

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ABRINDO ELOS DA CADEIA:

Leis, paradigmas e vozes da educação secundária pública no Rio de Janeiro
(1971-1982)

Aluna: Lydia Regina de Faria Rocha Portilho

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Aparecida de Siqueira

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação
em Educação da
Universidade do Estado do
Rio de Janeiro como parte
dos requisitos para obtenção
do título de
Mestre em Educação.

Rio de Janeiro, 20 de setembro de 2004

Se a sociedade conspira contra a liberdade que deve ser o
chão e o céu da educação, muito pouco se poderá fazer.

Mas sempre algo pode ser feito, a cada
dia (Brandão, Carlos Rodrigues, 2002, p. 282).

Resumo

O principal objetivo desta pesquisa é analisar os textos legais que estabeleceram diretrizes para a educação secundária no Rio de Janeiro no período compreendido entre 1971 e 1982 e buscar nos depoimentos de alunos e professores dos Colégios Estaduais da área urbana da cidade do Rio de Janeiro de que modo estes teriam lidado com a cidadania e a participação social dentro destas unidades educacionais, no contexto sociopolítico da ditadura militar.

Utilizamos como recurso metodológico o exame dos textos legais e as fontes orais. Através da fala dos entrevistados, buscamos enfocar como a intervenção do Estado sobre a educação secundária pública na época foi percebida e vivenciada no interior da escola e que paradigmas estariam refletidos nas leis e no discurso dos atores sociais.

O estudo realizado permitiu vermos a educação pública secundária como um lugar de interações entre os sujeitos, resultando em aspectos de formação para a cidadania refletidos em seus discursos.

Abstract

The main purpose of this dissertation is to analyze the legal texts that indicated rules to the public secondary education in Rio de Janeiro from 1971 to 1982, searching, through the interviews of students and teachers who attended the Public High School in the urban area at Rio de Janeiro, how they would deal with the citizenship and their social participation within these educational units in the social the political context of military dictatorship.

The methodology used was crossing the study of legal texts and oral sources. Through the interviews, we focalized how the state power influenced the public secondary school, how this influence was felt by those social subjects and what paradigms were reflected on the laws and speeches of the subjects who were in this educational process.

This research provided us to visualize the public secondary education as a place where occur interactions among the subjects, resulting in aspects such as citizenship formation that are reflected on their speeches.

A Claudio e Gabriel, pela parceria perfeita e indispensável.

Agradecimentos

A Deus, pela oportunidade de viver este tempo.

A meus pais, por todas as primeiras lições.

A meu marido, Claudio, pelas maravilhosas aulas de História, pela certeza de contar com seu amor e sua parceria.

A meu filho, Gabriel, pela compreensão da minha necessidade de dedicar-me aos estudos, por tudo que significa ser sua mãe.

À tia Niná, por todo apoio, carinho e amizade.

À tia Sylvinha, pela amizade e pelo exemplo de alegria e bom humor, pelas sempre repousantes temporadas em Pequeri.

A Antonia Maria Pantigoso França, pelo trabalho incansável na minha Reeducação Postural.

À Prof^a. Dr^a. Marly Abreu, por todo apoio e carinho.

Aos professores do Proped-UERJ, por todas as lições, responsáveis pela mudança realizada em minha visão sobre a Educação. Em especial, à Prof^a. Dr^a. Siomara Borba Leite, pela compreensão e orientação de meus primeiros passos no Programa.

Aos funcionários do Proped-UERJ, pelo atendimento sempre tão eficiente e gentil.

Aos colegas do Proped-UERJ, pelos bons momentos que vivemos juntos, pelas experiências trocadas.

Aos colegas do CEFET da década de 1970, pela vivência que juntos atravessamos deste momento da educação brasileira.

A todos os professores entrevistados para este trabalho, pela contribuição maravilhosa, pela disponibilidade em revolver e registrar suas memórias.

Aos meus amigos: Francis, pelo carinho e suporte técnico na Informática. Monica, pela amizade que completa trinta anos e Lia, pela presença terna e alegre.

À Elza, pela presença carinhosa de sempre.

Aos colegas do Colégio Estadual João Alfredo, por todo o incentivo. Em especial, à Karla, pela revisão do texto e à Leila e à Glorinha, pela ajuda na pesquisa dos textos legais.

À Cristina Possidente, pela versão do Resumo.

Aos futuros professores e pedagogos com quem tenho convivido na Coordenação de Estágios, pela amizade, estímulo e algumas referências bibliográficas.

Finalmente, à Prof^a. Dr^a. Sônia Aparecida de Siqueira, por tudo aquilo que não consigo encontrar palavras para descrever. Mais que orientadora, professora, ou amiga, foi e continuará sendo, para mim, um exemplo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
I - A SOCIEDADE BRASILEIRA - IDEOLOGIAS E OS “ANOS DE CHUMBO”.....	08
II - PARADIGMAS SOCIOCULTURAIS E EDUCACIONAIS REFLETIDOS NAS LEIS: INTERVENÇÃO DO ESTADO NA EDUCAÇÃO DURANTE OS “ANOS DE CHUMBO”.....	41
II.1- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.....	53
II.2 - A Reforma do Ensino: Lei n.º 5.692 de 1971.....	55
II.3 - Leis n.º 4.024/61 e 5.692/71.....	57
II.4 - Lei n.º 7.044 de 1982: a Reforma da Reforma.....	68
III - DA MEMÓRIA, ABREM-SE ALGUNS ELOS DA CADEIA.....	73
III.1- Mudanças estruturais.....	75
III-2- Mudanças curriculares.....	78
III-3- Mudanças paradigmáticas.....	82
III-4- O medo.....	85
III-5- Reflexos no presente.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
DOCUMENTOS:	
Impressos.....	113

Entrevistas.....	115
------------------	-----

INTRODUÇÃO

O estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da História, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento (Le Goff, 1992, p. 426).

A memória social não é aquela que registra somente acontecimentos, mas é composta de um fluxo de tempo longo, com os seus múltiplos ritmos. Independente de ocorrer o seu registro, o que pode ou não acontecer, a memória social existiria e seria transmitida através de outros meios, inclusive a tradição oral. Ao se efetuar o registro da memória social, através de uma pesquisa, podemos estar produzindo uma memória histórica, que corresponde ao registro acadêmico da memória social, em uma tentativa de produzir conhecimento (Werneck da Silva, 1985, p.7).

A classe dominante, através da censura e da destruição de registros, ou até mesmo da não-obtenção de registros que propiciassem uma análise crítica do quadro educacional, pode ter mantido as questões da cultura escolar ocultas ou silenciadas. No entanto,

É uma ilusão sempre nutrida pelos vencedores ou dominadores aquela de pensar que conseguirão apropriar-se por inteiro da memória coletiva dos vencidos ou dominados ou silenciá-la totalmente (Le Goff, apud Werneck da Silva, 1985, p. 9).

Entendemos que essa apropriação pode ter atingido os registros da memória dos sujeitos que vivenciaram a escola secundária durante a vigência da Lei n.º 5.692/71 no Rio de Janeiro. A tentativa de reduzir os registros da educação secundária desta época pode ter deixado pouco mais que os artigos publicados – em uma época de censura - e estatísticas. Estes registros, que compõem a história oficial, são feitos “sobre” a cultura escolar e não a partir dela. Desta forma, contribuir para recuperar facetas da memória da Escola pode ser profícuo, no sentido de garantir que a mesma não seja definitivamente obscurecida e acabe por ser transformada em memória perdida, em esquecimento.

Sobre a tentativa realizada pela ditadura militar de relegar a memória social a um segundo plano, até que esta se perdesse:

A certas memórias se procurou realmente deformar, como a dos estudantes, desmobilizados intelectualmente pela *cruzinha* do vestibular e esvaziados politicamente pelos estudos sociais escamoteadores da história (idem, 1985, p.11).

Muitos são aqueles que viveram, como alunos e professores, a escola pública secundária na década de 1970 no Rio de Janeiro. Esse trabalho visa a contribuir para o registro do modo pelo qual a cidadania e a participação social foram atingidas dentro do cotidiano escolar nesta época. Essas vozes, que não deixam que as recordações corram o risco de cair no esquecimento, dão sua contribuição para a História da Educação no estado do Rio de Janeiro.

A pesquisa utiliza a metodologia da História Oral, “[...] um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos (Meihy, 2002, p.13). Atuando em uma linha que questiona a historiografia tradicional, que é centrada em documentos oficiais, a História Oral relata a história de vida dos entrevistados. Assim,

Quando nos voltamos para aquilo que aconteceu, o que se tem é um tempo coletivo, fora de nós e fora de todas as memórias individuais. Não é na história aprendida, mas na história vivida que se apóia a nossa memória. As lembranças, em larga medida, são uma reconstrução do passado, com a ajuda de dados emprestados do presente (Gentilini, 2001, p.11).

São três as possibilidades de utilização da História Oral apontadas por Meihy (2002, p. 24): “quando não existem documentos; quando existem versões diferentes da história oficial; e quando se elabora uma “outra história””. Dentre elas, destacamos duas: a História Oral pode ser usada, em nossa pesquisa, pelo fato de não haver documentos suficientes para elucidar o aspecto da história da educação que está sendo abordado. Um outro objetivo seria contribuir para a construção da história que aborda o viés dos sujeitos: uma “outra história”¹.

A História deve basear-se em documentos. Mas a noção de documento, segundo Febvre (1953), necessita ser ampliada:

¹ Conforme artigo de Hobsbawn, E. J. “A outra história - algumas reflexões.” In: Krantz, Frederick (org.) *A outra História*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar (p. 18).

A história se faz com documentos escritos, sem dúvida. Quando esses existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos e paisagens. [...] com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (Febvre, apud Le Goff, 1992, p. 540).

O trabalho que desenvolvemos baseia-se nestes documentos que foram registrados, que são os depoimentos dos nossos entrevistados. Neles, supomos ter registrado pequenas partes da memória social da escola pública secundária na época da ditadura militar. No momento focado, no Brasil, com a repressão política manifestando-se sob a forma de prisões, cassações e exílio daqueles que se opusessem ao governo ditatorial (Fausto, 2000, p. 480), seria pouco possível encontrarmos fontes documentais escritas que nos servissem de subsídio para o estudo que pensamos em desenvolver sobre a Escola secundária. Que registros iríamos encontrar, que não tivessem sido “burilados” pelas autoridades de então? Como os profissionais e alunos envolvidos poderiam manter documentos escritos sobre estes temas, em um tempo de censura?

A História Oral, metodologia que implica liberdade de expressão, já estava se expandindo como método de pesquisa no mundo nos anos de 1960. Por razões claras, passou a desenvolver-se no Brasil após a restauração das liberdades democráticas. Serve, desta forma, à necessidade de dar voz àqueles cujo discurso a cultura oficial encarregou-se de tentar calar: nosso objeto de estudo, os educadores e educandos da escola pública secundária dos anos de 1971 a 1982 no Rio de Janeiro.

”Os dominados – ao contrário dos dominadores – não contam com os aparelhos governamentais para a sistematização dos seus registros, e já por aí se dilui a sua memória social.” (Werneck da Silva, J. L., 1985, p. 23). O registro da memória social para o qual este trabalho pretende contribuir pode ter ficado deteriorado. No entanto, supomos que uma parte dele ainda resida na memória dos sujeitos sociais que integravam a escola secundária pública no Rio de Janeiro da ditadura. Entendemos que talvez não seja possível compor um quadro muito amplo desta memória, no entanto:

“Não há, afirma com razão Vovelle, métodos fáceis para reconstituir uma cultura popular: ela é uma história tecida de silêncios, uma vez que permaneceu sempre às classes dominadas (Bosi, E., 2003, p. 64)”.

As entrevistas foram realizadas através da formação de duas redes. A primeira delas é composta de professores que trabalhavam em colégios estaduais de educação secundária entre 1971 e 1982, na região urbana da cidade do Rio de Janeiro. Alguns entrevistados eram professores regentes de turma, outros trabalhavam em outras funções no colégio, como administração, coordenação ou supervisão. Estes colégios, antes de 1972, não funcionavam como escolas técnicas estaduais. A segunda rede é constituída de alunos de unidades educacionais na mesma época, da mesma região geográfica, que hoje são professores. Todos cursavam o segundo grau no curso regular, não havendo entre eles alunos do supletivo da época. Destacamos que não houve preocupação em entrevistar professores e ex-alunos oriundos dos mesmos colégios, mas apenas lidamos com a região urbana da cidade do Rio de Janeiro como limite.

Entendemos que as entrevistas isoladas talvez não constituíssem material de relevância para o estudo da memória social destes grupos. No entanto, a leitura crítica que elaboramos a partir das memórias dos entrevistados pode integrar um registro acadêmico. Como afirma Ecléa Bosi, “[...] O passado reconstruído não é refúgio, mas uma fonte, um manancial de razões para lutar (2003, p. 66)”. Através da História Oral, podemos estar reunindo dados para realizar um trabalho que segue a linha da História Nova. Michel Vovelle (1991, p. 20) fala em abrir o armário da avó, para descobrir o essencial.

Para a realização da pesquisa, iniciamos fazendo um levantamento dos textos legais que determinavam diretrizes para a educação secundária nacional, entre 1971 e 1982. O estudo da Lei n.º 5.692/71 levou-nos ao texto da Lei n.º 4.024 de 1961, que foi reformulado pelo Congresso Nacional, dando origem ao texto legal da Reforma do Ensino de 1971. Saviani destaca a importância da análise dos textos legais: “[...] a legislação do ensino constitui um referencial privilegiado para a análise crítica da organização escolar. (1978, p. 175).”

Segundo Foucault,

[...] as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema

de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede. (2004, p. 26)

Assim, "(...) sua unidade é variável e relativa. Assim que a questionamos, ela perde sua evidência; não se indica a si mesma, só se constrói a partir de um campo complexo de discursos (idem)".

Fazendo uma analogia com os textos legais, estes também seriam unidades materiais vinculadas a um campo complexo de discursos, que refletem um nó em uma rede da qual fazem parte e, ao mesmo tempo, desta rede eles são conseqüências. Por isso, o estudo destes textos nos levou a ampliar o estudo para um panorama sociocultural do Brasil da época, que constitui um dos capítulos da dissertação em curso.

Na análise dos textos legais, estaremos em busca das unidades discursivas a que Foucault se refere, que fazem parte de sua constituição. Estaremos visando aos aspectos que evidenciem a introjecção ou a omissão dos princípios democráticos, privilegiando os aspectos de cidadania e participação social, em busca da maneira com que a Reforma de Ensino estabelecida pela Lei n.º 5.692/71 lidou com os estes princípios.

A segunda etapa, continuando o trabalho com as unidades discursivas que estavam compondo o quadro educacional naquele momento, constitui-se de, através de entrevistas, enfocar a escola pública secundária de então. Para realizá-la, agregaremos ao estudo dos documentos oficiais as entrevistas realizadas com quem vivenciou aqueles momentos da escola secundária pública no período da ditadura militar na cidade do Rio de Janeiro.

As entrevistas, registradas com gravador, são inicialmente tratadas como conferências e somente está publicado aquilo que foi autorizado pelos entrevistados, por escrito. Procuramos adotar, durante as entrevistas, a postura aconselhada por Garrett:

[...] é uma experiência inédita conversar com alguém que, em lugar de criticar e advertir, ouve, mostrando que compreende, sem, porém, julgar. É tipo de relação que muito satisfaz o de uma pessoa que não pergunta nada para si, pessoalmente, focaliza seu interesse inteiramente no entrevistado e, além disso, se abstém de impor conselhos ou controle (apud Caldas, 1999, p. 99).

Entendemos que alcançar uma posição de neutralidade completa na pesquisa é uma conquista inatingível ao pesquisador. No entanto, procuramos, durante as

entrevistas, compreender e estimular os entrevistados a revisitarem a escola pública secundária que viveram de 1971 a 1982, com a consciência atenta para esta possibilidade de estarmos conduzindo o processo de registro da memória do entrevistado, em vez de apenas deixá-lo fluir. A interação seria inevitável, embora tenhamos procurado minimizá-la. Uma vez ocorrendo, a interação ainda pode contribuir, conforme destaca Medina, no sentido do crescimento de entrevistado e entrevistador, “no conhecimento do mundo e deles próprios (apud Caldas, 1999, p. 100)”.

Consideramos importante destacar que os resultados, ao serem expostos, não terão a pretensão de formular representações sobre os colaboradores que fizeram parte das redes de entrevistas, nem de levantar dados quantificáveis. A História Oral não se baseia numa noção positivista, por isso não busca verdades absolutas. Como argumenta Said, pretendemos focar “circunstâncias históricas e sociais [dos discursos] e não a correção da representação, nem a sua fidelidade a algum grande original (apud, Veiga-Neto, 2002, p. 32) ”.

Em busca dos aspectos culturais que emergem das entrevistas, propomos uma apresentação de resultados que venha a refletir uma visão daquele momento histórico, vinculada à pós-modernidade. A História das mentalidades, para a qual contribuem os dados aferidos pela História Oral, apresenta, como aponta Mandrou, as "visões de mundo" (apud Vovelle, p. 15). São estas visões que nos interessam, ao apresentarmos os resultados da pesquisa projetada e que nos instigaram à formulação de algumas questões:

- 1) Quais os pressupostos teórico-conceituais da intervenção do Estado na Educação?
- 2) Considerando o Estado um dos veículos da politização, até que ponto e de que forma a influência de interesses econômico-políticos externos faz com que ele intervenha na Educação, transpondo para ela modelos dos países centrais?
- 3) Qual a relação entre Educação e manutenção ou recusa da dependência cultural?
- 4) A dificuldade da existência de uma consciência nacional homogênea poderia ser comprovada pelo posicionamento e pela atuação diversificada dos professores?

- 5) A diversidade da atuação dos professores pode ser explicada pelas suas diferenças de formação? Poderíamos reconhecer os paradigmas educacionais adotados pelos professores como reflexo de sua formação ou das pressões sociais e políticas da época?
- 6) Como as formações culturais da direção das escolas e dos professores influenciam a aceitação ou recusa da organização educacional imposta pelo Estado? Como estas posturas podem ser captadas nas práticas pedagógicas?
- 7) Que conseqüências das modificações na filosofia educacional propostas /impostas pela Lei n.º 5.692/71 podem ser identificadas na memória dos professores?

Os resultados devem expressar os diversos aspectos destas indagações que puderam ser levantados na pesquisa. Levantar as diversas facetas que estariam compondo a prática educacional naquele momento não significa que iremos esgotar todas as possibilidades conclusivas. A beleza da História das mentalidades talvez resida no fato de que suas pesquisas não trazem conclusões fechadas e os dados levantados podem levar a múltiplas análises, servindo como fonte bastante rica para o desdobramento de redes, tecidas por novos questionamentos.

I – A SOCIEDADE BRASILEIRA – IDEOLOGIAS E OS “ANOS DE CHUMBO”

A História do Brasil mostra, durante a década de 1960, um momento de efervescência cultural, seguido de um período de privação dos direitos democráticos, que pode ter tido graves conseqüências no plano educacional do país.

Inicialmente, procuraremos estudar as origens deste momento de distanciamento da sociedade brasileira do processo democrático e suas implicações socioculturais, que encontraremos refletidas na Educação. Para iniciar um estudo sobre aquele momento educacional, entendemos ser necessário um olhar para a década de 1950, momento no qual o país vivia o chamado período democrático, época na qual foi gestada a Lei n.º 4.024/61, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No Brasil, em 24 de agosto de 1954, morreu o Presidente Getúlio Vargas e o Brasil viu aprofundar a grave crise em que se encontrava já mergulhado. O Vice-Presidente Café Filho assumiu a Presidência do país, em meio à revolta popular deflagrada pela carta-testamento de Getúlio, e, no ano seguinte, devido a problemas de saúde, entrega o Governo. Os militares do Exército garantem, então, a posse do Presidente eleito Juscelino Kubistchek e de seu vice, João Goulart, embora outros setores da sociedade não desejassem que fosse mantida a legalidade.

Juscelino elaborou seu Programa de Metas (chamado de “Cinquenta anos em cinco” na propaganda oficial) distribuindo os recursos financeiros em seis grandes setores: energia, transportes, alimentação, indústrias de base, educação e construção de Brasília. Obteve bons resultados no setor industrial e êxito na construção da capital no Planalto Central.

No entanto, a construção de Brasília e os altos investimentos na área industrial levaram a um sério déficit nas contas do país. A equipe econômica do governo elaborou, então, um plano de estabilização econômica, mas para executá-lo era necessário que alguns grupos sociais se propusessem a perder vantagens em troca da estabilidade no país. Receosos com as possíveis perdas, representantes dos mais variados setores da sociedade brasileira – industriais, cafeicultores e líderes trabalhistas em geral – posicionaram-se contra o plano. A sociedade brasileira colocava-se contrária ao acordo com o Fundo Monetário Internacional, que teria endossado empréstimos de bancos europeus, americanos e japoneses, impondo, no entanto, suas condições de ajuste estrutural, que garantissem o pagamento das dívidas: apoiado pelos comunistas, pelos

militares mais influentes, pela FIESP e pelo PTB. Pressionado, o governo brasileiro rompeu com o FMI em 1959, após quase um ano de negociações.

A propaganda anticomunista encontrava-se intensificada, no sentido de legitimar a posição dos Estados Unidos da América na Guerra Fria². Apesar de ter sido a Europa o palco principal de instalação da Guerra Fria, este conflito ideológico atingia toda a América Latina. Nos primeiros anos do governo de Juscelino Kubstchek, a política externa brasileira seguia os pressupostos da Guerra Fria. Sua filiação ao bloco capitalista fazia o país seguir quase que naturalmente a liderança dos Estados Unidos da América, percebido como “guardião do mundo livre”, em oposição ao socialismo de cunho autoritário vigente no bloco soviético. Assim, no jogo estratégico da Guerra Fria, a América Latina era considerada zona de influência dos EUA. No entanto, a esperada ajuda econômica de Washington não era fornecida. O governo norte-americano entendia que o desenvolvimento econômico dos países latino-americanos era uma questão de elaboração de uma política interna responsável. Em 1958, Juscelino lidera a criação de uma Operação Pan-Americana, com o objetivo de cobrar dos EUA um compromisso com o desenvolvimento da América Latina. Paralelamente, a Revolução Cubana acontecia e deixava em estado de alerta os norte-americanos, diante da ameaça da expansão dos movimentos populares de esquerda no continente.

Eleito em 1960, Jânio Quadros foi empossado em Brasília e começou a governar de maneira que desagradou tanto à esquerda quanto à direita.

Jânio começou a governar de forma desconcertante. Ocupou-se de assuntos desproporcionais à altura do cargo que ocupava, como a proibição do lança-perfume, do biquíni e das brigas de galos (Fausto, 2000, p. 437).

Por fim, em 25 de agosto de 1961, renunciou, dando fim ao período que Camargo (1981) intitula de “fracassada heteronomia *bonapartista* de Quadros” (p. 189).

O vice-presidente João Goulart seria o sucessor legal de Jânio Quadros. No entanto, ele possuía ligações com os sindicalistas e era visto pelos mais conservadores como uma possibilidade de ascensão dos comunistas ao poder no Brasil. A simpatia de Goulart pelos sindicalistas fazia com que os conservadores já suspeitassem da ameaça da esquerda às instituições capitalistas. Como o vice-presidente encontrava-se em

² Expressão cunhada para designar a competição entre os EUA e seus aliados ocidentais, países capitalistas desenvolvidos e em desenvolvimento, e a URSS, líder de uma aliança formada majoritariamente por países da Europa Oriental (fonte: FGV- CPDOC).

viagem ao exterior, os ministros militares vetaram sua volta ao país, tentando impedir assim que este tomasse posse como sucessor de Jânio. No entanto, o comandante do III Exército posicionou-se pela legalidade – contando com o apoio e as manifestações populares produzidas por Leonel Brizola, governador do estado do Rio Grande do Sul – e o Congresso Nacional tornou o sistema de governo presidencialista em parlamentarista. A medida diminuiu o poder do presidente e João Goulart foi empossado em 7 de setembro de 1961.

Poucas vezes um presidente da República assumiu o poder em circunstâncias tão difíceis quanto João Goulart. O país estava mergulhado em uma crise econômica grave, com dívidas a pagar imediatamente e sem recursos para investimento. Politicamente, estava dividido entre forças antagônicas prestes ao confronto armado. E inserido num cenário internacional explosivo. Era o auge da Guerra Fria [...] que, após a vitória da Revolução Cubana havia se radicalizado na América, tendo o Brasil como um de seus protagonistas (Azevedo, 2004, p. 4).

