

Nos tempos da repressão: a educação no regime civil-militar e a atuação da Assessoria de Segurança e Informação (ASI) no Ensino Superior

Thaís Carneiro Carvalho¹, Caio Corrêa Derossi²

Resumo

Este artigo possui como objetivo identificar a Assessoria de Segurança e Informação (ASI), órgão criado durante o período do Regime Civil-Militar no Brasil (1964-1985) para fiscalizar os *campi* universitários, segundo os conceitos apresentados por Michel Foucault e Giorgio Agamben sobre o dispositivo e as relações de poder estabelecidas através deste. No primeiro momento, foi feito o estado de conhecimento para identificar a aderência do objeto no campo de pesquisa. Logo após, refletindo uma contextualização ampla, retomase o processo do golpe civil-militar e seus impactos na educação através dos empreendimentos legais possibilitados por ele. Na sequência, foi apresentado um panorama sobre o contexto histórico do período selecionado e do poder exercido pelos militares no interior das universidades neste mesmo recorte. Ao relacionar os autores e a bibliografia referente ao campo da história, a identificação da ASI enquanto um dispositivo utilizado pelos militares se confirma. Sendo a assessoria o dispositivo responsável por manter a ordem no interior das universidades enquanto os militares se mantiveram no poder.

Palavras-chave

Dispositivo. Regime civil-militar. Educação. Controle. Poder.

¹ Mestranda em Educação na Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, Brasil; integrante do Grupo de Estudos dos Clássicos Contemporâneos em Educação (GECCE/CNPq/UFV) e do Grupo de Pesquisa Educação, Conhecimento e Processos Educativos (CNPq/UFV). E-mail: thaís.carvalho@ufv.br.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, Brasil; integrante do Grupo de Pesquisa Formação do Educador e Práticas Educativas (FORMEPE/CNPq/UFV), do Grupo de Pesquisa Tecnologias, Ciências e Didáticas (TECIDO/CNPq/UFV) e do Laboratório e Grupo de Pesquisa Interpretação do Tempo: Ensino, Memória, Narrativa e Política (iTempo/FAHIST/UNIFESSPA). E-mail: derossi.caio@gmail.com.

In the times of repression: education in the civil-military regime and the performance of the Security and Information Advisory (ASI) in Higher Education

Thaís Carneiro Carvalho³, Caio Corrêa Derossi⁴

Abstract

This article aims to identify the Security and Information Advisory (ASI), a body created during the Civil-Military Regime in Brazil to inspect university campuses, according to the concepts presented by Michel Foucault and Giorgio Agamben about the device and the power relations established through it. At first, the state of knowledge was made to identify the object's adherence in the research field. Soon after, reflecting in a broad context, the process of the civil-military coup and its impacts on education are resumed through the legal enterprises made possible by it. Then, an overview was presented about the historical context of the selected period and the power performed by the military within the universities in this same section. By relating the authors and the bibliography referring to the field of history, the identification of ASI as a device used by the military is confirmed. As advisory the device responsible for maintaining order within universities while the military remained in power.

Keywords

Device. Civil-military regime. Education. Control. Power.

³ Master degree student in Education, Federal University of Viçosa, State of Minas Gerais, Brazil; member of the Study Group on Contemporary Classics in Education (GECCE/CNPq/UFV) and of the Research Group on Education, Knowledge and Educational Processes (CNPq/UFV). E-mail: thais.carvalho@ufv.br.

⁴ Master in Education, Federal University of Viçosa, State of Minas Gerais, Brazil; member of the Research Group on Educator Education and Educational Practices (FORMEPE/CNPq/UFV), of the Research Group on Technologies, Sciences and Teachings (TECIDO/CNPq/UFV), and the Laboratory and Research Group on Interpretation of Time: Teaching, Memory, Narrative and Politics (iTemnpo/FAHIST/UNIFESSPA). E-mail: derossi.caio@gmail.com.

Introdução

Propõe-se neste artigo relacionar os conceitos de dispositivo e de profanação do dispositivo apresentados por Michel Foucault e Giorgio Agamben e suas relações de poder constituídas a partir destes com a Assessoria de Segurança e Informação (ASI). Para orientar a discussão, apresentamos a seguinte questão: Em que medida a ASI constituiu num dispositivo do Regime Civil-Militar para manter a ordem e estabelecer as relações de poder dentro dos *campi* universitários? Para tanto, apresentamos uma contextualização do golpe civil-militar e das consequências do golpe para a educação, especificamente para o Ensino Superior.

Mobilizados a responder à questão mencionada anteriormente, verificamos a aderência do tema no campo da pesquisa em Educação, no qual fizemos o estado de conhecimento, tendo como base o banco de publicações online Periódicos Capes. Ao iniciarmos as buscas tivemos grande dificuldade na definição das palavras-chave e do campo de pesquisa a ser selecionado. Apesar de o tema exercer influência direta na educação, principalmente no Ensino Superior, não aparece como um assunto recorrente nas publicações direcionadas à Educação, sendo discutido majoritariamente nas áreas de História, Ciência Política e Comunicação. A este último atribuímos o fato de que a imprensa teve papel relevante durante o período do golpe civil-militar, portanto, as pesquisas que retomam a esse recorte temporal nessa área de pesquisa, discorrem majoritariamente sobre os jornais e a imprensa alternativa. Após algumas tentativas utilizando a sigla da Assessoria de Segurança e Informação (ASI) e o não reconhecimento desta enquanto sigla, mas como um termo em espanhol “*así*”, optamos por retirá-la da busca e demos sequência verificando a sua utilização nos artigos que discorreram sobre o golpe de 1964. Ao persistir, identificamos alguns trabalhos a partir das palavras-chave: dispositivo, Regime Civil-Militar, Agamben, controle e poder.

Poucos foram os trabalhos encontrados, contudo, alguns deles apresentaram relevância para este estudo. Dentre eles, encontra-se uma publicação de Coutinho (2017), que retrata um caso específico de perseguição a um professor da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo durante o golpe. Em seu artigo, Coutinho (2017) recorre ao conceito de dispositivo, apresentado por Foucault e Agamben, identificando a atuação da ASI como decisiva durante a perseguição e demissão do professor. Outro trabalho identificado encontra-se em Souza (2015), nesse caso o autor se propõe a identificar na atualidade os resquícios deixados pelo golpe civil-militar. Para isso, ele utiliza as concepções formuladas por Foucault sobre as relações de poder. Apesar de não discorrer especificamente sobre as universidades, ele atribui à repressão a retirada da democracia do meio civil e ressalta a

violação dos direitos pelo viés da violência e do controle político e ideológico. Souza (2019), em sua publicação, também traz a discussão sobre o golpe civil-militar e as práticas inconstitucionais exercidas durante a sua vigência. A autora recorre ao mesmo aporte teórico proposto neste artigo, empregando as noções mencionadas por Agamben e Foucault. Apesar de pequena, a amostra dos trabalhos encontrados, além de reforçar o investimento nesse objeto de pesquisa, reafirma a importância das pesquisas em Educação se voltarem para a história, como um instrumento fundamental para compreender a origem dos ataques que a ciência e, principalmente, as ciências humanas continuam sofrendo na atualidade.

