe, em 1964, envolvendo o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e o Centro de Estudos Brasileiros da Universidade Federal de Goiás (CEB/UFG). O ISEB fôra criado como órgão do Ministério da Educação e Cultura durante o governo de Café Filho e teve seu auge durante os anos de Juscelino Kubitschek, congregando uma intelectualidade imbuída de validar a ação do Estado no espírito do nacional-desenvolvimentismo dos anos 1950, legitimando os projetos e práticas do modelo capitalista industrial com vistas à superação do subdesenvolvimento.

Esta forma de pensar e compreender o Brasil só foi possível devido à heterogeneidade das correntes de pensamento dentro deste Instituto. Heterogeneidade esta que foi perdida após a uma crise dentro do ISEB em finais de 1958 e início de 1959. Com o passar dessa crise, a ala mais esquerdista assume o comando das ações dentro do Instituto, o que, posteriormente, com a vitória do golpe militar e a deposição do Presidente João Goulart, faz o ISEB ser considerado como um grupo de esquerda “subversiva” e o leva a sua extinção no dia 13 de abril de 1964 (SOUZA, 2008).

A heterogeneidade do ISEB no campo ideológico, prévio a 1959, não correspondia àquela desejável enquanto grupo representativo das ciências sociais no país. Segundo Abreu (2012), faltava ao ISEB legitimidade por parte dos cientistas sociais da Universidade de São Paulo e da Universidade do Brasil (atual UFRJ): os *isebianos*, em sua maioria intelectuais de formação jurídica com interesse na Filosofia, careciam de formação científica em áreas como Sociologia, História e Antropologia, sendo desprovidos de conhecimento teórico e metodológico para a atuação como analistas e formuladores de soluções para os problemas sociais. Entretanto, foi justamente na heterogeneidade ideológica, inicialmente inspiradora de



um projeto amplo de desenvolvimento, que se instaurou a cisão quando o governo JK implementou uma política de maior participação do capital estrangeiro, levando a ala mais esquerdista a radicalizar uma postura nacionalista, dedicando-se à mobilização política na defesa de medidas como controle do lucro de empresas estrangeiras, distribuição de renda e reforma agrária. Ao final de cinco anos de exercício dessa nova orientação, “o ISEB era considerado, pelos militares que assumiram o poder em 1964, uma instituição que atentava contra a Doutrina de Segurança Nacional e, por essa razão, foi fechado em abril desse mesmo ano” (CLEMENTE, 2006, p. 144).

O Centro de Estudos Brasileiros da Universidade Federal de Goiás, por sua vez, teve uma curta trajetória entre sua criação e fechamento pela ditadura: dois anos de atividades. Embora os limites de sua atuação fossem dados pela circunscrição da Universidade como destinatária, o alcance de sua missão era ambicioso: estudar a “realidade nacional em todos os seus domínios” (CEB, 2013). Nesse projeto, o CEB estabeleceu diálogos com outros centros universitários de estudos já consolidados, como o Centro de Estudos Afro-Orientais, da Bahia, e do Centro de Estudos Latino-Americanos, no Rio Grande do Sul.

O CEB da UFG tornou-se um capilarizador na criação de centros congêneres em outras universidades, e a militância de esquerda entre os intelectuais de seus quadros a tornou um dos primeiros institutos alvo da ditadura. Em 20 de abril de 1964, por exigência da Reitoria da UFG, foi comunicada aos professores do CEB a necessidade de “expurgo de elementos subversivos” e da “intervenção do Diretório Acadêmico ‘Agostinho da Silva’” – o Diretório Acadêmico do CEB. “O ‘expurgo de elementos subversivos’ visava à eliminação dos ‘elementos comunistas dos quadros da administração, na área da Universidade’ e demandava que fossem relacionados ‘os elementos – professores e funcionários – comprometidos com o credo vermelho’” (CEB, 2013). Em novo ato, as atividades seriam definitivamente suspensas em dezembro de 1964. Essa suspensão vigoraria por 49 anos. Em 2013, o CEB foi reinaugurado como projeto de extensão da UFG.