O presidente Goulart teve seu governo fortemente marcado pela ascensão e influência de movimentos sociais de origem popular, segundo Camargo:

Com Jango, o compromisso com as Reformas constitui, desde os primeiros dias, a pedra angular da gestão que se inicia, aquela que aglutina as lideranças e os partidos de esquerda e que pretende atrair a classe política e as forças de centro [...] e o controle do Estado sobre as clientelas rurais, através de medidas de transformação social no campo (1981, p. 189).

Consideramos relevante descrever os movimentos sociais imbricados com o governo:

As Ligas Camponesas, surgidas em fins de 1955 a partir da liderança de Francisco Julião, advogado e político pernambucano, lutavam pela reforma agrária. Ao lado dos comunistas, que buscavam a extensão dos direitos trabalhistas aos trabalhadores rurais, chegaram a organizar em 1961, em Belo Horizonte, o I Congresso Nacional dos Trabalhadores Agrícolas. Mobilizavam-se os setores do campo, anteriormente esquecidos. Também os comunistas começavam sua mobilização no espaço rural, objetivando a sindicalização rural e a extensão dos direitos trabalhistas aos trabalhadores do campo.

Influenciado pelos dois grupos políticos, em 1963, o presidente sancionou uma lei que dispunha sobre o Estatuto do Trabalhador Rural. Esta medida, junto ao Estatuto

da Terra, encaminhando a reforma agrária, certamente desagradou bastante às oligarquias rurais.³

O movimento estudantil⁴ cresceu e ganhou força política no governo Goulart, inclusive chegando a tentar uma inserção na área de combate ao analfabetismo, através dos Centros Populares de Cultura. Mas as manifestações estudantis já estavam sendo reprimidas com violência:

Eu fui aluno do Colégio Pedro II e eu estava com mais cinco colegas na Praça Tiradentes. Foi em 1961. Apareceram três choques da PM completos. Pararam e fizeram grupos de três. Eu não sabia que iria vir a Faculdade Politécnica, um grupo de alunos iria desembocar justamente ali. De repente, o capitão chegou perto de nós seis e disse que não poderíamos ficar parados lá, mandou irmos circulando. Em frente ao Teatro Carlos Gomes, acho, havia uma estátua e nós ficamos os seis andando em torno da estátua, como se fosse uma roda, circulando. A questão ficou tão tensa, a pressão psicológica tão grande, que eu vi guardas desmaiando. Nós éramos seis crianças do Colégio Pedro II e eu vi soldados caindo, como se estivessem no sol há muito tempo, desmaiando. Eles desceram e logo em seguida entrou aquele grupo de faculdade na praça. Aí foi uma pancadaria, um corre-corre... Havia toda uma pressão a nível estudantil, ali naquela época já havia todo um processo se iniciando. E a partir dali foi pressão mesmo, o medo tomou conta.⁵

O setor progressista da Igreja Católica também marcava sua posição. Uma crise na Igreja Católica no Brasil provocou a tomada de consciência da necessidade de reorientação da instituição. O crescimento das igrejas protestantes pentecostais e da umbanda refletia claramente o afastamento da população mais pobre do catolicismo. A partir de 1950, muitos membros da Igreja mudaram de uma posição anticomunista para o reconhecimento de que os problemas sociais causados pelo capitalismo tinham causado revolta. Esta perda de influência da Igreja Católica diante das massas urbanas provocou a adesão de parte dos católicos às lutas populares, denunciando a injustiça social e adotando uma postura contestatória (Sader, 1988, p. 151). Desta maneira, a Igreja esperava reforçar seu prestígio social. Surgiu uma Igreja dividida em setores: conservador e progressista. O Movimento de Educação de Base é criado em 1961, com objetivo de oposição ao crescimento da esquerda, no Nordeste. No entanto, ambos os grupos tinham motivações e objetivos semelhantes, e isso acabou por alterar o

³ O Estatuto da Terra só foi regulamentado no Governo Castello Branco e até os dias contemporâneos sabemos que uma reforma agrária efetiva ainda não é uma realidade no país.

⁴ A UNE, União Nacional dos Estudantes, foi instituída como entidade representativa do movimento estudantil brasileiro em 1942, através do Decreto-Lei n.º 4.080, do presidente Getúlio Vargas. O movimento estudantil foi organizado em diretórios acadêmicos e federações estaduais, que possuíam autonomia, podendo ou não adotar os posicionamentos seguidos pelo órgão central.

distanciamento inicial entre o MEB e os marxistas. Os grupos leigos da Ação Católica, principalmente a Juventude Universitária Católica e a Ação Católica Operária, também adotaram posturas de denúncia à injustiça social.

A partir dos grupos ligados à Igreja progressista, em 1962 nasceu a Ação Popular, que tinha objetivos revolucionários e muito influenciou as lutas políticas de então. No entanto, a ala conservadora da Igreja Católica também teria sua força e seu papel político foi desempenhado com grande importância nos momentos que antecederam a queda do governo de Goulart. Desde a década de 1950, iremos identificar a presença desta ala conservadora na educação nacional, agindo em defesa dos interesses de seus colégios confessionais de elite.

Outro movimento social que buscava influência sobre o governo era o sindicalismo operário. A respeito do aguçamento dos conflitos políticos na década de 1960 no Brasil, Rodrigues (1981, p. 541) não atribui aos sindicatos operários um papel de atores principais do processo. Mas, segundo ele, “[...] foram elementos importantes da luta pelo poder que envolveu a opção por *diferentes modelos de desenvolvimento econômico*.” O autor afirma também a relevância da atuação dos mesmos na frente nacional-populista na época, ressaltando seu papel político, mais importante que o sindical, que acabou levando-os a serem um dos pilares de sustentação do governo Goulart (p. 543). Os empresários organizavam-se, também, nesta época, em sindicatos patronais, buscando provocar um equilíbrio com as associações dos empregados.

No cenário internacional, a década de 1960 foi marcada pelo período intitulado de contracultura, movimento cultural que buscava uma nova forma de pensar os valores e instituições da sociedade ocidental: cansados de viver em uma sociedade materialista, controladora e hipócrita, alguns jovens adotaram uma nova forma de pensar e de comportar-se. Entretanto, na sociedade de forma geral continuava a dicotomia ideológica que caracterizava a Guerra Fria desde os anos de 1950⁶. Resultantes dos reflexos desta dicotomia na vida cultural brasileira, “duas rodas giraram em sentido contrário, moendo uma geração e vinte anos da vida nacional” (Gaspari, 2002, p. 211):

⁵ Depoimento de Oton Ferreira dos Santos Filho, professor da rede pública estadual desde 1978.

⁶ Esta oposição entre os blocos capitalista e comunista na conjuntura mundial gerou conseqüências, sobretudo, para os países da América Latina. A política externa dos Estados Unidos da América estabelecia a doutrina da Segurança Nacional, segundo a qual a manutenção do controle sobre uma possível escalada comunista era atribuição de cada país. No entanto, para alcançar esse intento, os governos poderiam contar com a ajuda norte-americana que se fizesse necessária.

De um lado, a roda⁷ conservadora e anticomunista. Esta compreendia que o exercício pleno da cidadania cabia apenas à elite. Assim, o direito à participação social não poderia ser estendido à camada mais carente da população. O discurso da corrente conservadora continha e alimentava-se do medo da difusão da ideologia comunista. Além disso, toda bandeira levantada em prol do povo, da defesa das minorias ou simplesmente emancipatória, como o ataque às instituições tradicionais, poderia ser confundida com o perigo comunista. Preocupados em decretar, através de trabalhos acadêmicos, o fim do comunismo, estavam Daniel Bell e outros intelectuais. Bell, em sua obra de 1960, intitulada *O fim da ideologia*, além de destacar a possibilidade deste término, descreveria como desprovido de vitalidade o destino dos jovens intelectuais:

“Verifica-se uma busca incansável de um novo radicalismo intelectual”, mas não se encontra nada parecido. A ideologia está “intelectualmente desvitalizada”; a política apresenta “pouco interesse”. As reformas sociais não proporcionam um “atrativo unificador”. É discutível se os intelectuais ocidentais são capazes de paixões fora da política (apud Jacoby, 2001, p. 19).

No entanto, o pessimismo de Bell não encontrou uma resposta histórica tão duradoura: ainda em 1959, Fidel Castro havia conquistado Havana e o conflito ideológico ressurgia: inspirados por Fidel e seu companheiro “Che” Guevara, os jovens voltavam-se mais uma vez para os ideais revolucionários. Nos Estados Unidos, os protestos contra a segregação racial tomavam vulto. A utopia de uma sociedade diferente no futuro ressurgia nas mais variadas formas: uma delas, a contracultura, o movimento “hippie”, com o lema de “Paz e Amor”. Ao longo da década, jovens americanos desertavam das Forças Armadas, pois não toleravam a idéia de irem lutar no Vietnã. “Movimento pelos direitos civis, *black power*, protestos contra a guerra, lutas de libertação nacional, feminismo – o mundo parecia encharcado de revolução e ideologia” (Jacoby, 2001, p. 21).

É comum que utopias conservadoras circulem com vigor na história dos povos, mas de vez em quando,

⁷ Usamos neste trabalho a terminologia de Gaspari para nos referir às duas correntes que atuavam na

precisamente naqueles momentos em que essa mesma história se torna mais bela, vivem-se épocas nas quais o passado fica mais longe e o futuro parece mais próximo. A década de 60, com as memoráveis mobilizações e desordens de 1968, foi um desses períodos dourados. Ela foi a outra roda com que se moeu um pedaço da história do Brasil: a Era de Aquarius⁸ (Gaspari, 2002, p. 213).

A contracultura foi um movimento de pensar, repensar, agir, contestar, modificar as instituições (família, Igreja, Estado), valores (consumismo, virgindade, casamento indissolúvel) e vigências sociais (como os preconceitos em geral) que a cultura da época estabelecia.

No entanto, enquanto a maior parte da humanidade vivenciava um dos períodos culturais mais ricos e divertidos da história, a sociedade brasileira adentrava uma época de supressão das liberdades democráticas.

A roda de Aquarius girava: os grupos que desejavam maiores investimentos no setor social estavam ganhando maior importância política e a esquerda era vista como uma ameaça ao estilo de vida da burguesia. No entanto, aqueles que giravam a roda conservadora viam na ascensão da União Soviética e na Revolução Cubana um risco muito sério para a sociedade brasileira. Além disso, os Estados Unidos da América desejavam manter controle sobre a América Latina.

Em 20 de dezembro de 1961, publicava-se a Lei n.º 4.024/61, que trazia em seu texto o resultado de mais de uma década de trabalho de educadores e congressistas no sentido de implementar reformas necessárias às mudanças na realidade educacional brasileira. No entanto, as relações de poder, refletidas sobretudo nos objetivos da classe dominante, ficaram bastante claras em seu texto final.

sociedade brasileira de então.

⁸ A roda de Aquarius à qual nos referimos neste trabalho é o grupo que, movido pelo ideal de justiça social e pela contestação à hipocrisia vigente em muitas instituições, adotava a ação política e posturas de vida diferenciadas, mas inseridas socialmente, como forma de protestar e tentar realizar mudanças naquele contexto sociopolítico marcado pelo conservadorismo. No entanto, uma outra forma de protesto, associada à contracultura, pode ter levado à adoção de uma postura que nos sugere a alienação: o movimento *hippie*, no qual muitos jovens se inseriram como uma forma de protestar. Estes mudaram sua relação com o trabalho – viviam de vendas de produtos artesanais – a residência – muitos retiraram-se das grandes cidades e foram viver em acampamentos, de maneira a abrir mão do conforto trazido pelo desenvolvimento tecnológico – e praticavam o amor livre, além de tentarem acessar seus níveis mentais do inconsciente através do uso de drogas. Esta postura, que os reunia em comunidades afastadas da sociedade organizada, trazia-os para uma suposta “neutralidade” política, que atuava a favor da roda conservadora.

Veio 1964. A posição das Forças Armadas diante do governo Goulart não era de simpatia. Os militares não viam com bons olhos as ligações do governo federal com os movimentos sociais de origem popular. Associado à ideologia marxista, o presidente era visto como representante da “anarquia populista” (Fausto, 2000, p. 453).

Aumentando a corrente conservadora, começaram a surgir apoios aos partidários da intervenção armada entre outros grupos sociais: a Marcha da Família com Deus pela Liberdade ocorreu em 19 de março de 1964 em São Paulo. O ato, convocado pela ala conservadora da Igreja Católica, reuniu 500.000 pessoas em São Paulo.

As faixas contra o governo diziam: “Nossa Senhora Aparecida, ilumina os reacionários”, “Vermelho bom, só o batom”, “Verde, amarelo, sem foice nem martelo”, “Viva a democracia, abaixo o comunismo” (Domenici, 2004, p. 7).

Outros movimentos femininos (Saes, 1981, p. 501), em nome da condenação moral e religiosa do comunismo surgiram no Rio de Janeiro, em Santos e em Recife, promovendo manifestações diversas no país. A “Marcha da Vitória”, que reuniu um milhão de pessoas no Rio de Janeiro em 2 de abril de 1964, exibia a força da ala conservadora feminina na sociedade brasileira de então⁹.

Um grande erro de Goulart teria sido interpretar que a maioria do contingente militar seria partidária das reformas propostas pelo governo. Apesar de não concordarem com as reformas, no entanto, os militares pareciam não estar prontos para uma intervenção no governo federal. No entanto, Fausto explica que:

É certo que a maioria da oficialidade preferia, ao longo dos anos, não quebrar a ordem constitucional, mas havia outros princípios mais importantes para a instituição militar: a manutenção da ordem social, o respeito à hierarquia, o controle do comunismo. Quebrados esses princípios, a ordem se transformava em desordem, e a desordem justificava a intervenção (2000, p. 461).

Formou-se, então um consenso entre as lideranças militares ligadas à Escola Superior de Guerra: só uma intervenção armada poderia conter Goulart e o avanço do comunismo. A movimentação de tropas começou, então, em Juiz de Fora, na direção do

⁹ Gaspari descreve a condição feminina na visão conservadora em 1964: “[...] um estuário procriador, amoroso e doméstico” (2002, p. 215).

Rio de Janeiro. Houve uma tentativa frustrada de mobilização - contrária ao golpe - no Sul, por parte de Leonel Brizola, mas, na noite de 1º de abril de 1964 o presidente voou para Brasília e evitou o conflito armado que ameaçava ocorrer na antiga capital do país. A seguir, o presidente do Senado declarou vago o cargo de Presidente da República, que foi entregue ao presidente da Câmara dos Deputados. No entanto, o poder já se encontrava nas mãos dos militares:

Na noite chuvosa de 1º de abril de 1964, a outra roda começou a girar. Aos 26 anos, o capitão Heitor Aquino Ferreira, fiel escudeiro de Golbery, viveu a vitória quando corria num automóvel pela rua das Laranjeiras e se viu num foguetório, debaixo de um céu de papéis picados. Era o povo que saudava a derrubada de Jango. “Creio que foi a mais nítida sensação de felicidade da minha vida”, registrou em seu diário (Gaspari, 2002, p. 219).

Para continuar nosso estudo, ao apresentar o período “Pós-Golpe” no país, entendemos serem necessárias algumas considerações sobre a ideologia da ditadura militar:

“Quando as ações humanas – individuais e sociais – contradisserem as idéias, serão tidas como desordem, caos, anormalidade e perigo para a sociedade global” (Shils, 1975, verbete Ideologia). Shils apresenta resíduos de idéias comtianas: só há progresso se houver ordem e só há ordem onde a prática estiver subordinada à teoria, ou seja, subordinada ao conhecimento científico da realidade. Assim: “Toda ideologia é uma conseqüência da necessidade humana de impor uma ordem intelectual sobre o mundo (idem).”

O processo de evolução democrática vivenciado pelo Brasil nos anos de 1950 sofreu uma ruptura na década seguinte, quando surgiram grupos que elaboraram a ideologia que pretendeu justificar e legitimar o exercício do poder dos anos de 1960 em diante. A contenção da desordem, centrada na ação sobre os grupos opositores, era a justificativa apresentada pela ditadura: somente desta forma o país poderia apresentar o almejado progresso. As propostas da esquerda, de mudanças na vida sociopolítica nacional, passaram a ser vistas como desvios, que levariam a um afastamento da visão tradicional de mundo. Esta era a visão que caracterizava as instituições tradicionais, como a família e a Igreja Católica em sua facção não-progressista.

Passou-se a exercer a autoridade apoiada na necessidade de resgatar a estabilidade social, que estaria abalada pelos grupos sociais, agremiações e partidos que apoiavam o governo Goulart e que, mesmo após o Golpe Militar, continuaram a ensejar a mobilização para a ação política. O resgate seria necessário para manter a ordem e a fidelidade às instituições tradicionais: este quadro, para os conservadores, garantiria o progresso do país. A roda conservadora justificava-se, assim, para estabelecer um regime de exceções. Transgressões da Constituição, violação das leis ou sua substituição estariam legitimadas pela premência de se garantir a ordem social.

“A ideologia é uma das formas que florescem nas sociedades humanas e que pode revestir os diversos modelos integradores de crenças morais e cognitivas sobre o homem, a sociedade, o universo (ibidem).” A ditadura militar no Brasil legitimava sua ideologia, com alcance sobre os vários setores, governamentais ou não, agindo na sociedade sob a forma de autoritarismo. Criava-se um sistema repressivo, justificado em torno de seus valores tradicionais. Estes se opunham às possíveis reformas almejadas pelas classes populares e por aqueles que tomavam seu partido na luta pela justiça social. Os partidários do Golpe, pelo contrário, negavam a relevância destas reformas e temiam a conscientização das classes populares.

A ditadura prosseguiu governando o país através de Atos Institucionais, que criaram base legal para expulsão de funcionários do serviço público, aprovação de projetos de lei vindos do Executivo e pela prática de classificar qualquer crítica de “crime contra o Estado”. Os militares e outros grupos tradicionalistas perseguiram os adversários do regime e passou a haver prisões e tortura.

Também a União Nacional dos Estudantes, a UNE, teve sua sede incendiada em 1º de abril de 1964. Antes do Golpe, o movimento estudantil era um grupo social que amparava o governo Goulart à esquerda. Assim, sofreu grande repressão após o Golpe militar, tendo seus líderes presos, sendo alguns torturados. No final de 1964, o governo Castello Branco conseguiu pressionar o Congresso Nacional para aprovar a Lei Suplicy de Lacerda (nome do então Ministro da Educação e Cultura), que proibia as associações estudantis de engajarem-se em atividades políticas (Skidmore, 1988, p. 151). A medida, que visava a despolitizar o meio acadêmico, teve um efeito contrário a longo prazo: o movimento estudantil, impelido à clandestinidade, juntou-se às organizações de esquerda e alguns estudantes chegaram a integrar a luta armada. Antes, o movimento estudantil “[...] tinha um pé na esquerda e outro na elite, permitindo um tráfego histórico de idéias e sobrenomes” (Gaspari, 2002, p. 227). Esta divisão podia manter um certo

equilíbrio e talvez facilitasse o controle que a ditadura desejava empreender sobre a mobilização política estudantil.

O tempo é de cuidados, companheiro.

É tempo sobretudo de vigília.

[...]

O tempo é de mentira. Não convém
deixar livre o menino da esmeralda.

Melhor é protegê-lo da violência
que amarra a liberdade em pleno vôo.

A sombra já desceu, e muitas fauces
famintas se escancaram farejando.

Cuidado, companheiro, esconde a rosa,
espanta a mariposa colorida,
é perigosa essa canção de amor.

(Thiago de Mello, 1983, p. 24-25)

Também houve intervenção violenta no Nordeste - nas Ligas Camponesas - e sindicatos em geral. Para controle das atividades políticas dos cidadãos, o governo criou o Serviço Nacional de Informações, o SNI¹⁰. No entanto, a partir de 1966, os setores progressistas da Igreja - sobretudo no Nordeste - e a UNE já articulavam a reestruturação da oposição.

Em todo o cenário mundial, a corrente da contracultura continuava a caminhar: em 1967, começaram a aparecer os protestos em várias cidades norte-americanas contra a Guerra do Vietnã.

E logo viria 1968. Com manifestações em torno de todo o mundo, a mobilização popular ganhou vulto. No início do ano, irromperam protestos no Rio de Janeiro no mês de março. Os estudantes mobilizavam-se contra as taxas universitárias, as salas de aula inadequadas e os cortes feitos pelo governo nas verbas destinadas à educação. Também houve protestos diversos em outras capitais brasileiras. A violência policial contra os manifestantes criava atrito da ditadura com a classe média, “a espinha dorsal da Revolução de 1964” (idem, p. 156).

¹⁰ O SNI, Serviço Nacional de Informações, atuava junto à ditadura visando a controlar possíveis focos de atuação de movimentos sociais de esquerda.

Eu morava em Copacabana. Copacabana acendeu vela para a Revolução de 64. Copacabana vibrou com o golpe, vibrou com o milagre [...] ¹¹

Criou-se o “[...] choque entre uma classe média que acha graça em filhos rebeldes e um governo que prefere bater em estudantes atrevidos” (Gaspari, 2002, p. 233). Ocorreu a morte do estudante Edson Luís, secundarista, pela Polícia Militar no Rio de Janeiro.

Eu me lembro de estar em uma assembléia que estava sendo feita no Calabouço e aquele menino, o Edson, que foi assassinado com um tiro, nós estávamos comendo e ele estava do meu lado. Estava havendo uma reunião e depois nós íamos saindo em passeata e ele foi morto ali, do meu lado. Duas mesas. Foi uma coisa horrível. Dentro do restaurante, ele estava almoçando. Com toda a certeza, ninguém em sua consciência pode precisar o que aconteceu ali. Mas aquilo, para mim, foi armação dos órgãos de exceção, que queriam comover a opinião pública com uma vítima dentro do grupo dos estudantes, um conflito criado pelos próprios estudantes, um movimento criado pelo próprio grupo, talvez para colocar o estudante como baderneiro, como subversivo, uma coisa assim. Queriam colocar a culpa nos próprios estudantes, tanto que nenhum órgão assumiu a culpa até hoje. E como eu estou dizendo, com quase certeza, ele foi morto pela Polícia, militar ou civil, um órgão de repressão. Mas na época o que quiseram colocar foi como se fosse uma divisão dentro dos próprios estudantes, uma divisão, facções políticas dentro dos próprios estudantes e não houve nada disso ¹².

O cortejo de cinqüenta mil pessoas que conduziu o corpo do estudante deixava claro que a indignação com a violência da ditadura já não se reduzia mais à esquerda. A Passeata dos Cem Mil, na mesma cidade, reuniu “[...] a ala dos artistas, o bloco dos padres, a linha dos deputados” (Gaspari, 2002, p. 296). Em 11 de outubro, o Congresso clandestino da UNE em Ibiúna reunia centenas de estudantes, dos quais 920 foram presos.

Em 1968, o movimento estudantil era muito forte. Quer dizer, existia uma preocupação muito grande em saber para onde ia o movimento estudantil. Inclusive, as escolas eram muito mais fiscalizadas... ¹³

¹¹ Depoimento do prof. Claudio Esteves Ferreira, aluno de Colégio Estadual no Rio de Janeiro de 1973 a 1974.

¹² Depoimento do prof. Roberto de Barros Mezian, docente da rede pública estadual do Rio de Janeiro desde 1974.

¹³ Depoimento de Jairo Estrella Moreira, professor de colégios da rede pública estadual do Rio de Janeiro na década de 1970.

O movimento sindical operário ampliava sua ação. Ocorreram greves em Contagem, com a mobilização de 15.000 trabalhadores, e em Osasco. Esta última tinha implicações de fundo mais político, pois o presidente do sindicato dos metalúrgicos era também estudante universitário e tinha ligação com as correntes progressistas da Igreja Católica. O Congresso Nacional deu apoio ao deputado Márcio Moreira Alves, que havia discursado contra as Forças Armadas¹⁴.

O governo de Costa e Silva passou a ser pressionado pela roda conservadora, que via, nas manifestações diversas de protesto, uma possibilidade de estarmos à beira de uma insurreição popular de maior vulto. Entendia-se como sendo necessária a submissão aos valores tradicionais, impostos pela classe dominante. Para exigir a todos uma conduta uniforme, o Presidente Costa e Silva baixou, então, o Ato Institucional N.º 5, em 13 de dezembro de 1968, fechando o Congresso Nacional.

[...]