Cumpra destacar que, embora não seja o principal elemento de análise do texto, a educação popular faz-se presente em distintos espectros do artigo. Em termos contextuais, apesar da efervescência das propostas por um ensino popular, animadas pelo lançamento das reformas de base do governo João Goulart (1961-1964), o advento do golpe civil-militar de 1964 mina e destrói em partes uma série de movimentos voltados para um processo educacional emancipatório, integral e popular, vide o exemplo do exílio de Paulo Freire e a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Não se nega nem se desconsidera as ações populares e os agenciamentos de associações, de sindicatos e de outros grupos que lutaram no período da ditadura e da redemocratização em prol da educação popular. Entretanto, o presente trabalho analisa o pano de fundo que desnuda o processo de reflexão do jogo entre as luzes e as sombras, no qual o entendimento popular de educação se localiza: de forma antagônica a uma formação política, holística e integral, relacionada aos saberes pré-existentes e aos cotidianos da comunidade, sendo esses alguns dos preceitos da educação popular, a vigência da ditadura preconizou a ausência e a proibição dos debates, do contraditório e da presença dos dispositivos.

Quando pensamos na sociedade do período retratado e dos quadros universitários, à luz do ingresso e da permanência do alunado, é ponto pacífico na literatura a ausência das camadas filhas das classes trabalhadoras. Destarte, o vínculo do texto com a educação popular se consolida nas tramas das (presenças) ausências, nas subversões, nas profanações dos dispositivos e na discussão que reendossa os compromissos ético-sociais da docência e da educação com a emancipação, a autonomia, a laicidade e a qualidade do processo educativo para todos, a partir de um enquadramento não tão distante e que se reinventa, de tempos em que era difícil sonhar.

A instauração e os desdobramentos do Golpe Civil-Militar (1964-1985)

Instaurado em 1964 e vigente até meados dos anos 1980, o período do golpe civil-militar foi de crescente efervescência dos movimentos sociais e deixou marcas latentes que reverberam na história brasileira. Presot (2010, p. 73) sobre tais aspectos escreve que

as aspirações por mudança social, e a ideia de “revolução”, não apenas na política e nas instituições como na cultura, nos costumes e nas expressões artísticas, ganhavam novos sentidos e tonalidades mais fortes. Mas eram também tempos de guerra fria, em que imagens valorizadoras do ideário “ocidental e cristão” foram se reconstituindo e se difundindo, especialmente por meio de certos grupos ou instituições que se mostravam, em diferentes graus e segundo interesses também diversos, cada vez mais preocupados com o “perigo comunista”, que se lhes afigurava mais próximo desde a Revolução Cubana, em 1959, e a opção por um governo socialista naquele país, em 1961.

A posse de João Goulart, em 1961, não foi vista com bons olhos. Em função da sua visita à China, as propostas das Reformas de Base e sua relação política com os sindicatos fez com que parte da população, principalmente o estrato conservador, o entendesse como um representante político de doutrinas da esquerda. Então, desde a posse de Goulart e a criação de um cenário de instabilidade política em função dos motivos supracitados, já se notava um movimento de caça aos comunistas, a partir de grupos de oposição a essa ideologia. Assim, as mudanças de cunho social, de enfrentamento à desigualdade foram recebidas com desconfiança por parte dos setores da classe média-alta e em função da influência externa norte-americana. Nesse sentido, Padrós (2008) afirma que esse movimento de oposição ao comunismo gerou nos grupos opositores um não reconhecimento de seus privilégios, fomentado a partir de um medo do comunismo internacional, reverberado localmente numa sociedade polarizada, dividida entre os que seriam os comunistas e os anticomunistas. Nessa arena, os valores postos sob a égide da democracia, da cristandade e dos valores ocidentais rivalizavam com o ateísmo, condição daqueles que não acreditam em nenhuma divindade; com o marxismo, sistema ideológico que critica radicalmente o capitalismo em prol de uma sociedade mais justa; e adversavam com o totalitarismo, que se refere a uma total subordinação do indivíduo ao Estado, que segue uma ideologia e uma prática social totalitária.

Com apoio dos movimentos sociais, Goulart se mobilizou em prol das reformas de base nas áreas da educação, agrárias; na organização do espaço urbano, bem como nas próprias instituições; no alargamento de direitos políticos e sociais, como o voto para os

analfabetos; e investiu em reformas econômicas que visavam os interesses do país, restringindo o capital estrangeiro e nacionalizando setores estratégicos para o Estado. Tais propostas foram fomentadas no sentido dos

partidos de orientação de esquerda - nacionalistas, trabalhistas e comunistas - , além de organismos sindicais, como o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), entidades estudantis e liga de trabalhadores rurais empunham com entusiasmo a bandeira das reformas, que nos anos finais do governo Jango ganhou contornos mais radicais. Acirraram-se, assim, tensões políticas e pressões sobre o governo, que desde o seu início foi marcado por crises político-institucionais, como também pela crise econômica, em parte herança das administrações anteriores. (PRESOT, 2010, p. 75).

Em sentido contrário desse movimento, localizavam-se a classe média-alta e demais setores dominantes do país, que vinham de um crescente descontentamento, com receio de uma possível perda dos privilégios em função da suposta postura comunista do presidente. Os latifundiários e os grandes empresários industriais que compunham o grupo contrário às reformas de base e às políticas de Goulart reforçaram medidas contrárias aos populares que apoiaram as ações do governo. Nessa mesma perspectiva, Rollemberg (2010) acredita que o golpe civil-militar deva ser compreendido a partir do prisma de uma construção social, uma vez que houve a criação de uma concordância e de apoio de vários setores da sociedade, em prol da instauração do regime autoritário. O autoritarismo e os agentes do golpe foram considerados heróis e salvadores da pátria contra a suposta ameaça do comunismo. Desse modo, Rollemberg (2010, p. 24) afirma que

Os movimentos de resistência a regimes autoritários e ditaduras têm sido, em geral, supervalorizados em experiências do século XX, seja quanto às suas dimensões quantitativas seja quanto às qualitativas. Sem desconsiderá-los, inclusive como objetos de pesquisa, não raramente essa ênfase está ligada à luta política, que acaba por encobrir o papel que tiveram num contexto marcado pelo consenso e pelo consentimento em torno de um regime autoritário.