O terceiro efeito: a criação de organismos prioritariamente técnicos. Três casos merecem destaque, como simbólicos de um regime que associara desenvolvimento e tecnologia e pelos quais os defensores da ditadura ainda hoje buscam justificar o que seria um compromisso com a ciência: Unicamp, Inmetro e Embrapa.

A Universidade Estadual de Campinas – Unicamp – foi criada em 5 de outubro de 1966. Ela detém, hoje, o título de universidade brasileira com o maior número de alunos na pós-graduação e é responsável por 15% da pesquisa universitária nacional. Entretanto, o

governo militar que impulsionou sua criação não o fez no intuito de que ela se tornasse esse gigante científico entre as academias, mas o fez no sentido do qual mesmo hoje a Unicamp anuncia com orgulho: o de atuar “como uma autêntica ‘usina de pesquisas’ e como um centro de formação de profissionais de alta qualificação, [...] [atraindo] [...] para suas imediações todo um polo de indústrias de alta tecnologia” (UNICAMP, 2014). A condição de incubadora tecnológica também se destaca, pois não só atraiu empresas “[...] quando não gerou ela própria empresas a partir de seus nichos tecnológicos, através da iniciativa de seus ex-alunos ou de seus professores. A existência desse polo, aliada à continuidade do esforço da Unicamp, tem produzido grandes e benéficas alterações no perfil econômico da região” (UNICAMP, 2014). O projeto de instalação da Unicamp vinha a responder a demanda por pessoal qualificado para o trabalho numa região que concentrava a capacidade industrial brasileira e, cujos resultados ao longo das décadas fazem com que ainda hoje a Unicamp se orgulhe de ser a “universidade brasileira que maiores vínculos mantém com os setores de produção de bens e serviços” (UNICAMP, 2014).

O Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia – Inmetro –, então Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial, foi criado no auge da ditadura e é hoje uma potência entre os órgãos da Administração Pública Federal, desenvolvendo, além das atividades de Metrologia Legal e Avaliação da Conformidade de produtos e serviços certificados, o conhecimento no campo da chamada Metrologia Científica, sobretudo a partir do mais novo ramo da Ciência Metrológica, a Biometrologia, dedicada às medições utilizadas em escala molecular e submolecular na produção de fármacos, no aperfeiçoamento genético e em inúmeras aplicações envolvendo a dimensionalização orgânica. Todavia, o Inmetro, em sua concepção, em 1973, visava à resolução de problemas bem mais fundamentais: “desenvolver de forma racional, integrada e extensiva a todo o território nacional, a normalização, a inspeção, a certificação e a fiscalização das características metrológicas, materiais e funcionais dos bens manufaturados, tanto os produzidos no País quanto os importados” (INMETRO, 2012). Num momento em que o país engatinhava na expansão da produção industrial voltada para a exportação de bens, o governo criava um Instituto a partir do qual seria possível disciplinar a qualidade na produção e comercialização de bens de consumo, estabelecer normas e procedimentos, técnicos e administrativos, bem como promover, no território nacional a normalização, a inspeção, a certificação e a fiscalização das características metrológicas dos produtos produzidos no país e dos importados.