Considerando que todos esses fatos perturbadores da ordem são contrários aos ideais e à consolidação do Movimento de março de 1964, obrigando os que por ele se responsabilizaram e juraram defendê-lo a adotarem as providências necessárias [...] (Ato Institucional n.º 5, apud Costa, 2002, p. 65)

O centro desta perspectiva ideológica era a valorização da autoridade, que invocava aos cidadãos o cumprimento de seus deveres. Buscava-se educar o cidadão dentro do padrão moral estabelecido: determinava-se o que seria bom ou mau, justo ou injusto, verdadeiro ou falso. Começava uma época de perseguições: a censura aos meios de comunicação e a tortura passaram a fazer parte dos métodos de governo. Considerando aquilo que se insurgia contra a ideologia vigente como mau, injusto ou falso, seria legítimo censurar os meios de comunicação, privar cidadãos da liberdade de expor suas idéias e críticas e, até mesmo, banir aqueles que não se enquadravam no controle estabelecido pelos princípios autoritários. Deste modo, para promover a continuidade socioeconômica, o governo ditatorial promoveu a ruptura política. Iniciava-se, no Brasil, o período chamado Golpe dentro do Golpe. “Quando as portas da sala se abriram, era noite. Duraria dez anos e dezoito dias” (Gaspari, 2002, p. 340).

¹⁴ Quase vinte anos depois, segundo Gaspari, Antonio Delfim Netto afirmou que “O discurso do Marcio não teve importância nenhuma. O que se preparava era uma ditadura mesmo. Tudo era feito para levar

O derrame sofrido pelo Presidente Costa e Silva, em 1969, levou ao poder uma Junta Militar. Outros Atos institucionais se seguiram. Foi criada, através do AI-13, a pena de banimento do território nacional, aplicada a todo brasileiro que se tornasse “inconveniente, nocivo ou perigoso à segurança nacional”.

A ideologia da ditadura legitimava a aniquilação de instituições e valores que se opusessem ao regime, através de repressão violenta, justificada pela negação do valor das pretensões de seus opositores. Como não bastava ordenar que estes se calassem, muitos foram presos, torturados, banidos do país e até mortos, em uma demonstração de que a autoridade não mediria esforços para manter a ordem na sociedade.

O ano de 1969 foi marcado pela criação da Oban, Operação Bandeirantes, que visava a reprimir as atividades políticas em São Paulo, mas acabou atuando em outros estados, principalmente o Rio de Janeiro (Mattos e Swensson Jr., 2003, p. 37).

Tentava-se estabelecer controle sobre as instituições culturais e educacionais, no sentido de que estas se tornassem atuantes na legitimação da ideologia da ditadura. O conflito ideológico da Guerra Fria passava a deixar suas marcas no contexto educacional. Em 26 de fevereiro de 1969, é publicado o Decreto-Lei n.º 477, que estabelece punições para estudantes, professores, alunos ou empregados de estabelecimentos de ensino que deflagrassem movimentos de greve, organizassem ou participassem de passeatas, redigissem, imprimissem ou distribuíssem panfletos considerados subversivos, seqüestrassem ou mantivessem em cárcere privado diretor ou funcionários de unidade de ensino, ou usassem a dependência escolar para praticar atos que atentassem contra a moral e a ordem pública. No meio acadêmico, continuou-se a reforçar o medo através de perseguições e prisões.

[...] havia um clima de tensão, de repressão, de espada de Dâmocles em cima da cabeça da gente a qualquer momento. O 477 estava em pleno vigor, nós nem sabíamos o que era isso, mas só o fato de ele existir, da ameaça, já permitia que houvesse um cima de repressão muito forte¹⁵.

A roda conservadora teria agido em muitas instâncias, para manter a “moral e a ordem pública” :

àquilo” (2002, p. 339).

¹⁵ Depoimento do prof. Claudio Esteves Ferreira, cit.

Agora, quanto às questões ligadas à repressão política, não tinha como trazer esses problemas aqui dentro da escola, pois se a prof^a Henriette saiu algemada daqui da escola... Eu não estava aqui, eu vim depois. Mas o que eu soube é que aqui era uma escola com um padrão muito alto, porque a diretora tinha conhecimentos dentro da Secretaria de Educação, então ela trazia para cá excelentes professores... Os melhores, a nata do ensino, realmente ela trazia para cá. E ela tinha uma cabeça assim, muito pra frente, em termos de educação, então ela, aqui dentro, colocava tudo de mais moderno em educação. Uns pais de alunos, militares, ficaram sabendo desse trabalho, era um trabalho sobre um livro do Jorge Amado, então eu sei que foi montada uma situação: fizeram uma filmagem de pedaços, de alunos em várias posições aqui na escola, em várias circunstâncias, uma era aula de educação física, outra era o auditório, mas fizeram uma montagem de tal maneira que parecia que aqui realmente, a prof^a Henriette fazia alguma coisa de muito errado. Então, alguns dias depois, ela foi presa, saiu daqui presa¹⁶.

Um grande atraso teria ocorrido, no país, nas pesquisas em todas as áreas do conhecimento, em função do medo instalado. As novas experiências educacionais podem ter sido vistas como ameaça aos valores do grupo que movimentava a roda conservadora:

A dona Henriette estava muito adiantada em relação à época em que ela estava vivendo, ela já estava fazendo experiências que hoje são até obrigatórias, com o aluno. E ela foi retirada por causa dessas experiências. Faziam-se experiências com ratos no laboratório, nosso laboratório era muito bom. O colégio aprovava muito no vestibular. Por exemplo, também, se um aluno tinha um problema com drogas, ela buscava ajudar esse aluno, em vez de sacrificá-lo. Procurava recursos para que esse aluno voltasse à realidade, não fosse perdido. Nosso lema aqui na escola é, desde o tempo dela, liberdade com responsabilidade.

[...]

Veio a Secretaria de Educação, vieram policiais, ela foi retirada à força. Não só ela foi retirada. Muitas pessoas que trabalhavam com ela e tinham uma postura política diferente daquela da época foram retiradas daqui. Ela foi presa, naquela época muitas pessoas foram retiradas, até o próprio governador Brizola teve que sair do país... Foi uma época [...] em que as autoridades abusavam... da sua própria autoridade. Foi em 1971, eu sei que essa rua em frente à escola ficou cheia de policiais, como se estivessem prendendo uma pessoa muito perigosa [...] foi uma coisa tão brutal, não precisava nada disso.

[...] Depois, nós tivemos uma época de diretores impostos e o colégio, em seguida, ficou esvaziado. Os alunos deixaram o colégio porque dona Henriette era uma referência. Só se davam aulas no segundo andar, porque o terceiro estava vazio¹⁷.

¹⁶ Depoimento da prof.^a Anahyd M. Callil, professora da rede pública estadual do Rio de Janeiro desde 1968.

¹⁷ Depoimento de Giorgina Madalena Carlin Fagundes, professora da rede pública estadual do Rio de Janeiro desde 1970.

Este prejuízo nos trabalhos acadêmicos atingiria também os cursos de formação de professores dentro das universidades. A educação secundária começava a ser atingida pela conjuntura ditatorial:

Um cientista da Matemática ou Física, perseguido, ele tem um processo de desenvolvimento impedido. Então, o que acarretava é que um bom cientista, mas com uma diferença ideológica, essa pessoa era alijada do processo. Eis porque o professor universitário sofreu tanto. O professor também sofreu muito. O professor que se formou nessa época talvez tenha tido na universidade os professores mais revoltados, porque este grupo de docentes vinha de uma participação política. Eles sofreram uma repressão e muitos deles foram mandados ao exílio. Aqueles que ficaram, o grupo que não tinha essa posição ideológica tão clara, ficou também sem poder fazer grandes coisas. A escola secundária sofreu essas conseqüências, essa base de formação dos professores caiu excessivamente¹⁸.

Na política, embora o presidente Costa e Silva ainda vivesse, a Junta Militar convocou eleições no Congresso Nacional. O candidato do Alto Comando das Forças Armadas era Emílio Garrastazu Médici, ex-chefe do SNI, que assumiu a Presidência da República em 1969. No mesmo ano, é outorgada uma nova Constituição ao país.

Diante da impossibilidade de realizar a ação política na legalidade, a esquerda radical passou a assaltar bancos e seqüestrar diplomatas estrangeiros para pressionar o governo no sentido de libertar presos políticos e levantar recursos financeiros para sustento da luta armada. Vivendo na clandestinidade, militantes das organizações de extrema esquerda viviam fugindo do esquema repressor montado pela ditadura. Viviam agrupados em casas alugadas em bairros afastados do centro das grandes cidades, ou mesmo isolados, quando o risco de cair nas mãos da repressão era maior. Os militantes procuravam manter um comportamento de pessoas comuns, para não despertar suspeitas nas vizinhanças. Eram realizadas festas, saía-se diariamente deles como se fosse para trabalhar ou estudar e retornava-se no fim do dia. Ao mesmo tempo, tais residências, conhecidas como *aparelhos*, possuíam características próprias e o acesso a elas era restrito. Alguns *aparelhos* chegaram a ser cativeiros de seqüestrados.

Eu corri vários riscos e nem sabia. Uma vez eu fui para uma festa e eu depois fui entender, lendo o livro do Fernando Gabeira (*O que é isso, companheiro?*), que aquilo era um aparelho. No livro, quando ele descreve um aparelho, eu vi exatamente a cena...risos...Foi até uma reunião, que o Ciro Garcia, que já era conscientizado naquela época, convidou. A conversa era política, mas para a gente, adolescente, tinha

¹⁸ Depoimento do prof. Luiz Sergio de Oliveira, professor da rede pública estadual do Rio de Janeiro desde 1976.

refrigerante, bolo...risos... Depois é que eu fui entender a movimentação das pessoas, o espaço... Mesmo na casa, não tinha geladeira, fogão... E o cuidado na identificação na hora em que se chegava, sabe, tinha algumas coisas assim, mas eu só fui ter consciência disso depois, sabe, muito interessante... Se a polícia chegasse ali eu morria, ia presa, sem saber nem porque eu estava sendo presa¹⁹.

No setor econômico, enquanto a situação política permanecia tenebrosa, o ministro Delfim Netto alcançava êxitos conduzindo o chamado “milagre econômico”, alcançando altos índices de crescimento industrial. O “milagre” causou grande impacto e a oposição tornou-se bastante reduzida.

Telles (apud Sader, 1988, p. 115) descreve a estratégia de poder instituída em 1964: não apenas a ditadura estabeleceu o autoritarismo como uma prática do Estado contra a sociedade, mas como uma prática social que foi estabelecida como cotidiana. Desta forma, os espaços públicos de discussão se fecham e “as ações coletivas aparecem sob o signo da desordem e do perigo” (Sader, op. cit., p.115). De acordo com esta forma de pensar, o governo Médici norteou as ações dos partidários do Golpe Militar para a eliminação o pequeno grupo adversário do regime através do aparato repressor.

Em 1970, eu acho que foi o auge da ditadura. A tônica era o medo, então você só discutia um assunto político com aquelas pessoas que você conhecia havia cinco, seis, dez anos. Com os demais, ninguém dizia que apito que tocava. Dentro de sala de aula, era a mesma coisa, até porque ninguém sabia que aluno era aquele. Eu tomei conhecimento disso, que havia um aluno que me mostrou a carteirinha de agente, digamos assim, porque era o Coordenador do Colégio, que é a pessoa que sabe de tudo: quem veio, quem não veio, o horário... E aquele aluno estava sempre presente em tudo o que era um personagem sempre presente nas cenas... Mas a tônica era essa, era medo. Ninguém falava nada com ninguém²⁰.

Enquanto isso, a ditadura neutralizava com propaganda tanto o grupo majoritário, constituído de pessoas mais carentes de recursos financeiros, que estavam deslumbradas com a melhora de poder aquisitivo causada pelo milagre econômico, quanto a classe média, que prosperava.

A cultura de massas começou a se difundir com grande amplitude: “[...] em 1960, apenas 9,5% das residências urbanas tinham televisão; em 1970, a porcentagem chegava a 40%.” (Fausto, 2000, p. 484). A TV Globo transformou-se em porta-voz do governo e ampliava cada vez mais o alcance de suas torres, inaugurando estações de

¹⁹ Depoimento de Selma Maria da Silva, aluna de Colégio Estadual no Rio de Janeiro de 1974 a 1976.

²⁰ Depoimento de Jairo Estrella Moreira, cit.

televisão em todo o país. A propaganda oficial era bastante agressiva, criando campanhas como “Brasil Grande Potência”. Eram amplamente divulgadas frases como “Brasil: ame-o ou deixe-o”; “Este é um país que vai pra frente” ou ainda “O Brasil é feito por nós”.

Em 1970, a seleção brasileira de futebol ganhou a Copa do Mundo no México e o fato foi amplamente explorado pelo governo militar, para despertar o sentimento nacionalista e reforçar a propaganda da ditadura. Inebriada pela alegria do tricampeonato mundial de futebol, a massa era facilmente manipulada pela mídia e esquecia-se da dura realidade social brasileira de pobreza, fome, baixa escolaridade, falta de acesso a recursos adequados de saúde, além dos problemas habitacionais que estavam gerando o crescimento das favelas nas grandes cidades, entre outros índices que caracterizavam o quadro de subdesenvolvimento nacional. A tentativa de solucionar o problema da favelização passava, muitas vezes, pela desocupação através da violência. Era a “limpeza” da paisagem da cidade do Rio de Janeiro, realizada dentro da conjuntura do AI-5:

[...] perto do Colégio em que eu estudava começava a surgir a cidade de Deus, houve naquela época o fogo na favela do Pinto e algumas pessoas de lá foram afetadas por isso e as coisas estavam acontecendo e eu lembro que a professora de Geografia chegou a comentar conosco que essas mudanças do lugar onde as pessoas viviam estavam acontecendo ocorria por uma questão de segurança nacional, que as pessoas estavam sendo retiradas de alguns espaços e colocadas em outros para garantir a tranquilidade e a ordem na sociedade. Ela comentou isso com postura crítica²¹.

A união do empresariado com a ditadura manifestava-se claramente na propaganda ufanista. Uma grande empresa fabricante de calçados populares mostrava em sua propaganda um grupo de estudantes marchando e nela, exaltava-se: “Pise firme que esse chão é seu!”

Os meios de comunicação de massa eram um campo de batalha para os censores. Mais importantes do ponto de vista do impacto público, eram a televisão e o rádio. E também aqui o governo ditava o que podia e o que não podia ser transmitido (Skidmore, 1988, p. 268).

A cultura brasileira foi fortemente marcada pela censura e por prisões e exílio de autores teatrais, cineastas, compositores e outros artistas em geral, voluntário ou não.

[...] inclusive eu estava no teatro no dia em que o Gil foi preso. Foi uma coisa horrorosa. Nós estávamos no Teatro João Caetano, com vários grupos se apresentando e de repente a polícia começou a entrar no teatro e as pessoas entraram em pânico, começaram a correr, as pessoas que estavam na platéia começaram a subir pelo palco, só que eu era uma alienada, era mais uma na multidão. Não era o alvo da polícia naquele tempo, naquele momento. Foi uma coisa muito assustadora, porque eles saíram no camburão, foi aí que começou a aparecer para mim que eu vivia em uma sociedade que não era aquela da visão Polianna [...] ²²

Para que o público se tornasse consumidor de uma produção cultural que legitimasse a ditadura, ou, ao menos, que não a questionasse, como era o caso das chanchadas (comédias) e pornochanchadas (filmes com roteiros fracos e com forte apelo para a sexualidade), o Estado criou, então, instituições como Funarte e a Embrafilme, destinadas a financiar o que estivesse “de acordo”. Toda a cena cultural sofria com a censura, que buscava ampla abrangência, até nas pequenas montagens. Refletia-se este momento de repressão também na manifestação dos pequenos grupos teatrais, mostrando como a censura procurava não deixar espaços abertos para a crítica social:

Fiz parte de um grupo de teatro que se chamava Garra Suburbana, que nós ensaiávamos lá em Marechal Hermes. Eu não lembro do nome do teatro, é um municipal. E essa peça foi censurada. A peça se chamava *O homem que não dorme há trinta anos, com medo de ser assaltado*. Era uma criação coletiva e o texto foi enquadrado de A a Z pela Censura e nós fomos impedidos de apresentá-lo. Aí nós conseguimos uma apresentação fechada para a classe teatral, que foi feita na ABI. Essa apresentação foi a única e nós não apresentamos mais nada depois disso. Houve essa possibilidade de apresentar lá porque a ABI era um dos espaços que garantia e respaldava as pessoas que lutavam - mesmo que clandestinamente - contra a ditadura militar e nos deu respaldo ²³.

Não havia proibição de reunir pessoas em torno de um acontecimento sociocultural, mas qualquer grupo de pessoas agrupadas em um espaço público podia ser interpretado como uma reunião com propósitos políticos:

²¹ Depoimento de Selma Maria da Silva, cit.

²² Idem.

²³ Ibidem.

[...] na época, qualquer tipo de aglutinação era proibido, então até uma ida ao museu com alunos não era aconselhável, porque haveria muita gente, poderiam pensar que era uma passeata²⁴.

Porque naquela época, não se podia reunir pessoas, não podia estar na rua. Eu me lembro de uma situação dessas de repressão, eu estava no shopping Tem Tudo em Madureira. Nessa ocasião é que eu fui entender algumas situações, foi uma cena que me chocou muito. Nós passamos lá para fazer um lanche no Bob's antes do baile e tinha um grupo de jovens, pessoas um pouco mais velhas que eu, lá. A polícia chegou e botou todo mundo encostado na parede e revistou todo mundo e eles não tinham nada, eram pessoas que não tinham aparência de marginais. Depois é que nós fomos entender que aquelas pessoas eram revolucionárias, porque elas estavam lendo e eram pessoas muito jovens. E aí nós pensamos nisso, depois²⁵.

Não só na propaganda ufanista o empresariado estaria ligado à ditadura. Também havia ligações de uma parte do empresariado com o sistema de informações, com vistas a controlar a mobilização política dentro das empresas. Em abril de 1971, o empresário Henning Boilesen, presidente do grupo Ultragás e responsável pelo levantamento de fundos para financiar a repressão política, morre assassinado por um grupo de guerrilheiros (Mattos e Swensson Jr., 2003, p. 37-38). Sader (1988, p. 70) nos relata - através de um texto mimeografado que circulou clandestinamente em 1972 no ABC, escrito por um jovem metalúrgico - como este percebia que o desemprego estaria gerando uma atitude competitiva, que levaria a uma quebra na “solidariedade por partilhar o mesmo drama” (1988, p. 71), que antes existia entre os operários. Além disso, a participação em sindicatos e igrejas era vista, supõe-se, como uma possibilidade do funcionário vir a organizar grupos dentro da empresa, com intenção à mobilização para ação política. Desta forma, as entrevistas para recrutamento e seleção de novos funcionários já buscavam informações sobre as ligações do candidato com estas instituições. Em tempos de autoritarismo instituído, a empresa aprovava os que “aceitam sua lei”(idem, 1988, p. 73). Dentro das fábricas, o controle das idéias continuava rígido. O jovem citava, em seu depoimento, ligações destas com o DOPS e o II Exército, que teriam prendido e torturado funcionários, delatados por outros, que viam, em sua atitude, uma forma de conquistar a confiança de seus chefes e ascender profissionalmente. Para a admissão no serviço público no estado do Rio de Janeiro também era necessário declarar-se politicamente “neutro”:

²⁴ Depoimento de Luiz Sergio de Oliveira, cit.

Inclusive, no ato da admissão como professores do estado, nós tínhamos que apresentar um atestado no DOPS dizendo que nunca teria tido nenhuma participação política, para ingressar no quadro de servidores. Era feita no DOPS uma declaração de próprio punho, dizendo que você não tinha atividade política e nunca teria. Chamava-se atestado de ideologia. A questão ideológica era determinante do ingresso no quadro do magistério público. Uma outra observação, também, era a questão do exame odontológico. A ditadura entendia que quem freqüentava normalmente o dentista era uma pessoa de centro, porque a identificação das pessoas era feita com freqüência através da arcada dentária. Quem vivia na clandestinidade não tinha a dentição muito legal, porque não podia ir a dentista, porque estava sendo foragido. Então, perguntavam no exame médico de admissão se nós tínhamos dentista e qual era o nome dele. Isso aconteceu comigo, eu não sei se era assim com todos os professores. Mas essa atenção com a arcada dentária existia²⁶.

Mas o milagre econômico era frágil: havia excessiva dependência do capital internacional, para a captação de empréstimos e para a compra de petróleo, que serviria como matéria-prima e combustível para os setores de indústria e transportes, ambos em expansão. Entretanto, como aspecto negativo, podemos identificar os graves problemas sociais que o país atravessava na época e que não estavam sendo solucionados com o aumento do PIB²⁷. Apesar deste demonstrar que estava havendo melhora do estado geral da economia do país, este não fala sobre a distribuição de renda. O PIB *per capita*, obtido pela divisão do PIB pelo número total de habitantes do país, mostra uma condição ilusória, pois a distribuição desta renda pelas diversas regiões e pelos diversos grupos sociais não fica demonstrada por este cálculo.

O então Ministro da Economia, Delfim Neto, falava em “fazer crescer o bolo para só depois pensar em distribuí-lo” (Fausto, 2000, p. 487). Esta política econômica favoreceu as classes média e alta, mas reduziu significativamente a renda da classe mais pobre. Fausto nos chama a atenção para a redução do salário mínimo, em termos comparativos, entre 1959 e 1973, de 61%. Naquele momento, esta redução salarial foi atenuada, pois as muitas oportunidades de emprego, causadas pelo crescimento econômico, faziam com que um número maior de pessoas de uma mesma família conseguisse trabalhar e isso mantinha a renda familiar no mesmo patamar de antes.

O alto padrão de crescimento econômico do país não foi, também, acompanhado por investimentos na área social. O país tinha um bom padrão na economia, mas nas áreas de saúde, educação e habitação, investia-se pouco e isso também gerava um clima

²⁵ Depoimento de Selma Maria da Silva, cit.

²⁶ Depoimento de Luiz Sergio de Oliveira, cit.

²⁷ O PIB, Produto Interno Bruto, relaciona-se com o crescimento econômico do país.

de desconforto, pois as possibilidades de ascensão social para a classe menos favorecida eram mínimas.

Foi neste contexto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n.º 4.024/61) foi transformada na Lei n.º 5.692/71 – Lei da Reforma do Ensino - com direcionamento tecnicista, segundo Roberto Campos, “inspirada no modelo alemão de educação”. (Cunha, 1978, p. 77). A ditadura visava a atribuir à Escola uma concepção mecanicista. Esta não visa a provocar reflexões sobre problemas sociais e sim à reprodução do *status quo*. Para propiciar o processo de continuidade na sociedade, foram promovidas adaptações na organização escolar. Além disso, comentamos anteriormente que a propaganda era uma das ferramentas mais importantes na legitimação da ideologia da ditadura. Assim, relacionar a reforma da educação nacional com o modelo educacional alemão, sendo a Alemanha um país com alta qualidade de vida, pode ter sido uma forma de legitimar a adaptação que o Estado promovia.

Em 1972, ano de implantação das modificações determinadas pela Lei n.º 5.692/71, a pretexto da comemoração dos 150 anos da independência do Brasil de Portugal, a ditadura realizou ampla divulgação do Hino do Sesquicentenário, que cito de memória:

[...]

Potência de amor e paz

Esse Brasil faz coisas

Que ninguém imagina que faz.

[...]

No entanto, em 1973 o governo Médici chegava a seu termo e era necessário apontar um novo presidente. O sucessor de Médici, Ernesto Geisel, um militar de linha moderada, foi escolhido pelas Forças Armadas, significando a derrota da chamada “linha-dura”²⁸. Eleito pela nova forma de escolha de presidente, estabelecida por emenda constitucional – o Colégio Eleitoral – o presidente Geisel tomou posse em março de 1974.

Geisel encarregou-se de iniciar o processo de abertura política, segundo as suas palavras, “lenta, gradual e segura”. Era seu desejo manter a oposição, assim, a distância,

²⁸ A “linha-dura” das Forças Armadas era constituída por parte da oficialidade, que desejava manter o país sob o governo ditatorial. Segundo Kucinski (1982, p. 20) eram os “nacionalistas de direita”.

mas isso acabou abrindo espaço para a influência da “linha-dura”, que permaneceu até o fim do governo seguinte.

O primeiro grave problema enfrentado por seu governo foi a crise do petróleo, que se iniciou em setembro de 1973: em represália contra o apoio dos países ocidentais a Israel, na guerra então deflagrada no Oriente Médio, os países árabes reuniram-se e elevaram o preço do petróleo. A guerra terminou, mas o preço deste recurso natural nunca mais baixou. Países como o Brasil, que basearam na indústria automobilística seu carro-chefe, fundamentando sistema de transportes em rodovias e, além disso, alimentavam suas indústrias com os derivados do petróleo, tiveram suas economias severamente atingidas. A Petrobras não havia dirigido suas metas para a pesquisa que visasse à auto-suficiência. Desta forma, segundo o Banco Central (apud Kucinski, 1982, p. 22) os gastos com petróleo, que correspondiam, em 1972, a 0,4 bilhões de dólares, em 1974 passaram a ser de 2,1 bilhões.