A autora destaca que, principalmente no contexto da América Latina, a democracia enfrenta diversas dificuldades de consolidação, em função de um contexto histórico que lança os golpes civil-militares como solução para os problemas vigentes, no caso específico, o suposto avanço do comunismo. Dessa forma, existe aceitação por parte da população em relação à ditadura, em função do ideal de salvação nacional frente às políticas tomadas pelo governo anterior. Nesse sentido, Presot (2010) destaca um caráter populista do golpe, na direção da comoção e das comemorações perante o afastamento do risco das doutrinas de

esquerda no país. Logo, Padrós (2008) argumenta que existiu uma relação paralela entre a legitimidade e a repressão para o convencimento da população, no sentido de um interesse maior, qual seja a defesa da pátria das forças comunistas. Almeida e Weiss (2006) dividem o período de 21 anos do golpe civil-militar em três períodos distintos.

O primeiro, entre os anos de 1964 a 1968, marcou o início do golpe até o Ato Institucional nº 5 (AI-5), instituído pelo governo do general Costa e Silva, e decretado no dia 13 de dezembro de 1968, com duração de aproximadamente dez anos, sendo revogado somente no dia 13 de outubro de 1978. O AI-5 deu poder de exceção aos agentes do Estado para punir arbitrariamente os que fossem considerados inimigos do regime. No primeiro momento, a liberdade de expressão não estava extinta, mas já se observava a possibilidade de represálias pessoais. Entretanto, cabe ressaltar que os grupos de oposição ao regime se moviam denominados subversivos, vislumbravam findar com o regime vigente, mesmo com as supostas liberdade e democracia alusivas aos governos. Segundo Padrós (2010, p. 150), o Estado “deveria ser uma estrutura de mediação e de proteção da sociedade, agindo como fiador da segurança das pessoas, foi utilizado de forma geral em toda região, como um mecanismo que devia enfrentar e derrotar o inimigo interno”.

A segunda fase, compreendida entre 1968 e 1974, tem o marco inicial na homologação do AI-5, que marcou o período com bastante violência, suspensão de direitos, censura e privação aos direitos de manifestação cultural. Todas as organizações de oposição foram fortemente reprimidas, extintas e colocadas na ilegalidade, pois feriam os interesses da nação e eram perigosas (PADRÓS, 2008). É no segundo período que as políticas econômicas ganharam maior destaque, através do que foi denominado Milagre Econômico, responsável por fomentar uma maior concentração de renda para os segmentos sociais que já a possuíam, mas com uma segunda face de agravamento das desigualdades econômicas, afetando os mais pobres (HEBLING, 2013).

O terceiro período é representado pela abertura e pela transição democrática, entre os anos de 1975 a 1984. Hebling (2013) destaca como uma fase de afrouxamento do autoritarismo do governo, de uma indefinição das possibilidades de resistência, que Almeida e Weiss (2006, p. 336) colocam que “a democracia passa a ser valorizada como um objetivo em si e, com ela, a organização da sociedade e a participação no jogo eleitoral, mesmo sob limitações.” Nesse sentido, as associações sindicais marcam posição por melhores condições de trabalho e de forma ampliada, a reivindicação pelas eleições diretas marca a tônica das manifestações, que culmina em 1983, com o Movimento Diretas-Já! A referência principal é de uma organização entre os civis em prol da eleição direta para presidente da república, com

o apoio da Emenda Constitucional Dante de Oliveira. Porém, o Congresso rejeitou a proposta, o que desmobilizou boa parte da população. Entretanto, um avanço que pode ser considerado é a eleição de Tancredo Neves, por meio de votação indireta pelo Colégio Eleitoral.

Cabe destacar que as associações profissionais, principalmente as que se referem aos docentes, tiveram papel central na oposição ao golpe em momentos distintos. Para citar algumas, a Associação Nacional de História (ANPUH), a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) foram organizações relevantes em defesa da democracia e da educação nacionais. Para além disso, em estudo organizado por Marcelo Ridenti, denominado “Brasil: nunca mais”, entre os 3.698 oficialmente processados pelo Estado que tiveram suas profissões registradas, uma vez que esse número é maior, 9% eram professores. É possível que o número seja questionado, em função da subnotificação, entretanto, não perde o seu caráter insidioso e significativo do esforço de oposição ao regime.

Não obstante, o Relatório Final da Comissão da Verdade de Minas Gerais (Brasil, 2017) aponta o envolvimento da parte docente na lógica e nas práticas de resistência, que se mobilizou através das associações que se posicionavam contrárias à repressão. Nesse sentido, aproveitando do momento de início de abertura política, os sujeitos se organizaram em prol também da reivindicação por melhores condições de vida e trabalho. Esse contexto de movimentos a favor dos direitos sociais e políticos foi estimulado em função da situação de arrocho econômico, base das políticas para a economia. Nessa direção surgiu um novo partido político, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que em sua origem, representou oposição à Aliança Renovadora Nacional (ARENA), que representava o partido do governo vigente. O MDB foi criado em 1965, como uma opção plural e moderada frente ao golpe. Experimentou um grande crescimento em termos eleitorais no governo de Ernesto Geisel e, com o fim do bipartidarismo, se transformou em Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), em 1980.

A mobilização gerou maior sensibilização quanto ao processo político e a participação da população nos segmentos de oposição ao regime. Assim, em 1977, marca-se a luta pelas políticas de base, no sentido do esvaziamento das lutas armadas em direção ao campo formal, sendo a participação da população mais efetiva e pacífica. Essa tônica foi mantida e fortalecida nos anos finais da década de 1970 e início dos anos 1980, com movimentos comunitários e até por meio de pastorais da Igreja Católica. Nesse mesmo sentido, os sindicatos continuam com papéis destacados que, segundo Hebling (2013, p. 48), “O

movimento sindical começa a ganhar força entre os trabalhadores e a pressionar o governo no sentido de conquistar melhores condições trabalhistas, liberdade sindical e, inclusive, a alteração da estrutura autoritária de governo”. Corroborando com tal perspectiva, Alves (2005, p. 291) dispõe que a mobilização representara

resultado de anos de luta para readquirir o controle dos sindicatos sob intervenção, organizar outros, ativar os sindicatos “fantasmas” e fortalecer a organização de base em fábricas, fazendas e outros locais de trabalho. [...] O “novo movimento sindical” deve ser considerado parte da oposição democrática como um todo: sua plataforma de reivindicações evidencia seu compromisso político com a democracia e a liberdade de organização.

Portanto, Alves (2005) aponta que a prioridade dos movimentos dos trabalhadores se concentrou na relação entre democracia e trabalho. Assim, a organização política e o fortalecimento dos partidos de oposição, rompendo com a lógica da liberdade dos sindicatos, estavam condicionados ao alinhamento com o regime. A autora retrata com mais atenção as greves e movimentos de reivindicação dos professores dos segmentos primário e secundário. As manifestações eram generalizadas em diversos estados do país e foram decisivas para a garantia de direitos para a classe docente, a custo de repressão policial, violência e perseguição no trabalho. Assim, Hebling (2013) aponta que o movimento dos professores contribuiu para contestar e enfraquecer o regime. A seguir, propomos uma análise pontual das marcas deixadas pelo golpe civil-militar na educação brasileira.