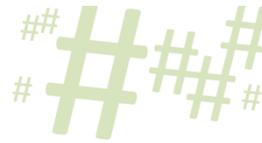


A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa – também fôra criada em 1973, a partir da premissa de desenvolvimento do setor primário do país. Hoje, a Embrapa é referência mundial em agricultura no clima tropical e apoia o governo brasileiro nas ações de desenvolvimento do setor em países emergentes (EMBRAPA, 2013). O compromisso da Embrapa, quando de sua criação, consistia em desenvolver um modelo nacional de agricultura e pecuária, maximizando a produção de alimentos. Dentre os organismos criados, talvez tenha sido o que mais o governo militar autorizou a dotação de pessoal, recursos e condições para a pesquisa científica, com vistas ao mapeamento, à classificação e à potencialidade dos tipos de solos brasileiros. Com o setor industrial ainda carente de desenvolvimento metrológico e de conformidade, a expansão da produtividade agrária para exportação era imperativa, e demandas como produtividade visando ao combate à fome e à sustentabilidade da produção de subsistência ficavam em segundo plano: os recursos da Embrapa eram constituídos a partir dos fundos providos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, de operações de crédito, convênios ou contratos de prestação de serviços. Se essas possibilidades, num regime democrático, poderiam ser direcionadas por uma gestão comprometida com a pequena produção, o consumo interno e a cultura de subsistência, à época de sua criação, atrelavam-se a um projeto de mercado de abastecimento internacional, vinculado aos projetos de grandes produtores e o desenvolvimento dos latifúndios.

O quarto efeito: o fomento ao Brazilianismo face ao declínio das atividades da *intelligentsia* nacional. Sobretudo, ao Brazilianismo norte-americano, cujos pesquisadores eram instalados no Brasil, financiados e tornados detentores de amplo acesso a arquivos e fundos documentais, colocando-se em situação de superioridade com relação aos pesquisadores natos.

Nos final dos anos 1960, o governo americano considerava qualquer iniciativa reformista na América Latina uma via para o comunismo. [...] Quando subiu ao poder, o presidente americano John Kennedy (1961-1963) deu o empurrão que faltava aos estudos latino-americanos. Ele aprovou fundos para treinar especialistas de várias áreas, como política e cultura, estabelecendo programas que incentivassem estudantes de pós-graduação a viajar para os países da América Latina. Assim, esperava-se que esses pesquisadores escrevessem livros e contribuíssem para educar os leitores dos EUA a respeito de seus vizinhos do Sul (GREEN, 2010).

Os programas de incentivo ao Brazilianismo incluíam-se na política Aliança para o Progresso, uma reação à Revolução Cubana, prevenindo a possibilidade de expansão da influência do Bloco Socialista na América Latina. Entre as iniciativas, constavam também a disseminação dos corolários de desenvolvimento, especialmente no que diz respeito ao ensino



profissionalizante e ao modelo de trabalho e produção pretendido pela ideologia norte-americana. Assim é que a Teoria do Capital Humano, surgida nos anos de 1960 em países de língua inglesa passa a ser adotada na década seguinte no Brasil, com a previsão de “uma pedagogia fundamentada nos princípios da racionalidade e da eficiência que regem a lógica do mercado, dando ao trabalho escolar um caráter acentuadamente tecnicista, que se materializava em propostas fechadas, restritas a uma aprendizagem para o saber fazer” (GARCIA, 2011).

4 Considerações finais

Legitimando os efeitos de desmantelamento da produção científica, da substituição do fomento ao ensino superior pelo ingresso a um pseudo-ensino técnico, desenvolvendo institutos com finalidades coordenadas pelos interesses de mercado, incentivando a produção científica e cultural norte-americana sobre o Brasil, o regime ditatorial institucionalizou três práticas históricas no Brasil: a mercantilização do ensino, o distanciamento entre ciência e cotidiano e a alienação da fala autóctone na abordagem de sua própria condição.