A queda da produção das indústrias automobilísticas gerou aumento no desemprego. O Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido que concentrava a oposição, embora fraca e moderada, venceu as eleições em novembro de 1974.

[...] em 1974, 73, a classe média já estava começando a sentir os efeitos do choque do petróleo. Mas nas eleições de fim de 74 é que iria mudar de postura. As eleições do fim de 74 foram quase que plebiscitárias, tiveram um caráter plebiscitário de reprovação ao regime²⁹.

A partir desse momento, vemos que a censura e a repressão violenta, mesmo aliadas à propaganda enaltecida da ditadura, não foram suficientes para refrear o surgimento de antagonismos. A ideologia que embasava as ações da roda conservadora foi insuficiente para suprimir completamente a visão de mundo que se apresentava na roda de Aquarius: os grupos sociais se organizavam. Em São Paulo, concentravam-se núcleos de intelectuais com tradição oposicionista e a mobilização social começou a aumentar.

A JOC³⁰ era um movimento que não funcionava como movimento estudantil, era um movimento da sociedade, de dentro da religião. E a idéia da JOC era trazer os alunos, de baixa renda, como eu, a maioria operários, que já eram operários, estudavam à noite, para esse movimento social. Não era arregimentar o aluno para o movimento estudantil, mas para o movimento social, para as lutas que a JOC

²⁹ Depoimento de Claudio Esteves Ferreira, cit.

³⁰ Juventude Operária Católica.

travava dentro da sociedade. Embasando isso, estava a religião católica. As reuniões eram feitas dentro das igrejas, então obviamente os católicos tinham mais afinidade. Agora, os membros da JOC que eu conheci de perto, não eram católicos, muitos eram até ateus, por incrível que pareça (RISOS). Mas era porque ali se aglutinava esse grupo, ou muitos não tinham outros lugares para militar, um espaço, então a pessoa se unia a esse grupo para poder militar e resistir de alguma forma³¹.

As organizações de esquerda, clandestinas, ocupavam os espaços abertos na Igreja Católica progressista, em conjunto com as Comunidades Eclesiais de Base³², braços da Igreja Progressista. Sader (1988) descreve que, durante os anos de 1970, havia-se formado uma resistência no interior da Igreja Católica, através da criação de grupos de jovens, clubes de mães e associações que se organizavam em torno da Teologia da Libertação, de Leonardo Boff. Nestes espaços, alguns jovens já estavam sendo esclarecidos por contato com o clero progressista e por militantes:

Lá, conversávamos sobre o assunto e entrávamos em contato com uma bibliografia que não era permitida, com tipos de jornais como *O Movimento*, por exemplo, que era um jornal da época muito distribuído entre pessoas de esquerda e nós começamos a entrar em contato com essa realidade e aí é que eu tive a consciência do que estava acontecendo realmente. Esses volumes ficavam na igreja, nós tínhamos contato com esses livros através dos padres, por incrível que pareça. Nessa época, o clero progressista tinha uma atuação muito forte. Dentro da minha vivência, eu percebi que eles tinham uma certa imunidade. Não é bem imunidade, eu usei uma palavra errada, mas eles eram menos expostos a uma repressão do que eram, por exemplo, jornalistas e artistas. Eles então funcionavam como uma certa proteção aos perseguidos, de uma certa forma, tendo contato com a realidade com esses perseguidos políticos, eles passavam essa experiência para nós³³.

Dom Paulo Evaristo Arns, arcebispo de São Paulo, chegou a cobrar do general Golbery do Couto e Silva, Chefe da Casa Civil, o paradeiro de vinte e dois “desaparecidos”. Golbery respondeu a ele que a situação seria esclarecida, pois “o

³¹ Depoimento de Iracildo Pinheiro Guimarães, aluno de Colégio Estadual no Rio de Janeiro de 1978 a 1980.

³² Comunidades Eclesiais de Base, segundo Sader, são grupos que começam a surgir a partir de um novo engajamento católico, a Igreja progressista. O autor aponta que há notícia de um primeiro grupo surgido em São Paulo, na Capela do Socorro, em 1968, já seguindo a orientação do Concílio Vaticano II, refletida na Conferência dos Bispos Latino-Americanos, realizada neste ano em Medellín, Colômbia: a Igreja passava a ser vista como o “povo de Deus”. Esta denominação marcaria o surgimento destes grupos católicos, com vistas ao engajamento dos dominados, para reclamar sua própria dignidade, em nome da doutrina católica do direito natural (1988, p.151).

³³ Depoimento de Iracildo Pinheiro Guimarães, cit.

governo não podia deixar cadáveres apodrecendo dentro de seus armários” (Kucinski, 1982, p. 44).

Em 1975, no primeiro Encontro Nacional das Comunidades Eclesiais de Base, Sader aponta o “nascimento de uma nova Igreja” (1988, p. 162), caracterizada por um novo estilo de pensar a instituição, reconhecendo o povo³⁴ como portador das mensagens de Deus.

Os sindicatos, que haviam sido desmantelados pela repressão ou reduzidos a organizações simpatizantes das causas patronais, reiniciaram a mobilização em 1974, em São Bernardo do Campo, em um congresso que reunia trabalhadores das indústrias metalúrgicas, mecânicas e de material elétrico. Para Éder Sader, a declaração redigida pelos participantes deste congresso forneceu as bases do “novo sindicalismo” (1988, p. 293).

A luta armada, através da tortura e repressão violenta, foi declinando. Afastada da massa, que não compreendia seus ideais, isolava-se em pequenos grupos, que, através de denúncias obtidas em tortura nas prisões, eram dizimados:

Hoje eu lembro que tinha uma delegacia perto da nossa casa, em Madureira, e ouviam-se gritos. Depois é que eu fui saber que existia tortura naquela delegacia. As pessoas eram presas e eram torturadas ali naquela delegacia, eram presos políticos. Depois eu também vim a saber que um grupo de jovens, em uma casa em Madureira, na Estrada do Portela, todos eles desapareceram³⁵.

A “linha-dura” das Forças Armadas começou a tentar ganhar terreno e assim reverter o processo de distensão. O DOI-CODI³⁶, órgão de repressão da ditadura, voltou à ação:

As pessoas morreram aos montes³⁷.

Mas não tinha mobilização estudantil, era um medo muito grande. Eu me lembro que as pessoas mais velhas sabiam o que estava acontecendo, da repressão que tinha se abatido sobre o Brasil, dos riscos que nós corríamos. Então, eu era muito recomendado pelos meus pais, com relação a ter cuidado com

³⁴ O autor refere-se ao povo como “os pobres, os excluídos, os oprimidos” (p. 163), mostrando a visão de passagem da estratégia da caridade para a da libertação, como pregava Boff.

³⁵ Depoimento de Selma Maria

³⁶ DOI-CODI é a sigla para Destacamento de Operações de Informações-Centro de Operações de Defesa Interna.

³⁷ Depoimento de Oton Ferreira dos Santos Filho, cit.

peças estranhas, aliciamentos. Eles temiam e com razão, pela minha integridade física, porque naquela época os DOI-CODIs estavam, como diria o Figueiredo mais tarde, “prendendo e arrebatando”³⁸.

Para justificar a necessidade de sua atuação, apesar do fim da guerrilha, o SNI ainda enxergava o perigo da ameaça comunista:

[...] atualmente a infiltração insidiosa e o trabalho de massa corrosivo, ambos difíceis de serem identificados, mostrados e conhecidos, estão influenciando na opinião pública do país, de maneira desfavorável às metas revolucionárias (Relatório do SNI, 1975, apud Mattos & Swensson Jr., 2003, p.74).

Também havia grupos de extermínio, que a imprensa muitas vezes fazia crer que estariam realizando uma “limpeza” na sociedade, eliminando bandidos. Aparentando não passarem de figuras folclóricas, no entanto, estes grupos muitas vezes estavam envolvidos com a repressão política:

Depois nós também viemos a saber que o Mão Branca, que era considerado um exterminador de bandidos, na verdade era um exterminador de jovens que estavam contra a ditadura, alguns deles não eram bandidos. Nós achávamos a história meio engraçada, tínhamos chaveirinho do Mão Branca, que era vendido em alguns lugares, que o Mão Branca saía matando... Matava bandido e jovens mobilizados contra a ditadura, porque para ela, na verdade, para os grupos de extrema direita, o terrorista é aquele que está contra a ordem que está estabelecida: é um bandido, era um criminoso e ele tinha que ser morto. É essa a discussão que acontece nos bailes, porque nesses espaços culturais que a gente começou a discutir isso, porque não tinha essa informação em casa, nos jornais, na imprensa em geral³⁹.

A ação dos órgãos de repressão sobre os grupos de intelectuais, com uso da tortura, acabou resultando na morte do jornalista Wladimir Herzog em 1975. O fato criou uma corrente de indignação em nível nacional e foi marcado um culto ecumênico na Catedral da Sé, em São Paulo. Mesmo com a tentativa de Geisel de intervir junto ao arcebispo Arns, o culto contou com a presença de 8.000 pessoas e consolidou a postura oposicionista ao regime, que surgia no Brasil.

³⁸ Depoimento de Claudio Esteves Ferreira, cit.

³⁹ Depoimento de Selma Maria da Silva, cit.

“Chora a nossa Pátria mãe gentil

Choram Marias e Clarices⁴⁰

No solo do Brasil. [...]”

(O bêbado e a equilibrista, João Bosco, 1979)

A morte de Manoel Fiel Filho, operário preso no mesmo órgão, em 1976, levou o presidente a agir duramente contra o comandante do II Exército e transferir os implicados nos crimes, desarticulando, assim, a “linha-dura” ali instalada. Por outro lado, agindo no sentido de garantir a permanência dos militares no poder, Geisel cassava deputados de oposição, diminuindo, assim, a maioria do MDB no Congresso. Segundo Kusinski (1982), os cassados haviam acusado o Exército de violação aos direitos humanos.

Após as eleições de novembro de 1976, seria de esperar-se que a corrente da direita pressionasse a ditadura a promover o fechamento, como “resposta natural dos poderosos” (idem, p. 52) e não a abertura política. Afinal, os mecanismos que legitimavam os militares no poder estavam claramente esgotados, com mais uma derrota. No entanto, no cenário internacional havia muitas vitórias de movimentos populares e crise nas ditaduras. O presidente norte-americano, Jimmy Carter, havia iniciado sua política de “direitos humanos”, manifestando claramente a necessidade de que o capitalismo tinha de ampliar suas bases ideológicas. Mas a corrente da extrema direita pressionava de todas as formas: grupos de terroristas anticomunistas empreenderam explosões, seqüestros e espancamentos:

No dia 22 de setembro [...] D. Adriano Hipólito, bispo de Nova Iguaçu (Estado do Rio de Janeiro), pertencente à ala progressista da Igreja Católica, foi seqüestrado por um bando de homens encapuzados. Levado a um matagal, foi espancado e despido. Em seguida, o carro do eclesiástico foi levado para a frente da sede da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) - outra importante entidade oposicionista - onde foi explodido (Mattos & Swenson Jr., 2003, p.75).

Necessitando reagir frente ao avanço da oposição, Geisel fechou o Congresso Nacional em 1977 e impôs uma reforma política, com medidas chamadas de “pacote de abril”, criando os senadores eleitos pelo voto indireto, apelidados de senadores

“biônicos”⁴¹. Com isso, conseguiu aumentar a participação da Aliança Renovadora Nacional, ARENA (partido que apoiava seu governo) no Congresso Nacional.

Durante o governo Geisel, com a distensão política, houve o surgimento de muitas obras em teatro, cinema, música. Novos focos de resistência ao regime começaram a organizar-se, também, nestas manifestações artísticas. Assim, apesar da censura e da rede de controle estabelecida pela ditadura às manifestações culturais, alguns espaços eram ocupados pela esquerda:

[...] eu comecei a entrar no movimento social, mesmo, comecei participando mais dos bailes soul, e lá eu conheci muita gente. As pessoas achavam que aquilo era só alienação, mas lá eu conheci pessoas ligadas ao PC do B, que eram ativistas, que levavam panfletos, panfleteavam dentro do baile, convidavam a participar de eventos. Isso foi de 1975 a 1977. Esses panfletos eram metáforas. Uma coisa muito colocada era a questão do “black is beautiful”. Havia a discussão dos Panteras Negras. Também dentro do poder negro. Aí houve algumas atividades que eu não podia participar, porque minha mãe não permitia. Havia reuniões em lugares fechados e já era uma mobilização pelo movimento do negro e também algumas pessoas desses grupos são pessoas que depois eu fui encontrar bem mais tarde no PC do B, no próprio PT, no PSTU. Essas pessoas eu fui encontrar anos mais tarde nesses outros espaços⁴².

Mesmo com a censura prévia, que continuava estabelecida, na música, Chico Buarque de Hollanda aparecia como o compositor que conseguia, com suas letras com duplo sentido, ultrapassar os censores. Chegou a criar um pseudônimo para conseguir a liberação de algumas obras, uma vez que qualquer letra de canção que tivesse seu nome como autor já seria mais atentamente examinada. Em seu álbum “Meus Caros Amigos”, ele declarava, a pretexto de uma carta: “O que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui está preta” (*Meu caro amigo*, 1976). A música passara a cumprir, de forma sub-reptícia, o papel de modificadora das mentalidades.

Em 1977 foi legalizado o divórcio, significando uma oportunidade de oficialização de muitas uniões e um reflexo do movimento da “roda de Aquarius”: a tradicional instituição “família” estaria para sofrer muitas alterações. Mas as mulheres que não seguiam os padrões tradicionais (separadas, liberadas, etc.) ainda sofriam uma grande discriminação na maior parte da sociedade. A corrente conservadora buscava julgá-las, transformando cada atitude sua em um escândalo. Mesmo na roda de

⁴⁰ Alusão a Clarice Herzog, esposa do jornalista.

⁴¹ Segundo Fausto (2000, p. 493) os senadores biônicos eram “fabricados” por eleição indireta de um colégio eleitoral, organizado de forma a tornar muito difícil a vitória da oposição”.

⁴² Depoimento de Selma Maria da Silva.

Aquarius, a rigidez das organizações de esquerda em torno da luta de classes não abria espaço para as questões específicas de gênero, nem para questões raciais:

[...] uma das brigas do movimento negro e do movimento de mulheres é que os grupos não queriam discutir a questão racial. Entendia que a luta era de classe e não racial. Nos espaços, existia essa disputa, para colocar a discussão da luta de classe e não uma luta da questão racial. Em 1978, quando surge o Movimento Negro Unificado, o MNU, é que começa e pontua a questão racial. Até aquele momento, os sindicatos só tinham o Clube de Mulheres, o Clube Feminino, a Liga Feminina... Essa discussão surgiu como uma questão maior agora na década de 90. Aí surge o Núcleo de Negros do PT, antes não. Tem sindicato que não quer discutir, que quer primeiro a luta de classe, de categoria: ferroviário, bancário e tal, e não quer colocar essa discussão, nem de mulheres, nem de negro⁴³.

No entanto, mesmo dentro dos grupos conservadores, a distensão iniciou um processo de atenuação das desconfianças em relação aos que não compartilhavam de suas posições ideológicas. Pelas pressões da realidade, de alguns membros da sociedade já não tão conservadores e pelas mudanças no contexto político internacional, as pressões foram-se suavizando. A unidade da roda conservadora foi-se desfazendo e a força, utilizada para manter a ordem, foi-se mostrando desnecessária a muitos que antes defendiam o seu uso. Após a transição do governo Geisel, finalmente iniciava-se a abertura política. Pouco antes de Geisel deixar o governo, no final de 1978, o AI-5 finalmente foi revogado, através de uma emenda constitucional.

O sucessor, general João Figueiredo, tomou posse apostando em uma imagem populista, aparecendo em revistas praticando ginástica e fazendo declarações de grande repercussão na imprensa, embora nem sempre positiva. Sofreu pressões para fazer a anistia dos crimes políticos de muitos setores da sociedade:

Na época da campanha pela anistia, nós chegamos a trabalhar com aquela idéia de pichar muros, pedindo anistia geral e irrestrita, que era uma palavra de ordem das pessoas, a gente trabalhava com isso de pichar muros em local de trem. A gente fazia pichação nesses lugares onde o povo passava muito, então fazia em estação de trem, ponto de ônibus, na avenida Brasil, porque achava que tinha que informar as pessoas sobre aquilo que estava havendo. Esse movimento da anistia, eu participei com uma certa intensidade dele. Era de madrugada, a gente saía de madrugada [...]⁴⁴.

⁴³ Idem.

⁴⁴ Depoimento de Iracildo Pinheiro Guimarães, cit.

Figueiredo conseguiu que o Congresso aprovasse uma lei de anistia. A Lei n.º 6.683, de 28 de agosto de 1979, era bastante restrita, mesmo assim possibilitou o retorno de políticos, artistas e militantes de esquerda ao país e a ampliação das liberdades públicas. O retorno dos exilados modificava mais uma vez a cena política nacional, injetando esperança e saudade, refletidas em uma série de obras na música popular brasileira:

Vontade de rever amigos
Os gestos de sempre
A risada em comum
Contando as histórias
E os casos antigos
As músicas novas
Sem moda
Sem tempo nenhum
[...]
Vontade de rever amigos
Dizer que tô solta na minha prisão
Gritar pras pessoas
Vem cá que eu tô vivo
Me tira a tristeza
De dentro do meu coração
Saber quem morreu
Perguntar quem chegou de viagem
Se foi porque quis.
[...]
A barra da vida tem muitos perigos
E a gente se afasta sem querer
Se esquece sem querer
Se perde dos velhos amigos...
(Joyce, *Revendo amigos*, 1978)

Ainda hoje, no entanto, algumas injustiças causadas pelas cassações ainda não foram resolvidas:

Na Fundação IBGE, estamos inclusive entrando com uma ação na justiça para sermos indenizados ou reintegrados ao quadro de funcionários, com base na lei da Anistia⁴⁵.

⁴⁵ Depoimento de Luiz Sergio de Oliveira, cit.

O bipartidarismo foi extinto pelo Congresso em 1979. Restabelecia-se a liberdade democrática de divisão em correntes políticas diversas, mas as forças ligadas à situação praticamente permaneceram unidas no Partido Democrático Social, o PDS, e a medida acabou gerando lucros para o governo, que alcançava seus objetivos, dividindo a oposição em diversos partidos, como o Partido do Movimento Democrático Brasileiro, PMDB, o Partido Democrático Trabalhista, PDT, o Partido Trabalhista Brasileiro, o PTB e outros.

Desde o governo Geisel, com a distensão política, o movimento sindical operário voltou à tona, mas com características que o diferenciavam daquele que havia no início dos anos de 1960. O sindicalismo nos últimos anos da década de 1970 surgiu independente do Estado, pois este último não admitia a possibilidade de tornar-se assentado no movimento operário. Principalmente em São Paulo, o movimento operário passou a ganhar importância, através de líderes surgidos nas indústrias, muitos deles ligados à Igreja, como Luís Inácio Lula da Silva. A repressão, no entanto, ainda prendeu Lula por sua liderança durante as greves. Mas não só os sindicatos de operários se ampliavam: cresciam também aqueles de categorias como bancários, professores, médicos, etc. No Rio de Janeiro, em 1979, os professores realizaram uma greve que permanece na memória da categoria como momento importante da luta por melhores condições de trabalho e salários mais dignos:

Em 1979, houve uma greve, que eu não diria que foi um momento histórico. Naquele momento, havia uma pequena abertura política, no sentido de manifestação. Como a escola tinha muitos professores que tinham tido, no passado, uma participação política, a insatisfação salarial era muito violenta. É como hoje em dia, as pessoas que estão iniciando no magistério com uma remuneração muito baixa. Só que naquele momento, quem estava com salário baixo eram aqueles que iriam se aposentar, então, essas pessoas, naquele momento, viram que havia muita possibilidade de uma agregação. Muita gente pensa que aquela greve foi ideológica, mas não foi, era uma oportunidade ⁴⁶.

Aqui tinha uma lista de professores que haviam aderido à greve naquele dia e no colégio havia professores que faziam questão de que seus nomes fossem colocados na lista, para deixar claro que tinham aderido. Eu era coordenador e colocava o meu nome duas vezes na lista, porque eu tinha duas matrículas. Uns poucos não queriam ter seus nomes ali, mas acho que 90% queria deixar clara a sua adesão à greve. Por isso, o movimento venceu ⁴⁷.

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ Depoimento de Jairo Estrella Moreira, cit.

Mas havia reação da “linha-dura” das Forças Armadas e, em 1981, iniciou-se uma série de atentados: uma bomba explodiu na Ordem dos Advogados do Brasil, algumas outras foram colocadas em jornais de oposição e outra, ainda, na casa de força do Riocentro, local de convenções no Rio de Janeiro, onde estava sendo realizado um espetáculo em homenagem ao Dia do Trabalhador. No entanto, no mesmo dia e local, um acidente aconteceu e parecia levar as investigações aos grupos interessados em provocar pânico entre as pessoas que compareceram ao evento: no estacionamento do local, outra bomba explodiu dentro de um carro, com dois militares do Exército, matando um deles. O fato causou reação em todo o país, mas o governo federal trabalhou para que o suposto atentado tivesse sua importância minimizada. Mas a manipulação do inquérito do caso Riocentro teve, segundo Fausto (2000, p. 505), influência decisiva no pedido de demissão do General Golberi da Casa Civil da Presidência da República. Mandando arquivar o inquérito aberto para esclarecer o Caso Riocentro, Figueiredo logrou um acordo com a extrema direita, garantindo o fim dos atentados.

No governo Figueiredo, impôs-se uma política de restrições econômicas, devido ao crescente endividamento do país, desde o meio da década. Tais restrições visavam ao controle da inflação. No entanto, foi impossível manter o crescimento econômico e a consequente recessão, que durou de 1981 a 1983, trouxe para o país alta taxa de desemprego e o declínio da renda, sendo este o mais grave desde a década de 1930. Dentro deste quadro econômico, os partidos políticos de oposição, que já estavam reorganizados - tendo em seus quadros antigos líderes políticos, que retornaram do exílio a partir de 1979 - cresceram diante do eleitorado. A oposição alcançou vitórias importantes nas eleições para governadores, em 1982: em São Paulo, Minas Gerais e Paraná, elegeram-se candidatos do PMDB. No Rio de Janeiro, após uma frustrada tentativa de fraude, elegeu-se pelo PDT Leonel Brizola.

A posse de Leonel Brizola como governador do estado do Rio de Janeiro, na mesma época em que a Lei 7.044/82 trazia importantes modificações na educação secundária, trouxe para a educação no estado do Rio de Janeiro características bastante diversas daquelas que foram estudadas por nós no período da ditadura militar. Inicia-se um outro período, em que a política populista deste partido influencia a educação com novos objetivos. Paralelamente, a Lei n.º 7.044 indica uma reforma curricular e uma nova estrutura educacional para o curso secundário.

O peso da ideologia vigente nos “Anos de Chumbo” levou a uma intervenção do Estado na Educação, refletida na organização legislativa, no sentido de impor este controle de idéias no interior da Escola. É nosso objetivo analisar de que forma o Estado autoritário teria deixado suas marcas na educação secundária e nas práticas pedagógicas daquela época, iniciada em 1971 com a Reforma do Ensino, até a publicação da Lei n.º 7.044 em 1982. As leis educacionais, seus objetivos, a estrutura por elas estabelecida para a educação secundária e as diferenças curriculares recomendadas são de interesse para a análise do tema em estudo.

II- PARADIGMAS SOCIOCULTURAIS E EDUCACIONAIS REFLETIDOS NAS LEIS: INTERVENÇÃO DO ESTADO NA EDUCAÇÃO DURANTE OS “ANOS DE CHUMBO”

A presença atuante do Estado na Educação é um processo que encontra suas raízes históricas na institucionalização da Escola pública, que se inicia fora do país, no século XVIII⁴⁸.

No período imperial no Brasil, segundo Cunha (1978, p. 69), houve uma primeira tentativa de criação de escolas primárias, ginásios e universidades. Esta era derivada, de um "esforço de reproduzir, no Brasil [...] a política educacional da burguesia vitoriosa, na França" (idem). A iniciativa acabou sendo vetada na Constituição de 1824. Em 1827, mais uma tentativa de importação de modelos educacionais, desta vez seguindo a escola inglesa, foi feita. Novamente, mostrou-se inadequada à nossa realidade social.