A educação sob o viés militar

Em função da industrialização tardia do país, a partir da década de 1960, ocorreu uma demanda por mão-de-obra com algum grau de especialização para suprir o mercado. Hebling (2013) avaliou que esse movimento aconteceu para a própria efetivação do capitalismo moderno, no sentido de difundir tal ideologia e manter a divisão social em classes. Com tal finalidade, a educação assumiu um papel estratégico de compartilhar as ideias capitalistas, colaborar com a manutenção da estratificação social e endossar uma perspectiva de formação dualista, separada entre os que pensam e os que executam. Assim, os investimentos na educação brasileira, principalmente no que se refere à atuação de organismos internacionais, estavam focados na produtividade e na renda. Nesse sentido, a Teoria do Capital Humano era a que estava em voga e que se referia a um entendimento estrutural-funcionalista da pedagogia tecnicista, pautada na racionalidade técnica e em uma suposta neutralidade da

produção científica. Assim, a educação foi encarada como mercadoria e, de acordo com Saviani (1996, p. 297), tal perspectiva “adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’”.

As mudanças relativas à educação que ocorreram durante o regime civil-militar podem ser elencadas ao menos em três mais substantivas, quais sejam: a Lei nº 5.540, de 1968, que reformou o Ensino Superior; a instituição do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1970; e a Lei nº 5.692, de 1971, direcionada à educação básica, com a criação do 1º e 2º graus. Romanelli (1982) aponta dois momentos de natureza político-econômica do Brasil nesse período. O primeiro, entre os anos de 1964 a 1967 foi entendido como momento de recuperação; e o segundo, a partir de 1968, como o de expansão. A autora coloca em paralelo a perspectiva educacional, elencando o primeiro momento como o de início e agravamento da crise educacional, principalmente com o Ensino Superior e com o não atendimento da demanda por educação. É nesse sentido que, na década de 1960, firmaram-se acordos entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e a *United States Agency International Development* (USAID), que versavam sobre cooperação técnica e financeira, abrangendo todo o sistema educacional. Sobre os acordos, Assis (2012, p. 330) aponta que “O funcionamento previa reestruturação administrativa, planejamento, treinamento de pessoal docente e técnico, bem como o controle do conteúdo geral do ensino, por meio do acompanhamento de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos”.

O segundo momento, entretanto, foi caracterizado por Romanelli (1982) como o aparelhamento entre a educação e o modelo de desenvolvimento econômico do país. A Reforma Universitária, estabelecida por meio da Lei nº 5.540, de 1968, foi concebida e praticada com a intenção da formação de mão de obra qualificada, diversa e de pronto atendimento ao mercado. De acordo com Paula (2019, p. 119), essa reforma “buscava atender os princípios de racionalização no uso de recursos direcionados para o Ensino Superior, acelerar a qualificação para o mercado e ampliar o controle sobre organizações docentes e estudantis dentro e fora da universidade.” Saviani (2008, p. 367-369) corrobora com essa perspectiva e acrescenta que as mudanças ocorridas no regime civil-militar reverberaram fortemente na educação, ao passo que

com o advento do regime militar, o lema positivista “Ordem e Progresso” inscrito na bandeira do Brasil metamorfoseou-se em “segurança e

desenvolvimento”. Guiando-se por esse lema, o grande objetivo perseguido pelo governo dito revolucionário era o desenvolvimento econômico com segurança. Diante desse objetivo, a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que necessitava ser removido. A adoção do modelo econômico associado-dependente, a um tempo consequência e reforço das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos. Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão-de-obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo internacional no campo da educação. Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista”.

De tal modo, fica explícito como os elementos empresariais e a postura privatista na educação, com a facilitação da abertura de instituições de Ensino Superior privadas, marcam o movimento de desresponsabilização do Estado com os direitos sociais, especificamente com a educação. Assim, o ensino privado paulatinamente tomou o lugar do público, sem a garantia da qualidade, das práticas de pesquisa, mas de um entendimento mercadológico e preconizado de uma formação aligeirada. Sobre a relação da alfabetização de jovens e adultos durante a década de 1960, vigoravam projetos de educação popular, embasados pelo educador Paulo Freire, que integravam a proposta de ensino a partir das realidades vividas, das condições dos trabalhadores e dos contextos social, político e econômico. Com essa perspectiva de alfabetização, mudanças na sociedade poderiam ser galgadas. Entretanto, a sensibilização dos trabalhadores e a possibilidade de transformação social não figuravam como um objetivo dos militares, que extinguiram os programas até então vigentes.

Assim, a Lei 5.379, de 1967, criou o MOBRAL, substituindo as ações existentes na década de 1960. Foi postulado pelo Estado como um projeto que extinguiria o analfabetismo em dez anos, mas na década seguinte foi interrompido por falta de verbas. Portanto, o MOBRAL procurou atender aos interesses do regime, buscando aderência da camada popular e não propriamente o oferecimento do direito à educação. Assim, o programa de alfabetização serviu para a difusão da doutrina do regime e para uma centralização na perspectiva formativa do Estado. Nessa mesma direção, Freitag (1986) avalia que o MOBRAL tinha uma função simultânea de preparar os trabalhadores a partir da cartilha disponibilizada pelo governo. Portanto, a alfabetização e os seus aspectos pedagógicos foram deixados em segundo plano, o problema do analfabetismo não foi mitigado e o pensamento de Freire, deturpado.

A Lei nº 5.692, de 1971, reformou o Ensino Básico, com a principal marca da extensão e da obrigatoriedade do 1º grau, que já era obrigatório e gratuito, passando de quatro para oito anos, e o ensino médio, de três para quatro anos. Assim, sob a égide do *slogan* tecnicista do Brasil Grande Potência, as mudanças foram realizadas, bem como o reconhecimento da baixa escolaridade e do analfabetismo como empecilhos para o desenvolvimento. Entretanto, o governo mais mascarou as desigualdades do que efetivou ações em prol da igualdade do acesso, da permanência e da qualidade da educação oferecida. Nesse sentido, tanto a escola primária quanto o ensino médio serviriam para preparar os sujeitos para o mercado de trabalho, atendendo as demandas do processo de industrialização. Assim, Freitag (1986, p. 93-94) relaciona a Reforma dos 1º e 2º graus com a Reforma Universitária, já que era interesse do regime “ajustar ideológica, estrutural e funcionalmente os três níveis de ensino.”