A mercantilização do ensino na forma com que é praticada hoje, sobretudo no ensino superior, é uma consequência de décadas, ou mesmo centenas de anos de abandono no investimento nas escolas e universidades públicas. Recuando ao passado colonial, enquanto a coroa espanhola promovera a criação de universidades por vários vice-reinos e capitanias gerais na América, desde o século XVI, no Brasil o ensino superior civil só surgiria ao longo do século XIX, difuso em faculdades de alguns centros urbanos. A primeira universidade no Brasil surge apenas no século XX; ainda assim, aquela e outras surgidas até os anos de 1960 são frutos da agregação de faculdades e institutos, cursos isolados ligados a uma Reitoria e a Conselho Universitário únicos, desprovidos de mecanismos acadêmicos e administrativos comuns. Um modelo real de integração surgiria com a USP, em 1932, formada a partir da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, que integraria uma base comum de conhecimento para o ingresso nas outras áreas que surgiriam, propondo, ainda, uma inovação comum na atualidade: as três vertentes universitárias, ensino, pesquisa e extensão.

A despeito da criação de universidades federais entre as décadas de 50 e 70 do século XX, além de iniciativas nas esferas estaduais e municipais como consequência da descentralização proposta na primeira LDB, de 1961, o regime militar viu-se, nos anos de 1970, incapaz de responder à demanda de formação superior, e,



[...] impossibilitado de atender a esta demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse milhares de cursos novos. [...] Esse aumento expressivo, sem adequado planejamento, resultou em uma insuficiência de fiscalização por parte do poder público, uma queda da qualidade de ensino e a imagem "mercantilista" e negativa da iniciativa privado, que persiste até hoje [...] (UNIVERSIA, 2014).

Outro aspecto de institucionalização negativa: o afastamento entre ciência e cotidiano da população. Ao subvalorizar a pesquisa científica nacional e adotar uma visão tecnocrata de desenvolvimento, criou-se um distanciamento da compreensão científica da realidade, quadro hoje ainda não revertido. “O Brasil sofre de analfabetismo científico. [...] a população brasileira não conhece os seus próprios cientistas e, muito menos, a ciência e tecnologia aqui produzidas” (SBPC, 2013). Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2012 revelaram que o pior resultado dos alunos brasileiros foi em Ciências, ficando em 59º lugar num *ranking* de 65 países.

Não menos relevante, a vinda de brasilianistas deu ensejo a um discurso no qual a condição identitária de ser brasileiro foi criada com o olhar do estrangeiro, num eterno retorno da alienação delegada pelo colonizador que conclamara a visão do europeu na tradução do exótico. Nessa alienação, produziram-se regimes de verdade não apenas sobre o que é o Brasil, como sob quais aspectos era lícito falar ou calar. Esse olhar, que numa circunstância dialógica poderia ser apropriada como o referencial dado pelo outro para a compreensão da própria subjetivação, foi, no entanto, cedido com privilégios de vista e, na ausência da construção do comum, impondo-se como um monólogo norte-americano sobre a realidade brasileira.

Em todos esses aspectos, o silêncio e a desconstrução quanto às possibilidades de uma formação discursiva da ciência foram estratégias adotadas pelo Regime Militar para negar a ciência como objeto educacional. Dessas estratégias resultou o esvaziamento do nicho profissional do cientista, o fechamento de institutos, a criação de organismos prioritariamente técnicos, o fomento ao Brasilianismo face ao declínio das atividades da *intelligentsia* nacional. Na ditadura, institucionalizou-se uma pedagogia na qual o ser humano é apropriado como capital em um processo de ensino tecnicista restrito às habilidades para um mercado de trabalho recrutador de profissionais básicos num saber fazer.

YOU WILL NOT SEE ANY SCIENCE: EDUCATION IN BRAZILIAN MILITARY DICTATORSHIP

Abstract: From the literary denunciation in an excerpt from the novel *Não Verás País Nenhum*, by Ignacio de Loyola Brandão, this article points out as main goals the strategies of the Brazilian military dictatorship to deny science as a possible object of education, and identifies the effects that result in destitution of science in the educational context of the *anos de chumbo*. The objectives are met through the bibliographical research as a methodology. The paper argues that the silence and the deconstruction of the possibilities of a discursive formation of science were strategies adopted by the military regime to deny science as educational purpose; that these strategies resulted diminishing the professional niche scientist, closing institutes, the creation of primarily technical bodies, fostering Brazilianism to face the decline of the activities of the national *intelligentsia*. The article concludes that the dictatorial regime institutionalized a pedagogy in which human capital is suitable as a process restricted to the technicalities teaching skills to a labor market in a professional recruiter basic know-how.