No século XX, continuou-se com o mesmo procedimento em relação às numerosas cópias ou adaptações de políticas educacionais. A tentativa de inovação educacional que pretendemos estudar foi implantada no Brasil em 1971, através de modificações feitas sobre o texto da lei educacional anterior, de 1961. A legislação de 1971 (Lei n.º 5.692) conhecida como Lei da Reforma do Ensino, estabeleceu modificações importantes na educação secundária nacional, que passamos a descrever a seguir:

A primeira alteração foi na duração do chamado curso secundário, que anteriormente incluía o curso ginásial (primeiro ciclo) com quatro anos de duração e o curso de nível médio (segundo ciclo) que durava três anos. Este último existia em três modalidades: o científico, o clássico e o curso normal (formação de professores). O acesso ao curso ginásial era feito através de exames de admissão e o acesso à educação média era concedido àqueles que concluíam o curso ginásial. Com a reforma do ensino, o período de quatro anos dispensado ao ginásial foi incorporado à educação primária e a educação secundária passou a ter duração de três anos, com exames de acesso.

Outra importante mudança foi introduzida: a educação secundária passou a ser obrigatoriamente profissionalizante e terminou a divisão anterior em apenas três cursos. As instituições passaram a ministrar cursos técnicos ou o curso normal e houve

⁴⁸ Os monarcas da Prússia e da Áustria, déspotas esclarecidos, desejosos de educar seus súditos para a legitimação do poder a eles atribuído, criaram as primeiras escolas públicas (Pallares-Burke, 2001, p. 64).

importantes modificações curriculares, com redução ou até supressão de disciplinas, como a Filosofia, Ciências Humanas e Sociais e do estudo da linguagem.

A Reforma foi realizada visando, segundo Roberto Campos, seguir o “modelo alemão” educacional, mas segundo as observações de Cunha (1978, p. 77), supomos que, mais uma vez, a importação de modelos prontos, vindos de uma realidade tão diversa da brasileira, não teria sido uma política educacional profícua para a educação brasileira. Além disso, Cunha (idem) alerta para o fato de que o modelo estabelecido pelos dispositivos legais da Reforma diferia bastante da política educacional alemã. O autor afirma que, mais que discutir e reformar a política para a educação secundária nacional, o modelo adotado naquela época seria, sim, uma tentativa de solucionar o problema de carência de vagas na educação superior, que o Brasil apresentava: como a formação profissional no nível médio reduzia-se a um número reduzido de escolas até 1971, a busca por uma formação profissional superior era muito intensa: "A demanda excessiva era entendida como sendo produzida pela "distorção" do ensino médio, oferecendo cursos predominantemente propedêuticos" (ibidem, p. 71).

Na época que iremos estudar, de 1971 até 1982, o país vivenciou uma ditadura militar, seguida de um longo período de distensão que o levaria ao Estado democrático. Levando-se em conta que, segundo Bourdieu (1998, p. 41) a escola reproduz e legitima as desigualdades sociais, que cidadão estaria sendo formado pela escola secundária de então, já que era a própria ditadura, representando os interesses da elite, que determinava as diretrizes educacionais? Estaria o professor da época norteado pelo paradigma dominante na sociedade, seguindo as determinações oficiais e permitindo a legitimação da supremacia das elites? Ou haveria uma certa resistência, dentro da relação deste com o educando, na relativa autonomia que este exercia na sala de aula, que ainda foi capaz de formar alunos para o exercício da cidadania, tornando-os participantes na construção da sociedade?

Para iniciar um trabalho sobre esta interferência do Estado na escola pública secundária no Rio de Janeiro, inicialmente vamos buscar os tipos de relações entre a escola e a sociedade: qual seria a natureza dos laços que unem escola e sociedade, em suas mais diversas formas?

A escola, como instituição organizacional, possui uma certa autonomia, mas, fazendo parte de um todo muito maior, a sociedade, dela recebe suas orientações⁴⁹, ao mesmo tempo que interage com ela. Envolvida com o momento histórico-social em que se insere, a Escola vivencia um processo marcado por relações de poder. Estas relações trazem processos de conservação ou de mudança cultural, refletindo a ideologia à qual estão ligadas. Ao conservar/modificar o pensamento de seus alunos, a Escola exerce uma função política, pois irá influenciar a maneira com que os alunos se posicionam diante das relações existentes na sociedade. Desta maneira, a organização escolar poderá estar contribuindo para a conservação do status estabelecido para os membros da sociedade na qual está inserida ou ajudando a promover mudanças nesta.

As orientações originadas no campo paradigmático de uma sociedade são traduzidas em normas e leis no campo político. A Escola tende a reproduzir o paradigma sociocultural vigente na sociedade em que se encontra (Bourdieu e Passeron, 1975, *passim*). Mantendo o paradigma educacional em consonância com o sociocultural, a Escola estará reproduzindo as relações de poder e servindo para a manutenção das características de uma sociedade. No entanto, em alguns momentos são necessárias mudanças estruturais na organização escolar, para que esta continue servindo à manutenção de certos valores, mas atenda a novas exigências do entorno. Sem atingir o campo paradigmático da organização escolar, estas mudanças constituem-se em reformas e a Escola sofre, então, uma adaptação. No momento histórico que pretendemos pesquisar, a organização escolar podia estar sendo usada como um instrumento do Estado, para educar no sentido da manutenção do status da elite e legitimação da ideologia da ditadura. Havia, segundo o pensamento da elite, necessidade de intervir na educação brasileira, para garantir a continuidade do paradigma sociocultural dominante⁵⁰. O reflexo desta necessidade foi a elaboração de uma reforma na lei educacional que se encontrava em vigência.

As leis educacionais e suas reformas são uma prática do Congresso Nacional e refletem os paradigmas socioculturais que estariam sendo adotados. Tratando-se de normas que visam a impor objetivos, assim influenciam/criam os paradigmas educacionais adotados pelas organizações escolares. Saviani destaca a importância de

⁴⁹ Adotamos para organização educacional o conceito de Bertrand e Valois (1994), segundo os quais esta seria um conjunto de “[...] elementos estruturados que visam certos fins determinados pela sociedade, apoiados em estratégias e táticas” (p. 13).

⁵⁰ No entanto, a escola pode não seguir as solicitações que a sociedade lhe faz e procurar uma nova forma de lidar com a realidade. Estaria, assim, fazendo uma contestação ao paradigma vigente.

estudar a legislação educacional: “a legislação do ensino constitui um referencial privilegiado para a análise crítica da organização escolar” (1978, p. 55). Iniciando um trabalho que visa a analisar a relação entre os objetivos dispostos nos textos legais e a prática dos professores, primeiramente iremos destacar as disposições legais e seus objetivos, em um breve estudo dos textos legais que normatizavam a educação secundária no Rio de Janeiro entre 1971 e 1982. O foco principal será a Lei n.º 5.692/71. No entanto, tratando-se esta de uma reforma da Lei n.º 4.024/61, iremos enfocar inicialmente esta última, chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Pretendemos realizar estudo dos reflexos dos dispositivos legais nas idéias dos profissionais na Escola, através da História Oral. A proposta de trabalho é investigar como a Escola articulava suas posições ideológicas dentro do contexto onde se encontravam a instituição de ensino público secundário, seus professores e alunos. Nosso enfoque principal é a cidadania, refletida na possibilidade de educar para a participação social.

Optamos por estudar as idéias refletidas nos textos legais e compará-las com as dos professores na escola secundária dos anos de 1971 a 1982 no Rio de Janeiro.

Na época que estamos estudando, período de vigência da Lei n.º 5.692, de 1971 a 1982, cada unidade escolar não era vista de maneira isolada, mas os autores tratavam todo o conjunto de escolas como formador de um sistema escolar⁵¹. Para Dias, este tem o objetivo de propiciar a educação, em seus aspectos intelectual, moral, físico, emocional e social (1984, p. 81).

Buscamos acompanhar as relações sociedade – sistema escolar descritas por Dias em sua análise do sistema educacional brasileiro⁵². Em sua maneira bastante objetiva, ele aponta que a escola recebe solicitações da sociedade (inputs) e devolve seus produtos (outputs). Vemos, então, o processo educacional já sendo tratado como uma espécie de procedimento industrial, onde o aluno “formado” seria o produto final. Desta forma, iniciamos descrevendo a contribuição do sistema escolar para a sociedade, visto que ela possui uma “massa de conhecimentos” (1984, p. 83), englobando um conteúdo cultural, que irá direcionar os currículos e programas do sistema escolar. Este

⁴Segundo Ribeiro (1954): “Por sistema escolar se entende um conjunto de escolas que, tomando o indivíduo desde quando, ainda na infância, pode ou precisa distanciar-se da família, leva-o até que, alcançado o fim da adolescência ou a plena maturidade, tenha adquirido as condições necessárias para definir-se e colocar-se socialmente, com a responsabilidade econômica, civil e política” (apud Dias, J. A., 1984).

⁵² Escolhemos esta obra por conter uma análise do que então estaria ocorrendo na educação nacional contemporânea.

último teria, em contrapartida, a capacidade de contribuir para aumentar os conhecimentos com atividades de pesquisa de professores e alunos. Continuando com a análise de Dias, ele destaca que o sistema escolar também requer profissionais, recursos materiais e financeiros, que são fornecidos pela sociedade que o rodeia. Finalmente, esta envia ao sistema escolar aqueles que constituem sua razão de existir, os alunos. Consideramos importante destacar que o autor não nos fala sobre a filosofia educacional, sobre o paradigma sociocultural e a ideologia com que a sociedade direciona o sistema escolar, ou ao menos tenta direcioná-lo.

Dias destaca as contribuições do sistema escolar para a sociedade: segundo ele, estas seriam, além de uma melhoria do nível cultural⁵³ da população, o aperfeiçoamento do indivíduo, a preparação para o mercado de trabalho e, especificamente em relação ao ensino superior, ele nos fala da relevância da pesquisa como contribuição do sistema escolar para a sociedade. Consideramos discutível afirmar que a vida escolar realmente contribui para elevar o nível cultural da população. Segundo Bourdieu e Passeron, a escola reproduz as relações sociais e conduz aos estudos em graus mais elevados aqueles que já provêm de famílias com nível cultural mais alto, ou seja, os alunos que já trazem um capital cultural considerável (1975, *passim*).

Para estudar as implicações no processo educacional geradas por cada tipo de orientação advinda da sociedade, faremos algumas considerações sobre paradigmas e sua influência dentro das organizações e dos sistemas escolares.

Para facilitar a reprodução de um paradigma educacional, é necessário que haja conciliação ou supressão das outras manifestações culturais presentes no meio educativo. Isso vai contra a tradição democrática, que exige que estas outras culturas e a dominante sejam constante objeto de questionamentos, debate e escolhas por parte dos membros da sociedade. Estas escolhas de novas abordagens no interior da Escola irão levá-la a propor novas formas para resistir às forças dominantes, objetivando a transformação da sociedade. A Escola estará, assim, buscando alternativas para o paradigma dominante, em um processo de relações bidirecionais que constitui a dialética do sistema educacional. Naquele momento que está sendo estudado, o país enfrentava um período de ditadura e havia uma tentativa de suprimir a relação de contribuição da cultura escolar para a sociedade.

⁵³ Quanto à questão do nível cultural, destacamos que o autor nos parece considerar que as diversas culturas estariam hierarquizadas e aquela dominante estaria ocupando o nível mais alto desta hierarquia. Em uma conceituação mais atual, as diversas manifestações culturais coexistem e não se busca hierarquizá-las.

A Lei n.º 5.692/71 foi elaborada a partir do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 4.024 de 1961. Seu objetivo principal seria promover uma Reforma do Ensino, que refletia um determinado paradigma. Tratando-se de uma reforma, não havia objetivo de promover uma mudança paradigmática, por isso supõe-se que o tipo de alteração almejado seria a adaptação. No entanto, os professores da época podem ter seguido o paradigma dominante por imposição, advinda das pressões políticas, sobre sua atividade profissional. Pretendemos recorrer à memória para pesquisar a maneira pela qual os professores da escola pública do Rio de Janeiro lidaram com os paradigmas educacionais. Através dos depoimentos dos professores do curso secundário entre 1971 e 1982 e também de seus alunos, que hoje são professores na escola secundária, visamos a estudar como os processos de conservação, adaptação ou mudança estariam caracterizados na memória dos entrevistados e contribuir para o estudo do perfil de professores e alunos da escola secundária da época.

Segundo Bertrand e Valois (1994), um paradigma sociocultural tem caracteres exemplar e normativo, pois traduz-se em orientações do “que se deve fazer”, do “que é necessário fazer” e “como fazer” (p. 30). Desta forma, as crenças, normas e valores oriundos do paradigma sociocultural acabam por adquirir um caráter normativo e no campo político da sociedade traduzem-se em normas e leis. As leis que regem o campo educacional da sociedade brasileira são, assim, o reflexo do(s) paradigma(s) sociocultural(is) da época, mas, sobretudo, do paradigma dominante.

A sociedade industrial em que vivemos apresenta seu paradigma dominante. Este paradigma é caracterizado “[...] pela aplicação da racionalidade científica às atividades humanas e pela crença no progresso material” (idem, p. 85). O paradigma industrial leva a uma concepção mecanicista da educação, que “estipula que o professor é um transmissor de informações e que o aluno é um receptor que as registra” (ibidem, p. 56). Traz uma concepção reducionista do aperfeiçoamento da pessoa, subordinando-o ao modelo exterior de sociedade, que é apontada como um lugar de indivíduos que competem, cada um perseguindo seus próprios interesses. Desta forma, desvaloriza a ação coletiva e tem como conseqüência a exacerbação do individualismo.

Associados ao paradigma sociológico industrial, os mesmos autores apontam os paradigmas educacionais racional e tecnológico. Ora, se o paradigma industrial é apontado como sendo o dominante em nossa sociedade, consideraremos estes dois paradigmas educacionais como aqueles que a sociedade apresentará à Escola, para que

sejam absorvidos e transmitidos. A seguir, iremos fazer uma pequena descrição de cada um deles e de suas conseqüências no processo educacional.

O paradigma racional é apontado como aquele "[...] centrado na transmissão dos conhecimentos e valores dominantes [...]" (ibidem, p. 51). Ele defende a primazia da objetividade, não estimulando, desta forma, o aluno à reflexão. Não só o aluno, mas a própria organização educacional que está seguindo o paradigma racional, ao valorizar em excesso a objetividade, pode abrir mão da reflexão e da dialética que seria estabelecida com a sociedade.

O paradigma racional vai resultar em um domínio da tradição e da transmissão dos conhecimentos e facilita a preservação dos valores da sociedade industrial, tal como foram estabelecidos. Seus estudos e pesquisas tendem a privilegiar as áreas do conhecimento ligadas à percepção objetiva da realidade e a metodologia de estudo adequada estaria centrada na busca da reprodução da realidade, como uma cópia. Duas conseqüências são apontadas pelos autores *supra* para esta realidade educacional orientada pela objetividade: a primeira, a hierarquização das ciências, encontrando-se no topo a física e a matemática; a segunda, o caráter disciplinar atribuído às ciências. Estas conseqüências se constituem nas características principais do modo racional do conhecimento (ibidem, p. 86).

A transmissão do conhecimento no paradigma racional visa a emitir uma mensagem que se constitui em uma “verdade única objectiva, regularizada e reguladora”. O indivíduo fica, dentro desta verdade, com sua imagem centrada na ordem existente. A escola que segue o paradigma racional promove a legitimidade desta ordem estabelecida e dos valores por ela veiculados, ajudando a adaptar, assim, o indivíduo à sociedade industrial. A importância do aluno como pessoa humana fica relativizada, pois é objetivo da sociedade industrial promover as capacidades intelectuais do aluno, para que este seja introduzido na sociedade como novo trabalhador. As relações humanas são reduzidas, com esta formação, à estratégia de mercado. No campo político, uma organização educacional racionalista é hierarquizada, procurando formar no aluno um cidadão que aceita que os outros tomem as decisões por ele, votando e eximindo-se da responsabilidade de influenciar as decisões. Tornando-se “um elo de uma cadeia”, o aluno dificilmente poderá “expressar seus desejos, necessidades, medos e interesses” (Bertrand e Valois, 1994, p. 97).

O paradigma tecnológico é caracterizado como “[...] centrado na eficácia da comunicação educativa [...]” (1994, p. 54). Seus objetivos principais são transformar a

educação numa ciência e o aluno em um pessoa plenamente inserida na sociedade industrial, um trabalhador que considere inúteis as reflexões sobre a realidade social que o cerca. Valoriza o aperfeiçoamento das tecnologias e o aponta como expressão máxima da criatividade. Busca desideologizar os debates ao defender uma neutralidade, que seria adequada à manutenção de idéias conservadoras:

[...] veio um diretor, que aqui também era o feudo dele, ele fazia o que ele queria... Depois saiu esse diretor, entrou um outro, que não era muito de discutir assunto político não. Era uma pessoa ligada a uma nova metodologia, aí veio aquela nova lei... Veio a prática de Conselho de Classe, não existia nada disso antes⁵⁴.

Os seguidores do paradigma tecnológico procuram reduzir o cotidiano educacional a um processo científico orientado com caráter positivista, que, segundo o discurso contemporâneo, poderia ser aperfeiçoado pela Gestão da Qualidade Total. Esta posição quer apresentar uma neutralidade aparente e utiliza uma visão mercadológica do processo educacional.

No entanto, segundo Valle (2000), a Educação é “atividade prático-poiética”, que não pode ser reduzida a um processo controlado por parâmetros como estatísticas. A visão reducionista da Educação como processo racional ou tecnológico parte de uma estratégia mecanicista e mercadológica, que não desenvolve o senso crítico nos educandos, desvaloriza o profissional da Educação e pode transformar a Escola em mercado consumidor de equipamentos elétricos e eletrônicos diversos, sem que haja modificações importantes no processo educacional. Há, entretanto, outros paradigmas socioculturais a serem refletidos dentro da Escola e que se constituem em opções àqueles ligados à sociedade industrial. Passamos a descrever estes paradigmas, apontados como alternativas ao racional e ao tecnológico:

O paradigma sociocultural existencial, caracterizado pela busca de um desenvolvimento integral da pessoa, tem suas origens no Renascimento e podemos

⁵⁴ Depoimento da prof^a. Anahid M. Callil, cit.

encontrar suas idéias na obra de Rousseau. No entanto, buscando suas manifestações mais próximas à época que pretendemos enfocar, encontramos o movimento da contracultura, dos anos de 1960-70, com características humanistas. Jacoby aponta o lema “o pessoal é político” como sinal da importância que os questionamentos sobre a vida privada estariam adquirindo (2001, p. 21). Seriam questionados: a liberdade para cada pessoa compatível com a liberdade para todos, a finalidade da vida e os valores fundamentais para cada um.

O paradigma existencial gera na instituição escolar o paradigma educacional humanista. Este trabalha com a concepção orgânica da educação, que faz da aprendizagem um processo de experiência ativa, que ocorre inteiramente na vida interior do aluno. Atua em sistemas abertos, centrados no aluno e seus objetivos são, entre outros, o desenvolvimento integral da pessoa, a análise da herança cultural e o desenvolvimento do espírito crítico. Sintetizando, poderíamos dizer que seu objetivo principal é “ensinar a aprender” (Bertrand e Valois, 1994, p. 56). A instituição onde o processo humanista ocorre suprime a aula expositiva em favor de uma participação mais ativa do aluno no processo pedagógico. Trata-se de “uma relação de complementaridade e de fecundação entre o sujeito e seu meio-ambiente” (idem, p.58), que resulta no crescimento pessoal. O paradigma humanista concebe a pessoa como sujeito (finalidade) e não como objeto, valorizando o que está além da pura racionalidade. Concede destaque ao desenvolvimento do indivíduo, à sua criatividade, às suas necessidades e à sua imaginação. Buscando a humanização da ordem existente, faria surgir uma sociedade centrada na pessoa, diferente da sociedade industrial. Relaciona-se com a contracultura, pois busca na pessoa a origem da nova forma de pensar a sociedade.

O paradigma sociocultural da dialética social tem como preocupações os fatos sociais, como as relações sociais, as forças de produção, as ideologias e os fatos psicológicos, como o inconsciente coletivo. Procura discutir as relações entre as instituições políticas, sociais, econômicas e culturais, que constituem uma dialética dentro da sociedade, direcionando seus objetivos à libertação da pessoa humana e uma visão da sociedade desvinculada de ideologias. Na instituição educacional, este gera o paradigma sociointeracional, que busca a contestação do atual sistema social, mostrando suas fraquezas e buscando uma nova postura entre os que ensinam e seus alunos. Esta mudança postural dar-se-ia através da quebra da relação dominante - dominado. A proposta deste paradigma é fazer surgir uma sociedade autogerida, através da análise

das contradições do sistema escolar, buscando suas origens nas contradições sociais e políticas vigentes. A Escola não é vista de forma isolada, mas como “[...] lugar de ruptura da crise geral da sociedade” (Bertrand e Valois, 1994, p. 169). É sugerida a autogestão pedagógica, em que os destinatários do processo educacional são responsáveis pelas decisões sobre métodos, programas, e o meio escolar torna-se um local de desenvolvimento da autonomia. Defendida por diversos autores nos anos de 1970, a pedagogia autogestionária sofre na década seguinte, segundo Bertrand e Valois (Idem, p. 179), um certo desencanto, descrito pelos mesmos teóricos que a defendiam. Segundo eles, alguns constataram a dificuldade de mudança na instituição educacional, outros retornaram ao ensino tradicional. No mesmo ano, Ardoino (apud, ibidem) confessa não estar verificando utilidade para a corrente autogestionária. Uma forma de lidar com o paradigma sociointeracional pode ser a gestão democrática das unidades escolares, que leva em conta não somente a visão dos educandos como também a de outros segmentos da comunidade escolar, como pais, professores e funcionários. Trabalhando juntos em uma gestão democrática, estes podem estar contribuindo para o aprendizado do exercício da cidadania, através da participação de todos.

O paradigma sociocultural simbiosinérgico apresenta uma visão do mundo que mostra a emergência do paradigma espiritualista e se aproxima bastante das correntes místicas. Leva em consideração os trabalhos de campo de investigação da telepatia, da premonição, da telecinética, buscando uma identidade comum a todos os seres, no sentido de união fundamental. Vislumbra um desafio a ser enfrentado: o “macroproblema mundial” (ibidem, p. 189). Este é constituído pela existência conjunta de problemas ecológicos, pelo distanciamento entre os países industrializados e aqueles em vias de desenvolvimento e pela possibilidade de desastres gerados pelo uso desenfreado de tecnologia pesada.

O paradigma simbiosinérgico ressalta a importante relação entre o ser humano e o meio biofísico do qual ele faz parte: é a qualidade de vida no planeta que habitamos que está em jogo. Assim, busca uma reflexão sobre o sentido do desenvolvimento do mundo e aponta que o uso desenfreado da tecnologia pode acabar com os recursos naturais não-renováveis e causar sérios problemas de destruição ambiental. Também preocupam os simbiosinergistas o aumento da pobreza nos países de terceiro mundo e a permanência de ditaduras políticas. Estes cientistas apontam que a solução para os problemas ambientais não será alcançada só através do uso de novas tecnologias, mas que a política teria uma atuação fundamental. Seria necessária uma mudança de valores

que propiciasse a mudança de objetivos, partindo do puro desenvolvimento tecnológico desenfreado para a sua utilização visando a obter qualidade de vida para todos, a “tecnologia benigna”. A mudança sugerida tem a cooperação como seu princípio fundamental: a forma de pensar que os simbiosinergistas adotam vislumbra o “eu” como uma parte do todo e, assim sendo, ao trabalhar para a construção do todo, estaria construindo a si mesmo. Para explicar esta concepção da pessoa, Koestle propôs, em 1969, o conceito de “holon”. Trata-se da fusão de “on” (pessoa, partícula) com “holos”, conjunto, totalidade. Refere-se a uma fusão da pessoa com a unidade do cosmos, através da identificação da unidade com o todo. Nesta década, em que a roda de Aquarius girava, no sentido da contracultura, entendemos que talvez possamos identificar na esfera mundial o surgimento deste novo paradigma sociocultural, além do humanista, anteriormente apontado.

Os objetivos do paradigma simbiosinérgico seriam o desenvolvimento de uma visão cósmica, a reconciliação dos contrários, a obtenção da liberdade através da libertação, a busca do sentido da vida, do amor, da verdade, da justiça. Através desta vida, haveria a valorização da Vida espiritual. No pensamento da Igreja Católica progressista, entendemos que pode ser verificado um repontar deste novo modelo de pensar a sociedade.