Corroborando com tais perspectivas, Hebling (2013) destaca que a formação holística e cultural foi colocada em detrimento frente à profissionalização para atender o mercado. Portanto, o pensamento crítico não era fomentado e a perspectiva pedagógica seguida era a do tecnicismo e do produtivismo. Freitag (1986, p. 94) traz os objetivos da Lei nº 5.692 sobre a reforma dos 1º e 2º graus, no Parecer 75/76, que colocam:

- 1º) Mudar o curso de uma das técnicas da Educação brasileira, fazendo com que a qualificação para o trabalho se tornasse a meta não apenas de um ramo de escolaridade, como aconteceria anteriormente, e sim de todo um grau de ensino que deveria adquirir nítido sentido de terminalidade;
- 2º) beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário que o País precisa.

A Reforma de 1971 reforçou o caráter da escola dualista, com formação propedêutica para os segmentos da classe média-alta da sociedade e com o ensino profissionalizante para a camada popular. A ampliação de vagas oficializada pela Lei nº 5.692 fez com que a demanda por professores fosse diretamente proporcional, causando o surgimento dos cursos de magistério, nível médio, que habilitaram para o exercício profissional das quatro séries do ensino primário. Assim, a formação docente de forma profissionalizante, de 2º grau, aumentou vertiginosamente em função do arranjo legal. A partir do salto quantitativo de alunos, de 8,5 milhões em 1964 para 20 milhões em 1980, Monlevade (1996) observa que a demanda de professores foi cada vez maior. Um ponto que

merece destaque, como nota Hebling (2013), refere-se ao fato de que muitos dos professores formados nesse período foram afetados pelo sistema de ensino do golpe civil-militar. Portanto, observa-se uma interferência direta do regime na constituição da carreira docente, que passou por uma série de transformações: desde a feminização, a ocupação por mulheres das camadas médias-altas, até a censura e a desvalorização generalizada.

Bittar e Ferreira Junior (2006, p. 1165) afirmam que os professores pertenciam à classe profissional que mais sofreu com o regime, uma vez que no período ocorreu um forte movimento de proletarização da docência. Nesse sentido, os autores ressaltam que “em decorrência das mudanças estruturais do país e das reformas educacionais citadas, ela passava a ser uma categoria muito pouco assemelhada à anterior e submetida a condições de vida e trabalho bastante diversas.” Assim, o desprestígio profissional, o arrocho salarial e os movimentos de greves foram pontos decisivos que marcaram as mudanças entre as décadas de 1960 e 1970 na profissão docente. Sobre isso, Teixeira (1988, p. 267) retrata que

a degradação salarial que, ao longo do tempo, minou a posição financeira dos indivíduos ligados a esta ocupação, redundou na queda da posição econômica dos professores, com repercussões sobre o prestígio que a ocupação era capaz de proporcionar a seus desempenhantes. Daí, em parte, o sentimento de que a profissão está se ‘proletarizando’, pois a distância social que separava, em termos de renda e prestígio, o professor primário de outros profissionais, de ocupações manuais e outras características de extratos médios na hierarquização das ocupações, está diminuindo.

Desse mesmo modo, Abud (2005, p. 41) aponta que os ideais do regime atingiram as práticas e os cotidianos dos docentes, ao mesmo tempo em que a proposta do golpe era de

estabelecer uma desqualificação do professor, com o intuito de exercer maior controle ideológico, não só retirando dele o instrumental intelectual politizador e conscientizador, como também, pelas próprias deficiências de formação, empurrá-lo para uma prática pedagógica estritamente transmissora dos conteúdos previamente estabelecidos e petrificados nos livros didáticos produzidos à época, fonte quase única de informação e de material de trabalho para o professor.

Nesse sentido, Andrade (2008), já na década de 1970, localiza movimentos de contestação frente à força conservadora e às péssimas condições de formação e trabalho. Apesar da importância e da aderência dos professores a essas manifestações, Andrade (2008) destaca que muito da resistência empreendida pelos professores ficou circunscrita na área de atuação dos mesmos e não conseguiu expandir-se para outros campos. Assim, Bittar e Ferreira Junior (2006, p. 1161) destacam que, para além do tempo em que foram aplicadas, as

implicações do golpe civil-militar deixaram marcas até os dias presentes, com muitas continuidades, principalmente no que se refere à profissão docente. Assim, os autores ressaltam que “a política educacional do regime militar abrangeu, ao longo dos seus vinte e um anos de duração, todos os níveis de ensino, alterando a sua fisionomia e provocando mudanças, algumas das quais encontram-se visivelmente presentes no panorama atual”. Abordaremos a seguir o contexto do regime civil-militar e suas implicações no Ensino Superior brasileiro.

As universidades brasileiras durante o Regime Civil-Militar (1964-1985)

Com o intuito de contextualizar as relações que se estabeleciam no interior das universidades no período em questão, retomamos à União Nacional dos Estudantes (UNE) enquanto entidade política nacional atuante na luta pela democratização do ensino e pelo reconhecimento dos seus representantes como sujeitos políticos, ativos e militantes, opositores ao regime. Apesar da repressão vigente no Brasil durante os governos militares, a UNE permaneceu atuando, ainda que na ilegalidade, quando necessário. A exemplo da repressão, em 1968, durante o governo do General Artur da Costa e Silva, ocorreu a promulgação do Ato Institucional N°5, como mencionado anteriormente neste artigo. O ato dispõe que:

Art. 4º - No interesse de preservar a Revolução, o Presidente da República, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, poderá suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais. [...]

Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em: I - cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função; II - suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais; III - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política; IV - aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança: a) liberdade vigiada, b) proibição de frequentar determinados lugares; c) domicílio determinado [...];

Art. 10 - Fica suspensa a garantia de habeas corpus, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular. (BRASIL, 1968).

As instituições de Ensino Superior, em especial os cursos das áreas das ciências humanas, assim como o movimento estudantil, também se tornaram alvo constante dos militares, que fizeram duras investidas contra as universidades públicas e conseqüentemente

aos docentes que nelas atuavam. No Decreto-lei nº 447, promulgado em 26 de fevereiro de 1969, consta que:

I - Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos; II - Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro, estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos. (BRASIL, 1969).

Cunha (1985) aponta esse decreto como um desdobramento do AI-5 de 1968, que defendia que a autonomia universitária e a liberdade de cátedra eram exercidas como instrumentos de proteção dos doutrinadores da subversão, considerando essa prática um empecilho às ideias novas. Nesse contexto foi criado o Serviço Nacional de Informações (SNI), que funcionou como uma central responsável por fiscalizar as atividades dos civis e até mesmo dos governantes que apresentassem postura considerada subversiva. Ele subdividia-se em instâncias menores, como as Divisões de Segurança e Informações (DSI) e as Assessorias de Segurança e Informação (ASI), criadas em cada órgão público e autarquia federal. Portanto, as instituições de Ensino Superior contavam com uma ASI no interior de suas instalações. Com o passar dos anos e a permanência dos militares no poder, foram criados os Centros de Operação e Defesa Interna (CODI), assim como os Destacamentos de Operação Interna (DOI). Ambos com a mesma finalidade, supervisionar a população, punir os subversivos e manter a ordem vigente.