Keywords: Education. Science. Military dictatorship. Brazilian university.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU, Alzira Alves de. O ISEB e o desenvolvimentismo. In.: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Os Anos JK: o Brasil de JK**. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2012. Disponível em <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/ISEB>>.

BIZONI, Alessandra Moura. Os Impactos da Ditadura no Meio Acadêmico. **Folha Dirigida**, Rio de Janeiro, 22 maio 2014. Disponível em: <www.folhadirigida.com.br/fd/Satellite/educacao/reportagens-especiais/Os-impactos-da-Ditadura-no-meio-academico>.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. **Não Verás País Nenhum**. São Paulo: Global, 2010.

BRÍGIDO, Raimundo Vossio. Certificação e Normalização de Competências: origens, conceitos e práticas. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 1, jan-abril 2001.

CALVINO, Ítalo. Leveza. In:_____.**Seis Propostas para o Próximo Milênio**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CEB. **O Memorial**. Goiânia: UFG/CEB, 2013. Disponível em: <<http://www.ceb.ufg.br/pages/48646-o-memorial>>.

CLEMENTE, José Eduardo Ferraz. Perseguições, espionagem e resistência: o Instituto de Física da Universidade Federal da Bahia durante a ditadura militar (1964 a 1979). **REVISTA DA SBHC**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 129-145, jul./dez. 2006.

CORDÃO, Francisco Aparecido. Considerações livres de um educador brasileiro sobre os 50 anos da nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **B. Téc. Senac: a R. educ. Prof.**. Rio de Janeiro, v. 38, n.1, jan./abr. 2012, p. 74-83.

EMBRAPA. **Quem Somos**. Brasília: Embrapa, 2013. Disponível em:
< <https://www.embrapa.br/quem-somos>>.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 2008. 236 p.

_____. **A ordem do Discurso**: aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2010. 80 p.

GARCIA, Janaina Pires. Breve percurso histórico para pensar a questão dos PCNs na Educação Brasileira. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, 28 jun. 2011. Disponível em <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0293.html>>.

GREEN, James N. Intervenção Intelectual. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. , Rio de Janeiro, n. 59, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/leituras/intervencao-intelectual>>.

INMETRO. **Exposição de Motivos que Encaminhou o Projeto de Lei para Criação do Inmetro**. Rio de Janeiro: Inmetro, 2012. Disponível em:
< <http://www.inmetro.gov.br/inmetro/> >.

OLIVEIRA, Cláudio. Ditadura: regime instituído pelo golpe, há 50 anos, deixou marcas no campo da ciência. **Comunicação e Informação Fiocruz**, Rio de Janeiro, 16 jun. 2014. Disponível em: < <http://portal.fiocruz.br/pt-br/content/50-anos-do-golpe-civil-militar-suas-marcas-na-fiocruz>>.

SBPC. O Analfabetismo Científico no Brasil. **Notícias**, São Paulo, 19 dez. 2013. Disponível em: < <http://www.sbpcnet.org.br/site/noticias/materias/detalhe.php?id=2332>>.

SOUZA, Edson Rezende de. **O Iseb**: a intelligentsia brasileira a serviço do nacional-desenvolvimentismo na década de 1950. Ouro Preto: UFOP/ICHS, 2008. Disponível em: < www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/h563.pdf>.

UNICAMP. **História**: jovem, mas com tradição. Campinas: Unicamp, 2014. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp/historia>>.

UNIVERSIA. **História do Ensino Superior**. [S.l.]: Universia Brasil, 2014. Disponível em: < <http://universidades.universia.com.br/universidades-brasil/historia-ensino-superior/>>.