Associa-se ao paradigma sociocultural simbiosinérgico o paradigma educacional inventivo. Este opõe-se ao paradigma racional, pois salienta o valor da pessoa, mas entende que a pessoa só adquire importância através da existência dos outros e do universo. O paradigma simbiosinérgico não parece dominar nenhuma sociedade ocidental, então o paradigma educacional inventivo aparece como uma forma de oposição ao racional, pois propõe uma nova maneira de pensar a tecnologia e seus usos, avaliando-a diante das possíveis conseqüências de seu uso sobre as pessoas e o ambiente em que vivem. O uso da tecnologia deve, assim, colocar-se a serviço da pessoa total, do “holon”, (Bertrand e Valois, 1994, p. 206) e objetivar à solução do macroproblema mundial. A denominação inventivo é justificada pela maneira de vislumbrar os propósitos educacionais: seu objetivo principal seria o de inventar o futuro. Trabalhando com este novo paradigma, a sociedade industrial acabaria, segundo os autores, por desaparecer.

O paradigma inventivo dá origem à chamada pedagogia do autodesenvolvimento, que, segundo Grand'Maison (1976) é elaborada de forma que “abranja por completo os processos escolares para lhes conferir uma nova coerência”

(apud Bertrand e Valois, 1994, p. 216). Esta visa à aquisição de saberes que levem a uma prática social, sendo esta “uma vivência expressa, partilhada, interpretada e transformada” (idem, p. 216). Segundo a obra Sri Isopanisad (Prabhupada, s/data, p.47), de origem hindu:

(...) a civilização moderna é uma mixórdia de atividades feitas para cobrir as misérias perpétuas da existência material. Essas atividades visam a gratificação dos sentidos, mas a mente está acima dos sentidos, e a inteligência acima da mente, e a alma acima da inteligência. Deste modo, o objetivo real da educação deve ser a auto-realização, realização dos valores espirituais da alma. Qualquer educação que não leve a tal realização deve ser considerada *avidya*, ou ignorância. Através do cultivo de *avidya*, a pessoa penetra na mais escura região de ignorância.

Tratam-se de saberes não-definidos, mas que estão a definir através dos participantes, em contraste com os outros paradigmas, que já trazem os ensinamentos determinados por aqueles que vão transmiti-los. Para a prática escolar, os seguidores deste paradigma propõem a utilização de módulos, que iriam permitir a elaboração contínua dos conteúdos e a atuação de uma equipe transdisciplinar, objetivando cooperar para a realização de uma tarefa comum (Bertrand e Valois, 1994, p. 216).

Neste estudo do paradigma industrial e daqueles que se constituiriam em alternativas para ele, percebemos que a divisão anteriormente efetuada, dos paradigmas em diferentes tipos, poderia deixar a impressão de que o real, objeto do qual estaremos obtendo dados para a pesquisa, abrigaria uma única opção paradigmática. Ao contrário, entendemos como necessária uma clara distinção entre o ideal da tipologia e o real a ser estudado. Os paradigmas que iremos apontar no estudo das leis educacionais constituem-se no que se mostra predominante e não temos a intenção de reduzi-los a um tipo único. Segundo Bruyne, “O tipo, em ciências sociais, é freqüentemente *construído*, isto é, mais “artificial”, mais conceitual, mais abstrato, embora procure, em última instância, recuperar o concreto” (s/d, p. 176). De modo diferente do tipo utilizado na visão positivista, que pretende reproduzir fielmente o aspecto estudado, iremos utilizar esta noção de tipo das ciências sociais como uma forma de refletir, estudar e fazer uma descrição, ainda que parcial, do quadro das leis e depoimentos estudados.

Se entendemos que os textos legais refletem os propósitos políticos e sociais objetivados para a Escola em cada momento atravessado pela sociedade brasileira, os depoimentos dos professores e alunos da época estudada podem apontar-nos como se formaram, na cultura da Escola, os paradigmas educacionais. São as idéias, refletidas na memória dos entrevistados, o objetivo do estudo a ser desenvolvido. Entendemos que as opções paradigmáticas não aparecem, na prática das leis, no cotidiano escolar e nas memórias dos entrevistados, com rigor da exatidão, isoladamente. Ao contrário, há valores que caracterizam diversos paradigmas selecionados e incluídos nas leis e memórias da educação secundária dos anos de 1970, que influenciaram na prática docente. Assim, é encontrada nas unidades escolares a prática simultânea de mais de uma opção paradigmática. Alguns aspectos destes paradigmas podem ser, no entanto, destacados em nosso estudo.

Nosso objetivo, a seguir, será relacionar as leis educacionais a serem estudadas e tentar encontrar, em cada uma delas, os paradigmas socioculturais e educacionais de maior destaque que estariam sendo adotados pelos congressistas, em cada momento de elaboração/publicação da Lei n.º 4.024 de 1961. Estaremos centrando a atenção em sua Reforma, a Lei n.º 5.692 de 1971 e na Lei n.º 7.044 de 1982, que foi apelidada de Reforma da Reforma.

II.1- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961

A Lei n.º 4.024 de 1961 trazia em seus objetivos os ideais democráticos que caracterizaram este período vivenciado pela sociedade brasileira. Esses ressaltavam a importância do exercício pleno dos direitos e deveres “da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade”. Observamos também a alusão às liberdades fundamentais do homem e a importância atribuída ao desenvolvimento integral da personalidade humana. Estes objetivos relacionam-se com o paradigma educacional humanista, que visa ao desenvolvimento da pessoa em suas plenas potencialidades.

Também o objetivo encontrado na alínea “f” do primeiro artigo desta lei: “a preservação e expansão do patrimônio cultural” vai-nos remeter ao paradigma humanista, pois este busca preservar a herança cultural no sentido de valorizar e aperfeiçoar a pessoa humana de forma integral.

Na função cultural do paradigma humanista encontramos como valor principal a liberdade total para cada um, em consonância com uma liberdade semelhante para todos. No texto da lei, verificamos que um dos objetivos determinados para a educação nacional era o respeito às diversidades filosófica, política e religiosa, além da garantia de que a Escola não poderia acolher uma visão preconceituosa de qualquer tipo, inclusive a discriminação racial. Isto nos parece seguir os princípios do paradigma sociocultural existencial, refletidos em objetivos de cunho humanista no texto legal.

O Título III, “Da liberdade do Ensino”, no parágrafo 4º, busca dar garantias do direito de transmissão dos conhecimentos e nos remete aos valores humanistas de liberdade e preservação cultural.

Entretanto, ao analisarmos o Título XII, “Dos Recursos para a Educação”, verificamos uma tendência racionalista, pois o texto atribui ao Conselho Federal de Educação a tarefa de “elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo”, através da publicação de estatísticas e dados, com a finalidade de elaborar a distribuição de recursos para o período subsequente. A liberdade, o crescimento da pessoa humana, o exercício da cidadania plena, o respeito à alteridade, poderiam as transformações associadas a estes objetivos serem avaliadas, quando os conselheiros utilizassem as estatísticas para alocar recursos financeiros? Os objetivos da lei relacionam-se com o paradigma humanista e a maneira pela qual o processo educacional seria avaliado remete ao paradigma racional. Esta coexistência paradigmática parece ser um reflexo do que Saviani (2002) observa: “[...] desde sua entrada no Congresso, o projeto original das Diretrizes e Bases da Educação esbarrou na correlação de forças representada pelas diferentes posições partidárias que tinham lugar no Congresso Nacional” (p. 36).

As diferentes correntes políticas atuaram de maneira a modificar inteiramente o texto original, de tal maneira que Saviani analisa, a seguir, que deste só restava, ao fim dos trabalhos no Congresso Nacional, a sua estrutura formal. Além da atuação dos congressistas, ele nos descreve a atuação do que intitula de “partidos ideológicos”: Igreja, imprensa e “os mais diferentes agrupamentos da sociedade civil” (idem, 2002, p. 42-43) – governadores, professores do ensino militar, um grêmio estudantil universitário, a UNE, professores, políticos e sindicatos - marcaram presença, desejando participar dos debates. Tendo recebido influências provenientes de correntes ideológicas diversas, como seria de se esperar no momento então vivido pela sociedade brasileira, o texto final desta lei resultou em “uma solução de compromisso” entre as principais

correntes em disputa” e aponta que prevaleceu a “estratégia da conciliação” (ibidem, p. 46), ressaltando que, para muitos, aprovava-se uma lei inócua, como está refletido no comentário de Álvaro Vieira Pinto: “É uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual” (ib., p. 49). Anísio Teixeira foi mais cauteloso, ao comentar: “Meia vitória, mas vitória”. A contradição verificada seria reflexo da estratégia de conciliação adotada pelos congressistas e a frase de Anísio Teixeira vem a reforçar esta impressão.

II.2- A Reforma do Ensino: Lei n.º 5.692 de 1971

Em conferência realizada em 1968, a necessidade de remodelação da educação secundária foi apresentada por Roberto Campos⁵⁵: seria imprescindível realizar a reforma, para atender à “educação de massa”, enquanto o ensino universitário, iria, “fatalmente, [...] continuar um ensino de elite” (Cunha, 1978, p. 73). A tentativa de efetivar estas reformas na educação secundária desejadas pelo governo aparece no texto da Lei n.º 5.692/71, ao ser instituída a profissionalização obrigatória do ensino secundário, que passou a chamar-se 2º grau.

O estudo que pretendemos realizar visa às idéias que estariam norteando a prática dos professores de educação secundária diante das determinações legais, entre 1971 e 1996. Este nos leva ao contexto político-cultural em que tiveram lugar os estudos que resultaram no texto final da referida lei. Inicialmente, vamos relatar alguns aspectos do histórico do surgimento do anteprojeto de lei e da tramitação da Reforma do Ensino no Congresso Nacional.

Segundo Saviani (2002), a iniciativa de promover a reforma na educação brasileira partiu do então Presidente Médici, instituindo um o Grupo de Trabalho em 20 de maio de 1970, através de Decreto, que seria responsável por estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial. Composto por nove membros designados pelo Ministro de Educação e Cultura, o grupo tinha como prazo sessenta dias para a conclusão de sua tarefa. Para presidente do Grupo de Trabalho, o Ministro Jarbas Passarinho nomeou o padre José de Vasconcellos, o que já pode sugerir a importância que estaria sendo dada, na época, ao ensino particular e confessional.

⁵⁵ Roberto Campos realizava conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico, como participante do fórum que tinha o objetivo de apontar *A educação que nos convém*, promovido pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais, seção da Guanabara, IPES-GB (Cunha, 1978, p. 71).

Saviani descreve que o Grupo de Trabalho encaminhou ao Ministro da Educação o seu relatório e um anteprojeto de lei em 14 de agosto de 1970, cumprindo o prazo estabelecido pelo poder Executivo. O trabalho apresentado dividia-se em partes e Saviani apresenta sete características da reforma proposta, das quais abordaremos as que consideramos mais importantes para o nosso estudo:

O grupo apresenta uma combinação do binômio continuidade – terminalidade, com “a pretensão de superar o dilema entre o ensino geral, de caráter propedêutico, organizado em função do ensino superior, e o ensino profissional, de caráter terminal”

O autor aponta também a racionalização dos recursos materiais e humanos que o grupo sugeria. Segundo ele, esta era considerada “a pedra de toque da reforma” (p. 109), uma vez que permitiria a máxima eficiência, através do aumento da produtividade.

Também a flexibilidade é apontada como uma das características do trabalho apresentado, embora o autor questione de que maneira um regime ditatorial iria apresentar flexibilidade dentro de um projeto educacional.

O anteprojeto também sugeria que houvesse gradualidade de implantação da referida lei, atribuindo a cada estado da federação a responsabilidade de implantação de acordo com suas possibilidades, cabendo-lhes um prazo máximo de cento e vinte dias para a apresentação do Plano Estadual de Implantação. No entanto, observamos que o texto legal não apresentava um prazo limite para que se efetivasse a implantação da reforma.

Finalmente, a última característica apontada por Saviani é a valorização do professorado, através de formação, aperfeiçoamento e treinamento de professores e especialistas, profissionalização através do Estatuto do Magistério, fixação de padrões de vencimentos relativos à formação do profissional, independentemente do nível em que o mesmo atua, tratamento especial para os professores não-titulados e aproveitamento de graduados nas diversas áreas do ensino superior como professores dos cursos profissionalizantes, além da co-responsabilidade dos professores no ensino e na verificação de aprendizagem dos alunos. Segundo Vasconcellos (apud Saviani, 2002, p. 111) estas medidas eram consideradas pelo grupo de trabalho como o “primeiro esboço de uma política mais agressiva de valorização do magistério”.

O Ministro, ao apresentar o relatório ao Conselho Federal de Educação, recebeu as emendas sugeridas como “oportunas e enriquecedoras” (Saviani, 2002, p. 111). Reunidos em um trabalho intitulado “texto integrado”, o anteprojeto ampliado, as emendas sugeridas, os acréscimos relativos, principalmente, ao financiamento,

constituíram um projeto de lei que foi encaminhado ao Presidente da República e, posteriormente, este o enviou ao Congresso Nacional. Eram 25 de junho de 1971 e o projeto, segundo Saviani, deveria ser votado em regime de urgência. Observamos que a Lei n.º 4.024/61 levou onze anos tramitando no Congresso Nacional. Diante da urgência que a ditadura via em executar as reformas, imaginamos que o prazo, bastante reduzido, (quarenta dias) para apreciação do projeto tivesse como objetivo pressionar o Congresso para que o texto em votação não sofresse muitas modificações.

A emenda aprovada mostrou o empenho com que os parlamentares se dedicaram a cumprir fielmente as orientações advindas do Executivo. Saviani destaca que a alínea *a* do parágrafo 2º do artigo 5º do anteprojeto estabelecia que “a parte de formação especial do currículo terá o objetivo [...] de habilitação profissional ou aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais, no ensino de 2º grau”. Segundo os parlamentares que assinaram três emendas relativas a este texto, a lei proporcionava para que a profissionalização do segundo grau não se tornasse obrigatória e assim se abria caminho para “a manutenção daquilo que, justamente, o projeto visa a extirpar: a educação descompromissada com a vida individual e com o futuro do país” (DCN, 13-7-71, p. 3.047, apud Saviani, 2002, p. 126). Outra justificativa para emenda deste trecho do anteprojeto ia mais longe, dizendo ser o ensino propedêutico “verbalístico e acadêmico, que não forma nem para o trabalho nem para a vida” (idem). Assim, a exclusão da oração “ou aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais” foi aceita pelo relator.

Como o momento político no país também não permitia que a oposição se manifestasse, o projeto, com emendas pouco significativas, com exceção da que foi discutida anteriormente, foi aprovado e promulgado em 11 de agosto de 1971.

II.3- Leis n.º 4.024/61 e 5.692/71

Que importância teria o estudo dos textos legais? Saviani ressalta a importância de nos indagarmos a respeito do espírito de uma lei. Este espírito pode ser estudado através de “sua fonte inspiradora, [...] sua doutrina, quais os princípios que a informam; enfim, como se diz fluentemente, sua filosofia” (1978, p. 175). O autor também destaca que é através do estudo de seus objetivos que o espírito de uma lei irá se revelar.

O mesmo autor recomenda observarmos a importância de se distinguir, na legislação educacional, a diferença entre os objetivos proclamados e os objetivos reais.

Os objetivos proclamados “indicam as finalidades gerais e amplas, as intenções últimas” (2002, p. 121). Como tais, refletem os ideais utópicos e podem gerar um consenso de diversas formas de pensamento. Os objetivos reais, entretanto, fixam parâmetros para alcançar as finalidades estabelecidas pelo paradigma no qual aquela sociedade está inserida. Por tratarem da educação em seus aspectos reais, geram conflitos de correntes de pensamento divergentes. Enquanto os objetivos proclamados são considerados nas disposições legais como objetivos gerais para a educação, os reais podem ser identificados na forma de funcionamento estabelecida pelas leis para a organização educacional. Podemos, então, ao efetuar uma leitura da Lei n.º 5.692, identificar uma contradição entre os objetivos proclamados (já que não foram modificados os da Lei n.º 4.024, ligados ao aperfeiçoamento do aluno como pessoa) e os reais, que estabelecem uma orientação de cunho racional e tecnicista, buscando eficiência e produtividade na educação: minimizar as despesas e melhorar o resultado, sendo este avaliado em termos quantitativos.

Dentro de um Estado que era caracterizado pelo regime ditatorial, a Reforma sugere uma idéia de continuidade no paradigma dominante adotado: o racional. Se havia a intenção de persistir no mesmo paradigma, qual seria o motivo que levou a ditadura a promover uma reforma educacional? A simples manutenção dos dispositivos legais ora em vigor não seria suficiente para promover a conservação paradigmática almejada?

No Brasil, segundo Cunha (1978, p. 69), as soluções educacionais advindas dos países metropolitanos sempre exerceram grande “fascínio” (idem) sobre as mentes dos educadores. O autor aponta que, a partir deste fascínio, até mesmo a impossibilidade de implantação destas soluções não é percebida.

A Lei n.º 5.692/71, conhecida como lei da Reforma de Ensino, estabeleceu modificações estruturais e curriculares na educação secundária nacional: esta passou a ser obrigatoriamente profissionalizante, com orientação tecnicista e as alterações curriculares reduziram o estudo das ciências humanas a uma carga horária mínima. O objetivo seria a preparação do estudante secundarista para o mercado de trabalho. No entanto, os cursos de segundo grau, profissionalizantes, na época, no Rio de Janeiro, proporcionavam a formação para as áreas tecnológica e biomédica ou ainda o uso da linguagem como recurso técnico e aqueles alunos que tendiam a querer uma ampliação de conhecimentos nas áreas de ciências sociais, humanas, filosofia ou mesmo o estudo

mais profundo das linguagens, viram a lei decretar a extinção do curso Clássico, que teria proporcionado a eles o cabedal almejado.

Cunha afirma que, mais que discutir e reformar a política para a educação secundária nacional, o modelo adotado naquela época seria uma tentativa de solucionar o problema de carência de vagas na educação superior, que o Brasil apresentava: como a formação profissional no nível médio reduzia-se ao curso normal, a busca por uma formação profissional superior era muito intensa: "A demanda excessiva era entendida como sendo produzida pela "distorção" do ensino médio, oferecendo cursos predominantemente propedêuticos" (1978, p. 71).

As modificações curriculares introduzidas pela Reforma do Ensino na Lei n.º 5.692/71 parecem-nos seguir o racionalismo acadêmico. Segundo Eisner e Vallance (apud Bertrand e Valois, 1994, p. 69), este visa apenas ao "refinamento e apuramento dos processos cognitivos e intelectuais" e é "centrado na tecnologia através da qual o conhecimento é comunicado e a aprendizagem é facilitada" (p. 69). Além da obrigatoriedade do ensino profissionalizante, também o currículo, que reduzia ou omitia o ensino de Ciências Humanas, Filosofia e Sociologia pôde traduzir uma orientação para a escola de cunho mecanicista. A orientação do modo racional do conhecimento busca a manutenção do que já se encontra estabelecido, "um domínio do passado, do adquirido e do normal, do tradicional e da transmissão de conhecimentos" (p. 86). Como consequência, verificamos que os dispositivos legais determinavam uma tendência para a escola secundária daquela época: privilegiar algumas disciplinas em detrimento de outras, seguindo o critério de hierarquização onde a Física e a Matemática ocupariam lugares de destaque. O ensino das Ciências Exatas privilegia a objetividade, tende a confinar o pensamento e, desta forma, não estimula o aluno à reflexão sobre a sociedade em que está inserido, facilitando a manutenção do "status quo". O currículo do curso secundário não previa o ensino de Filosofia e Sociologia.

Nessa época a Sociologia foi retirada da grade curricular e foram colocadas outras matérias, que eram Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica. O programa mudou, não se poderia falar qualquer coisa ⁵⁶.

No caso das disciplinas de História e Geografia, foi estabelecida uma carga horária mínima, insuficiente para despertar nos alunos a visão histórica dos fatos e o

⁵⁶ Depoimento de Giorgina Carlin Fagundes, cit.

senso crítico, já que, no contexto da ditadura, ambos seriam indesejáveis. Para que a Reforma obtivesse sucesso, também seria necessário formar professores que integrassem essa cadeia de manutenção do quadro social. Que postura precisaria ter, então, o educador, para atuar de acordo com o paradigma almejado pelas novas disposições legais?

Reflexões sobre o papel do professor

[...]

5. O MÉTODO

A educação, até bem pouco, foi regida por métodos empíricos, com pouco ou quase nenhum planejamento. Conquanto haja desejo de se tornar a educação uma ciência, o que registramos são ensaios.

Se a educação em geral está ainda em moldes empíricos, quase nada se tem a dizer em relação ao professor. Num mundo que prima por ver tudo bem planejado, não se concebe que o professor - a quem foi entregue missão tão importante - não seja também um excelente planejador, quer em seu campo de ação, quer fora dêle. Investigar, comparar, tirar conclusões, decidir e agir com dados colhidos são atitudes indispensáveis e inerentes a um educador que quer progredir e que não se contenta com informações ou amostras imprecisas e incertas (Caliman, 1972).

Neste artigo publicado na época, a autora vislumbra a educação através de uma visão positivista e atribui ao trabalho do professor a possibilidade de ser equacionável. Ao definir-se de maneira diversa, segundo Caliman, a prática educacional correria o risco de tornar-se um processo distanciado da realidade que a cerca. Fica refletida nesta argumentação de que maneira a cultura dominante buscava orientar e direcionar com firmeza a organização educativa: seguindo o paradigma racional, caracterizado pela aplicação do método científico. A abordagem positivista sugerida para o processo educacional é por ela estendida à formação dos professores.

Segundo o paradigma racional, o papel do professor seria reduzido à transmissão de conhecimentos e valores previamente determinados. Exercendo sua função desta forma, o professor estaria engajado em um processo educacional que não estaria provocando no aluno a reflexão e a Escola reproduziria as relações de poder já

existentes na sociedade, como era o objetivo do governo no contexto ditatorial. O profissional de educação, julgando e organizando os valores do aluno, torna sua relação com o aluno restritiva. Para Trajtenberg, “o objetivo que a pedagogia burocrática propõe ao professor não é o enriquecimento intelectual do aluno, mas seu êxito no sistema de exames” (1978, p. 17). O professor torna-se o centro das atenções na sala de aula e recebe a responsabilidade sobre todo o processo educacional: se o aluno não aprende, foi o professor que não cuidou de planejar e apresentar os conhecimentos: sua metodologia é falha ou está sendo mal aplicada. Ele é visto como responsável por dirigir, avaliar e fornecer novas tarefas aos alunos: a autonomia do aluno na busca do conhecimento não precisaria ser estimulada, muito menos o espírito crítico. O processo educacional seria resumido em transformar o aluno segundo um processo já estabelecido, seguindo um modelo único que serviria para ser aplicado a qualquer escola. O conhecimento é transmitido ao aluno e não é permitida uma busca individual, nem um distanciamento dos valores e atitudes que devem, segundo a escola que segue este modelo racional, ser preservados.

Buscando normas e técnicas para o exercício do magistério, o modelo racional também poderia facilitar uma regulação desta atividade profissional, como vem-se tentando nos dias atuais através das avaliações de desempenho (Programa Nova Escola⁵⁷). Este modelo também poderia, até mesmo, abrir caminhos para a progressiva introdução de métodos tecnicistas, alcançando o extremo, nos dias atuais, de tentar dispensar a atuação do professor no processo educacional, substituindo-a pela utilização de filmes e programas de informática.

No entanto, se a escola tem a possibilidade de uma relação dialética com o entorno, pode ter havido uma resistência à adoção deste modelo mecanicista para a educação e os profissionais da época teriam construído um contraparadigma no interior da organização escolar, com objetivos diversos daquele paradigma sociocultural dominante. Com a pesquisa a ser realizada, podemos identificar, nos depoimentos a serem colhidos, se a Escola secundária teria apresentado alguma forma de resistência às orientações advindas das leis e de que maneira os professores e alunos percebiam naquela época - entre 1971 e 1982 - o exercício da cidadania e a participação social diante da formação de cunho racional que estava sendo recebida/ transmitida.

⁵⁷ O Programa Nova Escola foi criado por Decreto do Governador do Estado do Rio de Janeiro em 1999, entrando em vigor a avaliação das escolas a partir do ano 2000.