Usando essa estratégia, o Regime Civil-Militar firmou-se no interior dos *campi* universitários, constituindo um canal direto entre as decisões do Estado e as reitorias das instituições, como afirma Motta (2008, p. 33):

As universidades ocupavam lugar fundamental no planejamento estratégico dos militares, no seu papel de formação das futuras elites e dos técnicos necessários à gestão da economia. Por isso, o regime militar precisava obter cooperação dos dirigentes universitários, e como as Universidades eram parte da estrutura do Estado havia meios de obter sua anuência. Quem não assentisse poderia ser punido diretamente (aposentadorias compulsórias, demissões) ou indiretamente (perda de verba, protelação no atendimento de demandas).

Os órgãos federais responsáveis pela vigilância e controle das informações identificavam a comunidade universitária como foco de luta contrário à ditadura. Os militantes que compunham a resistência eram majoritariamente recrutados no interior das

instituições; a isso, agrega-se o fato de que no meio acadêmico eram estruturadas e disseminadas as argumentações que serviriam de munição para enfrentar o regime. As ASI eram encarregadas de produzir informações necessárias às decisões dos reitores, atender às determinações do Plano Setorial de Informações e encaminhar à DSI as informações por ela requisitadas, ainda em Motta (2008, p. 32):

A política do regime militar para as Universidade implicou o combate e a censura às ideias de esquerda e tudo o mais considerado perigoso e desviante – e, naturalmente, reprimiu e afastou dos meios acadêmicos os seus defensores; o controle e a subjugação do movimento estudantil; a criação de agências de informação (as AESI) para vigiar a comunidade universitária; a censura à pesquisa, assim como à publicação e circulação de livros; e tentativas de disseminar valores tradicionais de técnicas de propaganda (murais e panfletos), da criação de disciplinas dedicadas ao ensino da moral e civismo (chamadas nas universidades de Estudos de Problemas Brasileiros – EPB) e de iniciativas especiais como o Projeto Rondon.

Assim, a violência política tornou-se uma constante durante todo o período em que os militares se mantiveram no poder. Em determinados governos ocorrem variações nos níveis de violência, mas não a sua extinção. Ainda que a criação da ASI não seja contemporânea à Foucault, ela representa bem o que ele descreveu ao conceder uma entrevista. Quando questionado, afirmou que o dispositivo consiste em

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos... [e entre estes] existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes, [cuja finalidade] é responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. (FOUCAULT, 1996*bapud* SILVA, 2014, p. 244-245).

Nesse sentido, entendemos o dispositivo como algo capaz de mobilizar diversos instrumentos para alcançar uma mesma finalidade. Um dos aspectos relevantes do dispositivo está em sua estrutura dinâmica que permite sua reorganização e ajuste à medida que se faz necessário. Para tal, Foucault elenca dois processos que permitem essa dinâmica, sendo a determinação funcional e o preenchimento estratégico. Eles correspondem, respectivamente, à readequação interna de determinado conjunto a qual se dirige a ação e ao exercício de retomada do que foi suprimido na disputa entre as partes.

Ainda que compartilhe parcialmente do conceito do dispositivo mencionado por Foucault, Agamben (2009) o retoma e atribui uma nova perspectiva sobre esse objeto, compreendendo o mesmo em relação ao que ele denomina de “seres vivos”. Para esse autor, os seres vivos são aqueles que, somados aos dispositivos, formam os sujeitos. Assim como o dispositivo pode ser desvinculado da materialidade e exercer sua ação por leis e regimentos através do discurso, ele pode também ser material, concreto. A partir da materialidade dos objetos, como carros, imóveis e que de certa forma lhe atribuem *status*, o indivíduo constrói a sua própria subjetividade.

À medida que o dispositivo se faz presente na subjetividade, a ordem está estabelecida e mantida pelos próprios sujeitos. Ao internalizar o dispositivo, ele passa da ordem da imposição à naturalização, sendo reproduzido e entendido como preestabelecido e imutável. Além de ser uma agência instalada no interior das universidades, com sala física e profissionais declarados, as ASIs contavam também com militares e civis infiltrados pelos *campi* universitários. Eles eram responsáveis por levar informações à assessoria e, ao mesmo tempo, disseminar o temor sobre as possíveis punições àqueles que ousassem se opor ao regime. Uma vez que, o “dispositivo é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo” (AGAMBEN, 2009 *apud* SILVA, 2014, p. 46). Por conseguinte, identificamos a ASI como um dispositivo a serviço dos militares durante o Regime Civil-Militar.

Em outras palavras, para atender ao interesse de determinado grupo, cria-se uma lógica, ela é disseminada por diversos agentes (materiais ou não), que a todo tempo reafirmam a sua relevância e inculcam a obrigação em segui-la; aquele que se recusa é excluído do âmbito social, e perde o direito à própria existência. Ao retomar a Agamben (2009), Silva (2014) aponta que o conflito está na interação dos seres com os dispositivos, quando ocorre a captura de parte da relação do ser consigo mesmo e deste com o ambiente. Dessa maneira, o sujeito adota o *modus operandi* que, ainda que não lhe represente, lhe parece o ideal e sua única opção. A busca constante pelo pertencimento a essa ordem conduzirá todo o processo pelo qual o sujeito irá atender às imposições do dispositivo.

Ao se firmar, o dispositivo só poderá ser substituído por outro que compartilhe da mesma lógica dominante. Para romper esse ciclo, torna-se necessário a profanação do dispositivo que, de acordo com Silva (2014), consiste na “superação ou desativação dos dispositivos através da retomada daquilo que foi capturado pelas estratégias políticas” (SILVA, 2014 *apud* AGAMBEN, 2009). Ao profanar é iniciado o jogo do poder, o intuito é ressignificar o dispositivo e devolver ao uso comum aquilo que foi anteriormente capturado.

Essas estratégias permeiam as batalhas entre o exercício do poder e a resistência a ele, ou seja, a execução da repressão e a busca pela libertação. Apesar de constituírem lados opostos, a opressão e a libertação são mutuamente dependentes, e essa característica mobiliza o processo histórico da construção social do sujeito. Isso porque

a liberdade aparecerá como condição de existência do poder (e, ao mesmo tempo sua precondição, uma vez que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça, além de ser seu suporte permanente; uma vez que, se ela se abstraísse inteiramente do poder sobre ela exercido, por isso mesmo, desapareceria, e deveria buscar um substituto na coerção pura e simples da violência); porém, aparece também como aquilo que só poderá se opor a um exercício de poder que tenda, enfim, a determiná-la inteiramente (FOUCAULT, 2010 *apud* SILVA, 2014, p. 152).