Conforme foi observado anteriormente, a Lei n.º 5.692/71 alterou alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961. Embora Ribeiro (1984, p.121) afirme que “A nova legislação de ensino manteve integralmente o disposto no art. 1º da Lei n.º 4.024 [...]”, assegurando a manutenção dos objetivos proclamados, verificamos que, em seu artigo 1º a Lei de 1971 já estabelece uma mudança nos objetivos reais, com modificações que apontavam para o modelo educacional tecnicista, atribuindo à educação objetivos tais como “qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania consciente.” (Lei n.º 5.692/71, art. 1º). Como os objetivos da referida lei passavam a priorizar a formação para o trabalho, geravam uma reestruturação na educação. Para a educação secundária, foi instituída a obrigatoriedade do ensino profissionalizante.

O curso secundário até 1971 era composto de dois ciclos: o primeiro ciclo era constituído pelo curso ginásial, em quatro séries e o segundo ciclo era dividido em três possibilidades de escolha para o aluno, já em consonância com suas aptidões intelectuais: o curso Clássico dedicava seus currículos ao estudo das ciências humanas, as linguagens, Filosofia e ciências sociais. O curso Científico apontava seus currículos para o estudo das ciências exatas e da Biologia. Também havia a opção de formação profissional para magistério nas escolas primárias, com o curso de Formação de Professores. Muitas razões levaram à reforma estrutural da educação secundária. Vamos realizar um breve estudo sobre estas razões e, a seguir, descrever a nova estrutura educacional, resultante da Reforma do Ensino:

A Constituição brasileira de 1967 determinava a obrigatoriedade da educação a todas as crianças e adolescentes, dos sete aos quatorze anos (Art. 167, Parágrafo 3.º, al. II)⁵⁸. Esta obrigatoriedade levava ao reconhecimento da educação como direito. O texto constitucional seguia estabelecendo, na alínea seguinte, a gratuidade no sistema educacional público para a educação primária. Ora, o ingresso do aluno na educação secundária dava-se, na época, aproximadamente aos doze anos e este ingresso não era automático. Havia necessidade de prestar concurso, e estes exames de admissão exigiam recursos financeiros dos quais a classe trabalhadora não dispunha. Desta forma, a maior parte dos filhos dos trabalhadores parava seus estudos no fim do curso primário, e muitos não conseguiam ao menos concluí-lo.

⁵⁸(Costa, 2002, p. 63).

Se a educação havia-se tornado obrigatória até os quatorze anos de idade e os estudantes só conseguiam permanecer na escola, no máximo, por direito, até os doze, criou-se uma necessidade de modificar a estrutura do sistema educacional, de modo a permitir a permanência do aluno na escola e garantir a ele o direito à educação. Segundo Villalobos (1984, p. 153), o grupo de trabalho que elaborou os estudos para a organização da Reforma do Ensino de 1971 interpretou que o texto constitucional referia-se não a uma duração de escolaridade, mas uma faixa etária dentro da qual educação seria obrigatória. A seguir, o autor aponta que o grupo de trabalho acabou por chegar a uma solução que teria vindo ao encontro do sonho de “velhos educadores liberais que lidavam com o assunto desde 30” (idem, p. 153): a extensão do ensino primário para oito anos de escolaridade. No entanto, o próprio autor aponta que os “velhos educadores” sonhavam com a extensão da obrigatoriedade da educação até os dezoito anos de idade e também da década de 1930, o mesmo grupo reivindicava que se tornassem obrigatórios os ensinos primário e secundário.

A solução apontada foi diminuir a escolaridade secundária em quatro séries (terminando com o primeiro ciclo, o curso Ginásial) e aumentar quatro séries na educação primária, fazendo o acesso ser automático da 4ª série do 1º grau para a 5ª série. Manteve-se o número de anos de escolaridade anteriores, ao todo nove, incluindo as oito séries do 1º grau e a Classe de Alfabetização. A educação secundária passou a ser constituída de três séries, obrigatoriamente profissionalizante e com a mesma carga horária anterior, o que obrigava a uma reestruturação curricular: algumas disciplinas teriam que ser privilegiadas, em detrimento de outras. A Resolução n.º 8, de 1º de dezembro de 1971, já trazia recomendações sobre como a escola secundária deveria resolver a questão da divisão da carga horária entre as disciplinas de formação: em seu artigo 1º, a Resolução estabelece a existência de um núcleo comum, a ser incluído obrigatoriamente nos currículos de 1º e 2º graus, sendo este núcleo dividido em três matérias⁵⁹: Comunicação e Expressão, envolvendo os estudos da Língua Portuguesa; Estudos Sociais, abrangendo a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil; finalmente, Ciências, com os estudos da Matemática e Ciências Físicas e Biológicas. Era obrigatória a inclusão das disciplinas de Educação Física, Educação

⁵⁹ Embora seja popularmente empregado para referir-se a uma disciplina, termo “matéria” é o utilizado no texto legal para designar um grupo de disciplinas, por isso o utilizamos com a mesma conotação.

Artística, Educação Moral e Cívica⁶⁰ e Programas de Saúde. Apresenta-se como obrigatória a inclusão do Ensino Religioso no currículo dos estabelecimentos oficiais, embora o comparecimento às aulas fosse facultativo para os alunos. Supomos que esta obrigatoriedade reflita uma influência dos grupos de educadores religiosos na elaboração das leis educacionais.

O artigo 3º aponta os objetivos das disciplinas que iriam compor cada matéria, além dos conhecimentos, experiências e habilidades inerentes a cada uma delas. Na Comunicação e Expressão, a Resolução n.º 8 determina que a matéria visa a desenvolver no aluno o “contato coerente com seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade”. Os adjetivos coerente e harmônico podem sugerir que a linguagem não deveria ser usada para um diálogo questionador ou crítico e que esta forma de comunicação poderia ser considerada “desarmônica”. Caso o aluno se utilizasse da linguagem para polemizar e expor uma visão crítica, o professor teria amparo, ou ainda obrigatoriedade legal, para reprová-lo?

A seguir, a alínea “b” do artigo 3º descreve os objetivos da matéria de Estudos Sociais: O “ajustamento do crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento”. Aqui também observamos uma recomendação para direcionar a formação do aluno a ajustar-se e “viver e conviver”, mas não descreve a necessidade da contribuição dos estudos das Ciências Humanas e Sociais para a formação do aluno no sentido de exercer a sua cidadania. Podemos supor que estaria aqui refletido o pensamento da ditadura de adequação do jovem ao mundo onde vive e convive, mantendo a sociedade como esta se apresenta e omitindo-se de dar a sua contribuição para transformá-la. Logicamente, os graves problemas sociais que o país atravessava e os baixos investimentos do poder público neste setor eram omitidos, ao se estudar o panorama nacional. Além disso, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, que poderiam veicular estes aspectos negativos do contexto social nacional, tinham orientação ideológica pré-determinada, como confirma Alfredo Bosi:

⁶⁰ Desde 1969, temos o Decreto-lei n.º 869, enfocando a Educação Moral e Cívica. Em 1978, a Portaria n.º 505 do Ministério da Educação e Cultura aprova diretrizes básicas para o ensino de Educação Moral e Cívica nos cursos de 1º e 2º graus.

O Estado intervém, então, não para reformar o estado geral da sociedade, mas para permitir que este estado prossiga e se reproduza sem maiores crises. É o momento de implantação do Mobral (instruir para integrar numa dada sociedade); é o momento de regulamentar a disciplina “Educação Moral e Cívica”, neutralizador ideológico típico; é o momento de reduzir o estudo da História do Brasil diluindo-o em um composto híbrido chamado “Estudos Sociais”; é o momento de abater o estudo da Filosofia em toda a parte [...] (1998, p. 139).

Nosso entrevistado entende que:

Essas disciplinas, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, já nasceram desacreditadas. Essas disciplinas que foram criadas nesse período eram alvo de chacota. Então o próprio professor já dizia: “Lá vou eu dar Educação Moral e Cívica”. Porque vieram sob a égide do retrocesso, da obrigatoriedade, do civismo, todos esses valores que nós não estávamos querendo aqui. Nós estávamos querendo, pelo contrário, liberdade e não o fato de fazer “ordem unida” na escola⁶¹.

E os conteúdos programáticos dessas disciplinas eram bastante controlados:

Nós fomos colocando os livros que a escola, através dos professores, escolhia e o que era permitido que se usasse. Tinha que passar por uma triagem. O diretor fazia uma reunião, tinha conteúdos programáticos estabelecidos⁶².

A matéria de Ciências mereceu bastante destaque no currículo elaborado na época que estudamos, na escola secundária, por seus objetivos estarem em concordância com o paradigma dominante. Estes objetivos apontam para o desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico e de suas aplicações.

A Resolução n.º 8 continha, em seus artigos 4º e 5º, determinações específicas para o 2º grau. O art. 4º referia-se à necessidade de elaborar-se um escalonamento das disciplinas e o artigo seguinte determinava que Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas serão “dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos” (alínea b, II). Mais adiante, no artigo 6º, fica mais explícita a recomendação de sobrepor a formação especial ao núcleo comum, quando é dada a recomendação de que as disciplinas de educação geral deverão

⁶¹ Depoimento de Jairo Estrella Moreira, cit.

ser ministradas com duração e intensidade inferiores àquelas da formação especial. Isso refletiu-se na expansão da formação profissional dentro da grade curricular determinada para cada curso técnico e na redução da carga horária das diversas disciplinas que compunham a formação geral: História e Geografia, que poderiam estimular os alunos a levantar questões sobre o povo brasileiro e suas condições de vida:

A profissionalização obrigatória reduziu a carga horária ou retirou do currículo as disciplinas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Cortaram a cabeça do ser humano. Cortaram a cabeça e deixaram apenas pés e mãos para o trabalho. A cabeça foi para o fundo do saco. Olha que matérias que foram cortadas, que disciplinas foram manipuladas: disciplinas que abrem a cabeça do ser humano, do jovem. O senso crítico⁶³.

Reduziu-se também a carga horária daquelas disciplinas onde havia maior carência de docentes no quadro do serviço público, como Matemática e Física:

[...] nessa área, a maior parte das pessoas vai para a Engenharia e no magistério ficam somente aquelas pessoas que têm muito a ver com o social. Veio para o magistério quem acreditava em um Brasil diferente. Já a pessoa que é muito técnica, foi para as áreas técnicas e desfalcou muito a área de professor⁶⁴.

Entretanto, a formação profissionalizante obrigatória teve seus defensores: Souza (1979), atribuía à Reforma o mérito de terminar com a dicotomia entre o ensino secundário profissionalizante e aquele com objetivos de formação geral. Chega a afirmar que o modelo brasileiro para o curso secundário seria aquele “[...]que os sistemas escolares do mundo todo tentam armar [...] (p. 46). Entretanto, a seguir (p. 50) ele parece estar-se contradizendo, ao afirmar que “[...] a constatação dolorosa feita pelos educadores é a de que praticamente nada mudou no ensino de 2º grau em todo o país”. Descreve que as escolas continuam a ser como antes: acadêmicas ou técnicas, não teriam se modificado. Assim, a escola que Souza descreve não seria “capaz de formar com igual eficiência o educando que se destina ao prosseguimento dos estudos e aquele que os interrompe para ingressar na força de trabalho”. (1979, p. 50). Também o relator do Parecer n.º 45/72, Padre José Vieira de Vasconcelos, firmava sua posição no paradigma racional e defendia a importância da formação profissionalizante de caráter tecnicista: ele recorre às palavras de Padre François Russo: “A integração cultural da

⁶² Depoimento de Giorgina Madalena Carlin Fagundes, cit.

⁶³ Depoimento de Roberto de Barros Mezian, cit.

⁶⁴ Depoimento de Luiz Sergio de Oliveira, cit.

técnica não se impõe apenas para o bem da cultura, é condição essencial para a integração da técnica da nossa civilização, no sentido do autêntico progresso do homem e da realidade (Documenta n.º 134/107, citado no Parecer CFE n.º 45/72, apud Ferraz, 1976, p. 120)”. A argumentação parece reduzir o progresso do homem apenas ao desenvolvimento da economia e da técnica, atrelando a este o aperfeiçoamento como pessoa. Entendemos que esta abordagem da educação não faria o 2º grau aproximar-se da formação integral do adolescente, finalidade principal desta modalidade de ensino, recomendada no artigo 21 da Lei n.º 5.692/71. Ferraz (idem) argumentava que a formação especial iria manifestar-se como uma das partes que comporiam a formação geral. Tal argumentação não nos parece adequada, uma vez que a Resolução n.º 8/71 atribuía à formação especial, profissionalizante, prioridade na carga horária. Também as disciplinas da matéria de Ciências, que dão apoio teórico à técnica, iriam preponderar nas grades curriculares, o que não ocorria. Sobre esta preponderância do paradigma industrial, Hobsbawn argumenta que

[...] ao subordinar a humanidade à economia, o capitalismo mina e corrói as relações entre seres humanos que formam as sociedades e cria um vácuo moral em que nada conta a não ser o desejo do indivíduo aqui e agora (apud Frigotto, 2000, p. 79).

Consideramos relevante destacar a questão do financiamento para a introdução de cursos profissionalizantes na educação pública estadual: teria havido verba suficiente para custear laboratórios e material necessário para as aulas práticas de cursos profissionalizantes, em todas as escolas públicas secundárias, conforme a disposição legal? Levando-se em conta que o milagre brasileiro começou a declinar com a crise do petróleo, talvez a administração pública não pudesse contar com recursos suficientes para custear ensino profissionalizante em todas as escolas secundárias. Esta profissionalização obrigatória pode ter sido apenas aparente, conforme nos sugere Ferraz, observando que, em alguns estabelecimentos de ensino, a implantação da Reforma em nível curricular pode estar gerando uma “programação em que a versão toma o lugar da realização” (1976, p.122).

A preocupação da rede pública de 2º grau era ocupar esses alunos, ocupar esse grupo de jovens, porque esta é uma faixa etária em que o jovem não é adulto suficiente para o mercado de trabalho, então a preocupação é mantê-lo na escola até a época do Serviço Militar (o rapaz) e no caso da moça, que ela possa ir para um emprego, seja ele qual for. Então, a Lei n.º 5.692, ela não existiu para a rede pública. Só houve uma redução da carga horária das matérias básicas⁶⁵.

Algumas escolas públicas são enumeradas por Ferraz exemplificando “experiências extraordinariamente bem sucedidas” (p. 123) na implantação da profissionalização do 2º grau. São situadas nas regiões Sul e Sudeste do país e no estado de Pernambuco. Além disso, são ressaltadas experiências semelhantes em escolas particulares. Não são explicitados os critérios utilizados para avaliar o sucesso destas escolas. Teriam elas conseguido “a formação integral do adolescente”, determinada pela Lei n.º 5.692/71? Em uma avaliação realizada por estatísticas de rendimento escolar e a relação entre alunos matriculados e número de formandos, poderíamos chegar a uma conclusão ilusória de que as escolas da época - aquelas que tiveram verbas suficientes - deram conta de realizar a almejada formação do adolescente. No entanto, consideramos pertinente perguntar: Como as escolas secundárias teriam lidado com as questões ligadas ao exercício da cidadania? Entendemos que pode ser importante recorrer à memória dos alunos e professores que participavam do processo educacional na escola secundária entre 1971 e 1982, para examinar esta interrogação.

II.4- Lei n.º 7.044 de 1982: A Reforma da Reforma

A sociedade brasileira, com a abertura democrática, vivia um momento de reestruturação das instituições que haviam sido seriamente abaladas no momento da ditadura militar. A Escola secundária, como instituição bastante atingida, precisava receber uma nova estrutura, que permitisse, ao menos, uma reelaboração do currículo, possibilitando que as disciplinas de humanidades voltassem a ocupar uma carga horária compatível com sua importância na formação do adolescente. O fim dos cursos de admissão ao primeiro ciclo do secundário (ginasial) havia sido uma vitória dos educadores, pois realizou a necessária expansão da obrigatoriedade da educação até os quatorze anos. No entanto, a profissionalização obrigatória do curso secundário

⁶⁵ Idem.

redundou em um fracasso. Este era reconhecido até mesmo pelos educadores que apoiavam a Lei n.º 5.692 (Souza, 1979, p. 50).

Técnica e politicamente poderíamos analisar os erros cometidos. De um lado, a presunção de que uma profissionalização compulsória [...] resolveria o problema de um mercado de trabalho imprevisível; de outro, a ausência de uma prática democrática que, se existisse, naturalmente seriam ouvidos os interessados, que iriam dar vigor à Lei n.º 5.692/71 (Fernandes, 1983, p.131).

Diante do Congresso Nacional enfraquecido pela ditadura, a aprovação da Lei n.º 5.692 foi realizada e só então aqueles envolvidos com o processo educacional foram informados do que se esperava que eles executassem: a profissionalização obrigatória e uma reforma curricular que privilegiava as ciências exatas e as disciplinas profissionalizantes.

Com o prenúncio do fim do período de repressão, esta parcela da sociedade que Fernandes intitula de *interessados* finalmente fez-se ouvir: era necessário realizar uma Reforma na Reforma, para que se tentasse corrigir o descompasso entre o texto legal e a realidade que se apresentava. A pressão dos educadores sobre o MEC e o CFE já havia obtido o Parecer n.º 75/76, que implantava as habilitações básicas. Em 1979, a Resolução n.º 7 do Conselho Federal de Educação permite que a matéria de Estudos Sociais seja desdobrada em História e Geografia, possivelmente em uma tentativa de restituir aos alunos o direito de estudar os conteúdos programáticos das duas disciplinas e levantar os questionamentos inerentes a eles.

A partir de 1981, dentro do clima de distensão política, o CFE assumia uma posição crítica em relação ao ensino de 2º grau: iniciou-se um período de reuniões entre os representantes de Secretarias Estaduais, Delegacias do MEC, diretores de Escolas Técnicas, culminando todas estas pressões no Encontro Nacional sobre o Ensino de 2º grau, realizado de 16 a 20 de agosto de 1982 (Fernandes, 1983, p. 132).

Em 1982, o Parecer nº 342 do Conselho Federal de Educação traz o ressurgimento da Filosofia como disciplina optativa no currículo das unidades escolares.

A Lei n.º 5.692/71 tornava-se reconhecidamente um instrumento sem valor para os educadores, e uma nova adaptação fez-se necessária: publicava-se a Lei n.º 7.044 de 18 de outubro de 1982. Seus objetivos, expressos na nova redação do Artigo 1º, continuavam claramente vinculados à preparação para o trabalho, buscando dar a esta

preparação um novo rumo, mas pretendendo resguardar o enfoque referente às relações entre a escola e o trabalho que a Lei n.º 5.692 ensejou (Parecer n.º 618/82 do CFE). A nova lei vem complementar a anterior e supomos que este Parecer deixa bem claro que não houve mudança no paradigma visado pelo MEC, somente uma ampliação do conceito de preparação para o trabalho.

No ano seguinte, 1983, o Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer n.º 108, em que, além de justificar sua postura de estrito cumprimento dos dispositivos legais – em que aparenta desculpar-se com os educadores brasileiros – ressalta a extinção da preponderância da formação especial sobre a educação geral e a eliminação da compulsoriedade da educação profissionalizante, apontando que as habilitações profissionais e as habilitações básicas ainda persistem e deixando às escolas a opção de continuarem a ministrar estes cursos. No entanto, mais uma vez o CFE reafirma, neste Parecer n.º 108, a importância da preparação para o trabalho.

Nos aspectos curriculares, o Parecer 108/83 deixa claro que não há mais predominância das matérias do núcleo de formação especial. No entanto:

Ao final da vigência dessa lei no secundário, no lugar da carga horária das matérias técnicas, aumentou-se a carga horária das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e acho que História também. Mas para aquelas em que faltam recursos humanos, as matérias da área de ciências exatas, foi mantida a mesma carga horária⁶⁶.

A Lei n.º 7.044/82 possibilitou a volta à livre escolha, para cada instituição, do tipo de educação que gostaria de oferecer. Mas estabelecia a possibilidade de complementação das habilitações profissionais através da cooperação com empresas (Art. 6º), o que pode ter-se tornado uma maneira de legalizar contratos de trabalho bastante favoráveis para as empresas: mão-de-obra jovem, com bolsas de estágio, em vez de salários, sem o recolhimento das obrigações trabalhistas e sem vínculo empregatício. A questão de escolha entre a Formação Geral e um curso profissionalizante, por parte do aluno (continuidade ou terminalidade?), reflete as possibilidades de ascensão social que este vislumbra. Na escola secundária, continua-se a verificar a reprodução do sistema de classes. A elite, que sempre destinou seus filhos ao ensino que os encaminhasse para a universidade, pode começar a ocupar cada vez mais os bancos das universidades: esta nova Reforma da educação secundária,

⁶⁶ Ibidem.

verificada durante os anos de 1980, não teria sido acompanhada por uma expansão do número de vagas nas universidades públicas.

No estado do Rio de Janeiro, diante da necessidade de redefinir os rumos da educação pública secundária, a Secretaria de Estado de Educação criou um Grupo de Trabalho. O objetivo principal deste grupo era analisar as consultas realizadas aos diretores das escolas secundárias da rede pública. O Grupo de Trabalho tinha por finalidade estabelecer diretrizes sobre a continuidade dos cursos profissionalizantes já existentes, além da criação de outros cursos novos. Tais diretrizes seriam encaminhadas ao Conselho Estadual de Educação para apreciação. As opiniões dos diretores de escolas foram comparadas com os recursos humanos e materiais existentes, resultando em uma redistribuição na oferta de cursos. Além disso, foram elaboradas as novas grades curriculares. Não parece ter sido dada opção, a cada unidade escolar, de determinar suas necessidades quanto à manutenção do ensino profissionalizante:

Com o advento da lei que determinava o fim da obrigatoriedade do ensino profissionalizante, em 1983, eu não sei se o profissionalizante ficou tão opcional assim não. A Secretaria é que determinou, mais ou menos, de acordo com o que as escolas podiam dar aos alunos. Por exemplo, aqui nós tínhamos já montada a grade de Contabilidade, a de Administração e crédito e Finanças. Estando as grades aprovadas, poderiam continuar os cursos aqui, não tinha problema nenhum⁶⁷.

Os cursos acabaram aos poucos, foram acabando, acabando... Tinha-se a formação geral, junto com Eletricidade e Crédito e Finanças. Aí acabou Eletricidade, depois acabou Crédito e Finanças e ficamos só com a Formação Geral⁶⁸.

Nós transferimos os alunos para um outro colégio, porque chegamos à conclusão de que não adiantava ficar com esses alunos, porque eles saíam mal formados: nem saíam formados em Formação Geral, nem na parte de Habilitação⁶⁹.

O Grupo de Trabalho concluiu que os cursos profissionalizantes poderiam continuar nas unidades educacionais que tivessem condições favoráveis. Recomendou, dentro da nova determinação legal, a criação do curso secundário de Formação Geral, com todas as disciplinas que integravam o núcleo comum, onde o ensino das diversas matérias deveria estar voltado para uma perspectiva de educação para a vida.

⁶⁷ Depoimento da prof^a Anahid M. Callil, cit.

⁶⁸ Depoimento de Jairo Estrella Moreira, cit.

⁶⁹ Depoimento de Giorgina Madalena Carlin Fagundes, cit.

A Lei n.º 7.044/82, ao extinguir a profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau e permitir que as disciplinas das áreas de ciências humanas e sociais voltassem a compor o currículo escolar, criou um novo momento na educação secundária brasileira, que interpretamos como marco cronológico final para nossa pesquisa. No estado do Rio de Janeiro, houve eleição direta para governador e no início de 1983 e ascendeu ao governo Leonel Brizola, que retornara ao Brasil após exílio no Uruguai. Seu partido político, de características populistas, tinha um entendimento de que a educação deveria suscitar o debate e preparar as camadas populares para a mobilização que poderia marcar o fim da ditadura militar.

Escolhemos o fim do ano letivo de 1982 para fixar um marco cronológico em nossa pesquisa. Embora uma nova caracterização geral da educação brasileira só tenha vindo a surgir em 1996, com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para a educação secundária no estado do Rio de Janeiro – que é o objeto da nossa pesquisa - surge em 1983 uma nova estrutura, nova grade curricular e, com a mudança governamental, uma renovação significativa na política educacional. Constitui-se, pois, o período entre 1983 e 1996, um possível novo objeto de pesquisa, com características próprias, que poderá ser abordado em outro trabalho.

A SEE/RJ, inspirada em um projeto político que emana *do e para o* HOMEM, preocupada com as populações mais carentes e muitas vezes marginalizadas, tenta propor uma escola de 2º grau que busque a participação comunitária, entendendo-a como um núcleo gerador de questionamentos que aclarem a realidade e que a partir da análise desta realidade, nela se possa interferir.