Nesse sentido, podemos entender a política como um conjunto de dispositivos que utilizam de diversos elementos para modelar a vida social de acordo com uma lógica dominante. O modelo ideal de sujeito deve atender às imposições previamente estabelecidas que elegem as características que devem ser valorizadas, criando categorias e conseqüentemente hierarquias sociais.

Subvertendo a ordem: a profanação do dispositivo

Após apresentarmos o conceito de dispositivo dado por Foucault e, posteriormente, complementada por Agamben (2009), retomamos ao primeiro para elucidar três pontos utilizados para identificar as funções atribuídas ao dispositivo. O primeiro ponto se refere a sua natureza heterogênea e ordenadora. Heterogênea porque reúne diversos recursos que se mobilizam e ordenam a fim de atingir a um mesmo propósito. Um exemplo dessa diversidade de funções em um mesmo elemento se encontra no discurso. Ele pode disseminar ideais que irão variar de acordo com quem as ouve, uma vez que as interpretações não serão as mesmas e o contexto onde se fizer também influenciará o seu alcance. Sua finalidade está a mando da sua própria manutenção. Ainda que possibilite a diversidade, isso é feito com o intuito de impedir a unidade enquanto identificação dos sujeitos como componentes de um mesmo conjunto.

Dessa maneira não há identificação enquanto sociedade, mas de pequenos grupos nos quais ocorre a identificação por pares. Assim, a manutenção da ordem está garantida pela violência, simbólica ou não, ao desconsiderar as variantes sócio-históricas dos sujeitos. Nesse ponto, Baptista (2015) recorre a Walter Benjamin para reafirmar a impossibilidade de

dissociar a função da violência e seu poder de constituição e manutenção da ordem. Portanto, a violência se torna estratégica à aceitação ideológica e política, formando a noção violência/poder.

O segundo ponto se refere à natureza da relação entre os elementos que compõem o dispositivo. Foucault ressalta que ele assumirá determinado posicionamento de acordo com quem o utiliza, portanto, pode impor um posicionamento, propor sua manutenção e, não obstante, sugerir uma revolução. No entanto, isso não é viável a partir do binômio violência/poder, pois ele não abarca toda a complexidade dessas relações. Para tanto, são incluídas as funções da violência/poder manutenção e violência/poder revolução (BAPTISTA, 2015 *apud* WALTER, 2012). A complexidade do dispositivo só pode ser apreendida através da articulação das diferentes formas de violência mencionadas anteriormente, que por sua vez constituem o jogo do dispositivo.

O terceiro e último ponto apresentado por Foucault trata do aspecto de urgência atribuído ao disposto, utilizado como uma resposta rápida a um problema emergente e que, posteriormente, passa à solução definitiva sem revisão e/ou atualização do mesmo. Assim, o dispositivo força a sua perpetuação e impede a insurgência de transformações que poderiam perturbar a estabilidade já instaurada e devidamente controlada.

Em um de seus artigos sobre o regime e sua implicação nas instituições de Ensino Superior, Motta (2008) afirma que nas universidades brasileiras não houve um reitor que apresentasse posicionamento crítico frente ao regime. Caso o fizesse, seria retirado do cargo na iminência do ato e, por isso, o que existiam eram sutis negociações que criavam espaços para poupar membros específicos que compunham a comunidade acadêmica. Esses acordos eram registrados através das ASI e a suspeita é de que o desaparecimento dos documentos que comprovam tais acordos consiste em uma maneira de encobrir a conivência entre as instituições e o Estado. Contudo, ao analisarmos o Relatório Final da Comissão da Verdade em Minas Gerais (2017) identificamos relatos da existência de um movimento de resistência feito por estudantes, professores, técnicos e demais civis contrários ao regime. Um exemplo disso está na menção à Universidade Federal de Viçosa (UFV), quando o relatório expõe que, apesar de tratar-se de uma universidade conservadora e tradicional, “o movimento estudantil em Viçosa foi bastante participativo e atuante, encabeçando várias greves de estudantes em âmbito estadual, e manifestações contra a ditadura militar” (BRASIL, 2017, p. 112).

Além disso, o relatório discorre sobre informações obtidas por meio dos documentos encontrados no Arquivo Central e Histórico da UFV nos quais foram listados os nomes de quatro professores demitidos da instituição em 1980, sendo eles: Ibis Ferreira Soares Brandão,

Edgar Afonso Malacote, Otávio Henrique Soares Brandão e Sebastião Geraldo Breguez. Segundo o documento, o Diretório Central Estudantil (DCE) afirma que todas essas demissões ocorreram por motivos políticos e/ou ideológicos (BRASIL, 2017, p. 115). Essas demissões representam a violência como manutenção do poder, na qual os civis que aparentemente violaram a ordem foram retirados de suas funções. O DCE relatou o ocorrido à *Folha de São Paulo*, em matéria publicada em 8 de janeiro de 1980, a qual levou a Polícia Federal de Juiz de Fora a solicitar explicações à reitoria da instituição, através de um ofício enviado à ASI/UFV. Apesar de ter sido enviada em fevereiro do mesmo ano, o pronunciamento e a resposta sobre o caso só ocorreram no início de dezembro, em que foram apontadas atitudes consideradas inadequadas à conduta docente, pela reitoria:

A demissão dos professores Edgar Afonso Malacote, Ibis Ferreira Soares Brandão, Sebastião Geraldo Breguez e Otávio Henrique Soares Brandão, fato rotineiro na Instituição, e que o jornal *Folha de São Paulo* explorou com tanto estardalhaço à página doze da edição de 08.JAN.80, não passou de maquiavelismo de um grupo de ativistas de esquerda que objetivava disseminar agitação e tumulto no “Campus” Universitário. (BRASIL, 2017, p. 115).

Inicialmente, tem-se a tentativa de apresentar como rotineira a prática das demissões no interior da universidade, como uma estratégia para deturpar a manutenção da violência e da violação dos direitos. Contudo, no decorrer do texto, torna-se notável a sua causa por motivação política e ideológica. Outros relatos que comprovam os fatos ocorridos durante o regime tendo como cenário a UFV estão descritos no relatório. Foram encontrados documentos no Acervo Nacional que apontam as arbitrariedades e os excessos cometidos pelos agentes de segurança pública contra os estudantes através de invasões ao campus, às repúblicas estudantis e ao DCE. Um desses documentos retrata a invasão policial a uma festa promovida numa república localizada fora do *campus* da universidade, que resultou na prisão do então presidente do DCE, estudante do curso de Agronomia, Celso da Silveira; o vice-presidente Venício Melo Gontijo; o secretário Antônio Maria Claret; e o ex-presidente do DCE, Arismário de Oliveira. Todas essas afirmações foram entregues à ASI pelos agentes responsáveis pela vigília do *campus* e dos alunos considerados subversivos e perigosos.

Outro documento mencionado pelo Relatório Nacional da Comissão da Verdade em Minas Gerais (2017), obtido através do Arquivo Nacional, refere-se ao registro feito pela ASI/UFV em maio de 1977. Nesse documento tem-se o relato sobre alguns estudantes que encontravam-se sentados na praça principal da cidade, quando foram abordados pelo detetive

da Delegacia de Viçosa, acompanhado por dois policiais militares, que os apontaram como usuários de maconha. Mesmo após a revista e a ausência da droga em seus pertences, os estudantes foram encaminhados para a cadeia pública do município, onde foram submetidos a humilhações e torturas. O caso possui como agravante o fato de que duas estudantes compunham o grupo encaminhado à cadeia, sendo submetidas às mesmas condições dos seus colegas. Nesse caso, além da violação do direito de usufruir do espaço público, ocorreu uma gravíssima violação às alunas que tiveram sua existência, enquanto mulheres, negada.

Considerações finais

Com este artigo buscamos identificar em que medida a Assessoria de Segurança e Informação consistiu em um dispositivo para manutenção da ordem pelos militares durante o golpe civil-militar brasileiro. A partir do conceito de dispositivo apresentado por Foucault e, posteriormente, por Agamben, concluímos que a ASI foi um dispositivo que exerceu poder por meio de diversos mecanismos e instrumentos que possibilitaram a sua presença, mesmo quando não materializada, de maneira subjetiva e/ou implícita. Foi possível também identificar a execução da violência de acordo com os três pontos colocados anteriormente: a violência/poder; a violência/poder manutenção; e a violência/poder revolução. Ressaltamos a relação entre a ASI e a manutenção da ordem, no tocante à profanação do dispositivo que, ainda que majoritariamente não tenha sido exercida pelos reitores das instituições, foi executada enquanto resistência pelo movimento estudantil e por parte dos docentes e civis simpáticos à causa. Recorrendo à historiografia, elucidamos a influência da ditadura civil-militar brasileira na educação, perfazendo o percurso da implementação do regime ditatorial e pontuando as modificações geradas no âmbito educacional em sua decorrência. Nota-se que os militares vislumbraram nas instituições de ensino os mecanismos de estabelecimento, controle e manutenção da ordem em prol do regime, retirando-lhes a autonomia por meio da repressão.

Referências

ABUD, K. M. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. *In: BITTENCOURT, C. (org.). O saber histórico em sala de aula.* 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 28-41.

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? *In: O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009. p. 7-51.

ANDRADE, R. C. **Construindo discursos e compartilhando memórias**: a década de 70 e a formação de professores de história na Universidade Estadual de Londrina. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

BAPTISTA, M. R. A profanação dos dispositivos em Giorgio Agamben. **Estação Literária**, Londrina, v. 13, p. 10-23, jan. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL13-Art1.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

BITTAR, M.; FERREIRA JUNIOR, A. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, 2006, p. 1159-1179. Doi: 10.1590/S0101-73302006000400005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXzgCbJbWcy5m97dXTXC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL, **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L.5692.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm. Acesso em: 3 out. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 out. 2019.

BRASIL. **Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Relatório Final da Comissão da Verdade em Minas Gerais**. Brasil. Belo Horizonte. 2017. Disponível em: <http://www.comissaodaverdade.mg.gov.br/handle/123456789/2736>. Acesso em: 15 mar. 2020.

COUTINHO, L. F. Dispositivos de controles e investigações como mediações: um estudo de caso de cassação branca da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo na Ditadura Militar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., Curitiba, 2017. **Anais** [...]. Curitiba: Intercom, 2017. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-1207-1.pdf>. Acesso em: 2 dez, 2019.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

HEBLING, M. C. **Memória e resistência**: os professores no contexto da ditadura civil-militar (1964-1985). 2013. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2013.

MONLEVADE, J. Pequenas geografia, história e economia da profissão docente no Brasil. *In*: MENEZES, L. C. de (org.). **Professores**: formação e profissão. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996. p. 137-158.

MOREIRA, M. H. A. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Bauru, SP: EDUSC, 2005. 424 p.

MOTTA, R. P. S. Os olhos do regime militar brasileiro nos *campi*: as assessorias de segurança e informações das universidades. **TOPOI**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, p. 30-67, jan./jun. 2008.

PADRÓS, E. S. Repressão e violência: segurança nacional e terror de Estado nas ditaduras latino-americanas. *In*: FICO, C.; FERREIRA, M de M.; QUADRAT, S- V. (org.). **Ditadura e democracia na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008, p. 143-178.

PAULA, R. P. **Entre o sacerdócio e a contestação**: uma história da APEOESP (1945-1989). 2007. 270 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis-SP, 2007.

PRESOT, A. Celebrando a “Revolução”: as Marchas da família com Deus pela liberdade e o golpe de 1964. *In*: ROLLEMBERG, D.; QUADRAT, S. V. (org.). **A construção social dos regimes autoritários**: legitimidade, consenso e consentimento no século XX: Brasil e América Latina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, p. 71-96.

ROLLEMBERG, D.; QUADRAT, S. V. (org.). **A construção social dos regimes autoritários**: legitimidade, consenso e consentimento no século XX: Brasil e América Latina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1982.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

SILVA, P. Dispositivo: um conceito, uma estratégia. **Profanações**, Florianópolis, Ano 1, n. 2, p. 144-158, jul./dez. 2014. Doi: 10.24302/prof.v1i2.681. Disponível em: <http://www.periodicos.unc.br/index.php/prof/article/view/681>. Acesso em: 15 maio 2020.

SOUZA, L. A. F. Dispositivo militarizado da segurança pública. Tendências recentes e problemas no Brasil. **Soc. estado.**, Brasília, v. 30, n. 1., jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010269922015000100207&script=sciarttext&tlng=es>. Acesso em: 2 dez. 2019.

SOUZA, R. C. Ditadura militar brasileira: o aparelhamento do sistema repressivo e a fabricação do informante. **História, debates e tendências**, Passo Fundo, v. 3, n. 19, 2019. Doi: 10.5335/hdtv.3n.19.9865. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/9865>. Acesso em: 2 dez.2019.

TEIXEIRA, M. C. S. Política e administração de pessoal docente: um estudo sobre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Estudos e Documentos**, São Paulo, v. 27, 1988.

VICENTINI, P. P. **Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1963)**. 2002. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

Submetido em 13 de junho de 2020.

Aprovado em 20 de outubro de 2020.