[...]

Nesta linha de pensamento, urge o reconhecimento de que uma proposta de educação transformadora, que acompanhe as mutações que nos cercam, somente será exequível se estiver em ligação estreita com a prática social e política das classes populares (Fernandes, 1983, p.136).

III- DA MEMÓRIA, ABREM-SE ALGUNS ELOS DA CADEIA

A escola secundária teria sido, entre 1971 e 1982, na cidade do Rio de Janeiro, reflexo das disposições legais que buscavam nela intervir?

Iniciamos este capítulo mostrando as relações estudadas entre os dispositivos legais que estavam em vigência na época e sua vivência no cotidiano das escolas. Nos depoimentos colhidos através da pesquisa realizada, buscamos aspectos de um momento da História da educação brasileira, no sentido de contribuir para os estudos sobre a relação entre a Escola e a formação da identidade cultural nacional.

Estas vozes, supostamente caladas pela organização escolar racional, tecnicista, acrítica e repressora da Escola secundária dos anos de 1970 no Rio de Janeiro, ganharam registros em nossas entrevistas e vêm à tona contar sua parte da História: as disposições legais podem objetivar o estabelecimento de mudanças no processo educacional, mas é no cotidiano das organizações educacionais que podemos tentar verificar os reais resultados de cada tentativa de intervenção do Estado encontrada nas leis educacionais.

Buscamos elucidar algumas questões levantadas inicialmente, baseando-nos na interrogação, despertada em nós, sobre a rede em que se insere uma obra literária. Levantada por Foucault, a questão nos pareceu adequada ao estudo das leis educacionais, que são um reflexo de seu tempo e trazem não só um volume isolado, com seu conteúdo de determinações a serem cumpridas: refletem os paradigmas socioculturais do seu entorno; procuram utilizar-se do docente como agente para estabelecer, reafirmar, legitimar esses paradigmas; envolvem a construção/elaboração da cultura escolar e podem, ou não, permitir uma maior aproximação da identidade nacional, além de uma (re)elaboração desta.

O estudo das leis educacionais que realizamos visa a focar este panorama tecido pelos nós, que ampliam, compõem e sustentam a rede, que integrava o pensamento educacional de uma época. Além disso, os nós criavam amarras, através das quais o Estado ditatorial da época, entre 1971 e 1982, buscava interferir e controlar o processo educacional. E estes nós ainda podem estar sustentando, segurando, amarrando ou fechando a rede educacional até os dias contemporâneos. As amarras, vistas como a cadeia-prisão, que ameaçava e cerceava e também como a cadeia-corrente, que unia os educadores, formavam elos. Buscamos abrir alguns destes elos. Sem ter a pretensão de desfazê-la, uma vez que:

Às vezes, em um trabalho desses, a gente descobre que tem muitas pessoas pensando a mesma coisa e que não têm é um local para se reunir, em que haja pessoas falando sobre isso, porque aí é que se criam os elos e os elos formam as correntes em defesa da escola pública⁷⁰.

Ao entendermos que a cadeia-corrente ainda se fecha em defesa da escola pública secundária, procuramos, com a História Oral, seguir as orientações de Febvre, buscando produzir documentos para o estudo daquele momento da história cultural da Educação.

Os paradigmas socioculturais abordados, de maneira consciente ou não, por nossos entrevistados, fornecem pistas sobre o direcionamento sofrido pelos colégios de educação secundária. Este direcionamento foi normatizado através dos Planos Estaduais de Educação, solicitados pelo Ministério da Educação e Cultura aos estados da Federação. Visando regular a intervenção sobre a escola pública em cada uma destas unidades, tal controle teria sido exercido em certos aspectos do processo educacional, além de ter sido reforçado pelo contexto de repressão, vigente em toda a sociedade brasileira.

Ela – a lei – cometeu um erro, na minha opinião, muito crasso: ela veio de cima para baixo e não fez uma pesquisa entre aqueles que iam vivenciar a reforma, ou seja, os professores. Então, veio como se fosse um decreto: da noite para o dia, determinaram: a carga agora é essa, o conteúdo programático é esse, você vai fazer *assim, assim, assado*. Então os professores se limitavam a cumprir ordens e quando você não se engaja em um processo, ele tende a não dar certo. O professor faz por obrigação, porque mandaram. Então, os professores faziam porque mandaram, então tinham que fazer. Então, não houve um envolvimento pessoal dos professores com a Reforma. Não tinha liberdade para debate, naquela época, então veio como “Cumpra-se!”⁷¹.

No entanto, o controle sobre o trabalho do educador ainda parece distante de terminar, embora o contexto ditatorial já não seja mais uma realidade nos dias de hoje:

Eu vejo até hoje o ensino público sob uma pressão constante política. As determinações vêm sempre de forma decisiva, já definidas de cima para baixo. Independente da opinião do professor, ele recebe uma ordem dizendo de que maneira seu trabalho terá que ser feito. O professor fica obrigado a ir contra o que pensa, se enquadrar em uma regra de um jogo que foi montado por um grupo de pessoas que está definido como líder do processo. Eles é que têm o poder de tomar essas decisões e o professor

⁷⁰ Depoimento de Luiz Sergio de Oliveira, cit.

simplesmente tem que acatar. Se ele tente ir contra as decisões, pode receber um processo administrativo, ou pode receber um código 61⁷², no caso de uma greve. Não adianta ir contra algumas decisões⁷³.

O paradigma que representa os objetivos reais destas mudanças pode ter sido imposto às organizações educacionais, para influenciar e determinar os rumos da cultura escolar. Esta orientação paradigmática - uma tentativa da cultura dominante de impor-se às outras dentro da Escola - e as tentativas feitas pela Escola, através dos grupos de profissionais e estudantes, de compor um contraparadigma, aparecem ao longo do trabalho com História Oral que realizamos.

O Estado, controlado pela ditadura militar, foi responsável por uma tentativa de imposição do racionalismo nas unidades educacionais, sendo as instituições de ensino secundário bastante atingidas por esse direcionamento. As mudanças estruturais, curriculares e paradigmáticas apontadas pela Reforma do Ensino, até que ponto teriam sido efetivadas?

III.1- Mudanças estruturais:

Além das modificações estruturais apontadas no Capítulo II deste trabalho, apresentamos alguns aspectos identificados no estudo das memórias de nossos entrevistados. Iniciamos com o processo de implantação da nova lei dentro das unidades educacionais:

Eles criaram uma dinâmica onde o professor recebia um livro de umas duzentas páginas sobre a 5.692, lia o livro e posteriormente respondia a uns questionários, que eram implantados na própria escola, eram feitos na escola para verificar se o professor tinha aprendido os objetivos da lei. Era uma prova simples, com questões simples, mas o negócio é que cada professor recebia o seu livro, então todo mundo tinha acesso a essa informação.⁷⁴

A Reforma redundou em diminuição na carga horária de diversas disciplinas. Primeiramente, a redução da formação geral em detrimento do ensino profissionalizante; no entanto, em alguns colégios não havia professores para ministrar

⁷¹ Depoimento de Jairo Estrella Moreira, cit.

⁷² O código 61 refere-se ao dia em que o servidor público fez greve. O valor correspondente ao dia de trabalho é descontado dos vencimentos.

⁷³ Depoimento do Prof. Oton Ferreira dos Santos Filho, cit.

⁷⁴ Depoimento de Jairo Estrella Moreira, cit.

as aulas da formação especial. Logo, não havia, semanalmente, o número de aulas necessárias, nem das disciplinas de formação geral, nem daquelas de formação especial:

No colégio eu nem me lembro direito das matérias. Não tinha quase nada. Se consta no meu histórico escolar que eu tive muitas aulas dessas disciplinas e também daquelas do profissionalizante, certamente é fictício. Eu não tive todas aquelas disciplinas do profissionalizante, não. Mesmo nas outras, por exemplo, eu não me lembro de ter tido aula de Física no segundo ano. Eu não sei se consta no meu histórico que eu tive, mas se consta, é fictício⁷⁵.

Em algumas unidades, foram deslocados professores de disciplinas de formação geral para ministrar as aulas do profissionalizante, mesmo que estes não estivessem habilitados para tal:

Não havia condições de respeito, com uma coisa que não tinha condição nenhuma para ser realizada. Era uma coisa que existia no papel, mas de fato e de direito, não havia. Eu, por exemplo, que era professor de Física, fui dar uma matéria chamada Edificações, porque eles achavam que se eu era professor de Física então eu saberia construir um edifício, uma casa. Então eu me guiava por um livro que eu tinha e era aquilo. A Licenciatura em Edificações nem existia. Deveria ser um professor da área de Edificações, havia esse curso no CEFET e os professores poderiam ter ido para lá, ao menos para se nivelar a nível técnico, para ministrar as aulas⁷⁶.

Não deu certo, porque não tinha professor. O professor às vezes era obrigado a dar cinco disciplinas, quando na verdade ele era formado em uma ou duas. Na verdade, não tinha professor⁷⁷.

Ainda no aspecto estrutural, a Reforma do Ensino conseguiu impor o formato sugerido para a ordenação das séries, que aparece ainda hoje, com mudança na denominação: o primeiro grau, criado em 1971, passou em 1996 a chamar-se Ensino Fundamental e o Segundo Grau foi denominado Ensino Médio. Foi mantido o número de séries; no entanto, aboliu-se a prova de acesso ao Ensino Secundário, que passou a ser feito por acesso automático aos portadores do certificado do Ensino Fundamental.

⁷⁵ Depoimento de Claudio Esteves Ferreira, cit.

⁷⁶ Depoimento de Luiz Sergio de Oliveira, cit.

⁷⁷ Depoimento de Giorgina Madalena Carlin Fagundes, cit.

Abriam a escola pública, não qualitativamente, mas em termos quantitativos. Havia uma prova, não que esta reprovasse, mas os professores podiam situar-se a respeito do nível de conhecimento em que os alunos estavam⁷⁸.

Quanto à obrigatoriedade da educação profissionalizante determinada pela lei, em algumas escolas era quase uma farsa:

Sobre a educação secundária profissionalizante, havia no currículo no colégio onde estudei algumas matérias ligadas a esses conteúdos, mas que não se formava um lugar onde o aluno pudesse ter uma experiência mesmo, por exemplo: havia um curso de contabilidade e um de secretariado. Só que estas aulas funcionavam um pouco como um temos que cumprir a lei, porque não havia mesmo uma preocupação de formar o aluno em uma perspectiva profissional. Era assim: O professor dava umas aulas básicas daquele tipo de conteúdo: O que é a contabilidade, o que é um livro caixa... eu fiz esse curso de contabilidade, mas as meninas faziam secretariado, mas era tudo assim, o aluno não saía de lá com capacidade de ir trabalhar, era só mesmo para cumprir a lei⁷⁹.

A educação profissionalizante, na escola onde eu estudava, existiu formalmente. Se eu mostrar o meu diploma, você vai ver que eu cursei todas as matérias, determinado número de matérias: eu formalmente sou Auxiliar Técnico de Laboratório. Mas só houve aula no primeiro ano, um acordo que eu não sei como foi feito com um dono de um laboratório de análises clínicas, que ia lá bom muita boa vontade, até, dar aula para nós. Mas o clima dos alunos tinha mudado, então ele foi muito mal recebido, hostilizado. Uma galhofa, chegou-se a levar a urina de uma mulher grávida para substituir a de uma aluna, na hora da aula, coisas do gênero. Não se tinha a menor seriedade e ele abandonou, no final do ano, ele deixou aquilo lá. Eu acho que ele deixou pela total falta de condições: falta de infra-estrutura, de receptividade dos alunos [...]

[...] Foi uma grande improvisação. Eu reconheço que até houve uma tentativa de implantar isso no colégio, afinal, lá era um colégio de zona sul, tinha que ter um mínimo de aparência. Mas na prática foi um fracasso⁸⁰.

Desta forma, alguns alunos que frequentaram as escolas públicas secundárias naquela época não tiveram formação nem acadêmica, nem profissionalizante.

A profissionalização voltada para o ensino de Língua Estrangeira foi válida para nossa entrevistada,

⁷⁸ Depoimento de Luiz Sergio de Oliveira, cit.

⁷⁹ Depoimento de Iracildo Pinheiro Guimarães, cit.

⁸⁰ Depoimento de Claudio Esteves Ferreira, cit.

No meu tempo de 2º grau, eu realmente recebi um curso profissionalizante. Fiz curso de tradutor-intérprete de Francês, eu falava a língua francesa fluentemente, mesmo até a década de 80, tanto que no meu Mestrado eu a escolhi como língua estrangeira. Nós tínhamos aulas de cultura, civilização e língua francesas, prática de tradução, tradução oral e escrita. A carga horária de francês era extensa. Fazendo a prova do Mestrado, eu consegui tirar 7,5 numa prova sem nunca mais ter visto Francês na vida, só com o que eu aprendi lá no curso de 2º grau⁸¹.

Na implantação da Lei n.º 5.692/71 na rede pública estadual em 1972, houve alteração perceptível dos critérios de avaliação. Esta mudança pode ter resultado em diminuição da dedicação dos alunos aos estudos:

Porque quando veio a 5.692, o sistema de cobrança dos alunos, de nota, mudou drasticamente. Aconteceu em 1972. Eu estava no quarto ano do Ginásio em um colégio estadual. Lá tinha *segunda época*⁸², era média para passar de uma série para outra de 8,5 e éramos obrigados a fazer prova final e na prova final não podia tirar zero, a parada era dura. Em 1972, em agosto, eu estava preocupado em ir para a *segunda época* em Matemática. Houve, então, uma mudança de critérios de avaliação e, com as notas que eu tinha, já poderia ser aprovado. Quer dizer, com isso, desmoralizou completamente, perdeu completamente a seriedade e acho que esse foi o principal fator para a debandada dos alunos. Lá tinha só aluno de classe média e classe média alta, era um exame de admissão duríssimo, uma escola pequena, poucas salas... A Lei 5.692 veio assim, no meio do ano, mudando tudo. E no ano seguinte foi um caos⁸³.

III.2- Mudanças curriculares:

Inicialmente, pretendemos destacar como influenciaram no currículo as determinações legais em torno do binômio continuidade-terminalidade:

A educação pública secundária sofreu importantes alterações curriculares, com a extinção dos cursos Clássico e Científico, que estabeleciam um encaminhamento do aluno para a carreira que este desejasse cursar, posteriormente, no ensino superior:

E antes, o secundário tinha Científico e tinha Clássico. Tinha aula de Cálculo Diferencial e Integral, de Geometria Descritiva... Tinha um Clássico sério lá, eu me lembro. Os filhos do meu padrasto estudaram lá antes de mim e eu me lembro deles, *quebrando a cabeça* com Cálculo, principalmente o

⁸¹ Depoimento de Selma Maria da Silva, cit.

⁸² Os exames realizados em *segunda época* eram provas que o aluno fazia no final do mês de fevereiro do ano seguinte àquele que havia sido cursado. Podiam ser feitas provas em até duas disciplinas, nas quais o aluno não tivesse alcançado a média necessária à aprovação para a série seguinte. Era uma oportunidade para que este estudasse durante as férias escolares, nos meses de janeiro e fevereiro e obtivesse a promoção à próxima série.

mais novo. Depois ele fez cursinho de pré-vestibular (convênio) e foi fazer Engenharia Eletrônica na UFRJ, que era disputadíssima⁸⁴.

Assim, era possível ao aluno da rede pública estadual almejar, até a implantação da Lei n.º 5.692, a continuidade em seus estudos, pois os exames de vestibular também eram direcionados aos conhecimentos específicos da área estudada.

A educação profissionalizante baseava-se na idéia da terminalidade da formação educacional. Entretanto, o aluno do Segundo Grau da rede pública poderia querer prosseguir com seus estudos, em um curso universitário. No entanto, os exames vestibulares, antes com provas específicas em cada área do conhecimento, foram unificados e avaliavam os alunos de escolas públicas, particulares e militares com os mesmos critérios: as provas de vestibular passaram a abranger todas as disciplinas da formação geral. No entanto, a carga horária das disciplinas era reduzida nas grades curriculares dos colégios estaduais, conforme determinado pela Resolução n.º 8. Sem que tivessem tido acesso aos conhecimentos de todas as disciplinas que estavam sendo cobradas no exame vestibular, os alunos oriundos do Segundo Grau das escolas públicas já entravam na competição em desvantagem:

A grade curricular sofria redução de algumas disciplinas. Na área de Humanas, em que eu estudava, a grade era mínima, nas disciplinas de Matemática, Física, Química... Eram só um, dois tempos de aula por semana. A grade era bastante exígua nessas disciplinas. Trabalhava-se só as linguagens. Tanto que, por exemplo, tinha um colega nosso que queria fazer Medicina e ele sentia muita falta. Eu também, no vestibular, fiz “uni-duni-tê” na prova de Física⁸⁵.

Quando eu fui para o terceiro ano é que os meus responsáveis me colocaram em um cursinho e aí eu fui à luta e passei...⁸⁶

Assim, essa intenção da lei de provocar a terminalidade refletia-se com maior intensidade nos alunos que cursavam escolas públicas estaduais, uma vez que as públicas federais militares, por exemplo, não teriam feito alterações significativas na grade curricular de seu curso secundário:

⁸³ Depoimento de Claudio Esteves Ferreira, cit.

⁸⁴ Idem

⁸⁵ Depoimento de Selma Maria da Silva, cit.

⁸⁶ Depoimento de Claudio Esteves Ferreira, cit.

Alguém está jogando xadrez conosco e ele é muito bom jogador, nós não ganhamos esse jogo. É o sistema. As mudanças curriculares introduzidas pela lei 5.692 (dando maior importância às matérias da área de ciências exatas, reduzindo a carga horária da formação geral em benefício da profissionalizante) eu acho que faziam parte desse jogo de xadrez. Eu não sei qual foi o verdadeiro lance dessa jogada, qual era o objetivo real. Não é o objetivo dito não, aquele de “tempos modernos”. Mas o fato é que nem todas as escolas foram atingidas, não. As escolas militares, por exemplo, não deram a menor bola para isso. Eu fui de escola militar, dei aula em escola militar e essa lei não tinha a mesma força que teve nas escolas públicas e particulares. Talvez porque as escolas militares tinham força, no sentido de força mesmo, então era melhor “calar a boca” e só alterar com quem você pode alterar, em cima das escolas na sociedade civil. A sociedade militar não vivia essa pressão. Era elite e os alunos seguiam regras completamente diferentes daquelas que estavam sendo seguidas nas outras escolas. Quer dizer, havia duas maneiras completamente diferentes de ver a mesma coisa, eu só não consigo perceber qual era a real intenção disso, era realmente a questão da profissionalização⁸⁷?

Além das escolas militares, as particulares preparavam seus alunos, na terceira série do Segundo Grau, com ensino intensivo das matérias de formação geral, que seriam parte do conteúdo programático exigido nos exames vestibulares. Estes alunos poderiam realizar os exames com uma margem de conhecimentos maior que aqueles que haviam cursado os colégios públicos estaduais. Isso pode ter contribuído ainda mais para a elitização das universidades públicas.

As mudanças sugeridas nos aspectos curriculares causaram o impacto inicial da supressão de disciplinas, além da hierarquização destas sobre a formação dos alunos. Os professores das disciplinas que estavam sendo mais valorizadas, devido à adoção do paradigma racional na educação, podiam estar-se sentindo mais importantes que os outros docentes:

Eu tive um problema com o professor de Matemática, que ele se achava o dono da cocada preta, que o conteúdo dele era o máximo. Ele dava aula de Matemática e Física⁸⁸.

Entretanto, os entrevistados apontam outras conseqüências, resultantes da censura e das pressões políticas do entorno: mesmo envolvidos com disciplinas que, segundo o pensamento racional, seriam hierarquicamente superiores, os professores de Ciências Exatas tinham que se limitar à transmissão dos conhecimentos técnicos nas

⁸⁷ Depoimento de Oton Ferreira dos Santos Filho, cit.

⁸⁸ Depoimento de Selma Maria da Silva, cit.

visões estritamente racional e tecnológica, omitindo qualquer possível vínculo com a discussão de problemas nacionais e a conscientização dos alunos:

Por exemplo, na Física, nós poderíamos ter discutido em sala de aula a questão da energia nuclear: nós tínhamos a questão de fazer a usina nuclear, a tecnologia foi comprada na Alemanha e a gente não podia dizer se aquilo era correto ou não. Havia uma polêmica, porque a Westinghouse teria uma tecnologia melhor e mais barata, mas nem isso, dentro da área da Física, poderia ser abordado. Ninguém abordava absolutamente nada⁸⁹.

Na Matemática, não teve muita influência no currículo com a repressão. A não ser que eu fosse dar problemas falando que em uma prisão havia dez pessoas presas, morreram oito, quantos ficaram? A não ser que a gente começasse a forçar a barra nessas questões, a Matemática podia tocar livre, sem nenhuma preocupação. Mas eu não sei dizer como é que se comportava o professor de História... Porque é difícil dar uma aula de História sem demonstrar a sua posição ideológica, acho muito difícil. Mas eu não sei dizer como eles se comportavam⁹⁰.

No currículo das disciplinas de História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil, havia restrições impostas à abordagens de assuntos contemporâneos que pudessem suscitar debates. Além disso, o momento que o país vivenciava na esfera econômica, o “milagre brasileiro”, propiciava a recomendação de se destacar nos currículos escolares o desenvolvimento que o Brasil vinha alcançando: sendo a propaganda uma das formas de legitimação da ditadura militar, o espaço escolar era preferencialmente utilizado para dar destaque somente aos aspectos que interessassem para reforço da imagem do país a ser construída.

Eu lembro que alguns fatos da História não eram estudados e nós questionávamos isso. A História só ia até 1930. Nós estávamos na terceira série e a História só ia até 30. Da década de 30 em diante, não existia mais História do Brasil. Na Geografia, o interessante era a questão da soberania nacional. O “Brasil: Ame-o ou deixe-o”, a questão das fronteiras e aquele amor exacerbado pela Pátria, quem não amasse a Pátria da forma que ela deveria ser amada de acordo com o poder ditatorial da época, não amava essa pátria. A professora de Geografia seguia essa linha, mas ela levantava algumas questões [...]⁹¹

Não sou da área, não sei dizer qual foi o motivo da supressão ou diminuição da carga horária das disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Falta de professores, eu vejo que teoricamente

⁸⁹ Depoimento de Luiz Sergio de Oliveira, cit.

⁹⁰ Depoimento de Jairo Estrella Moreira, cit.

⁹¹ Depoimento de Selma Maria da Silva, cit.

não tinha falta de professores. Eu sei que colocaram Educação Moral e Cívica e OSPB, achando que iam encaixar o pensamento dentro daquelas colocações de moral, civismo, Igreja, Pátria, Família, liberdade, bandeira, hino, ordem unida... A impressão que deu foi essa (Igreja conservadora, porque a Igreja progressista era uma posição muito perigosa.)⁹².

Também na área do estudo das linguagens podemos notar pressões curriculares. Dentro da criação de textos, que deveria ser estimulada nos estudos de Língua Portuguesa, vemos que os temas de redação também eram controlados:

[...] não havia o hábito de se fazer redações. Se houvesse, eram redações normais, “Como foram suas férias”, sempre centradas na vida privada e não naquilo que estava acontecendo nos espaços públicos, que era divulgado na mídia. Eu não me lembro de ter feito algum tipo de trabalho sobre o que estava acontecendo na mídia. É triste quando se fala nisso hoje. Só hoje eu começo a ter noção clara de quem era engajado politicamente⁹³.

III.3- Mudanças paradigmáticas:

No Capítulo II, vimos que os paradigmas educacionais racional e tecnológico são os reflexos, encontrados na organização escolar, do paradigma dominante da sociedade industrial. Assim, seria lógico que encontrássemos esses paradigmas refletidos como dominantes na rede pública de educação secundária no período em que a estudamos. No entanto, durante o período de vigência da Lei n.º 4.024 de 1961, o paradigma humanista também aparece de modo significativo, pois as unidades escolares de educação secundária ainda ministravam o curso Clássico, voltado para o estudo das Ciências Humanas e Linguagens. Com a extinção desta modalidade de curso secundário e a profissionalização obrigatória do curso de Segundo grau criado pela Lei n.º 5.692, os objetivos educacionais, tanto os reais como os propagados, passaram a apresentar um modelo claramente voltado para o racionalismo e tecnicismo, que podem ser identificados através da valorização excessiva da preparação para o trabalho e da hierarquia disciplinar discutida anteriormente.

As mudanças de objetivos reais sugeridas pela Lei n.º 5.692 – visando a estabelecer uma orientação às escolas de cunho racional e tecnicista - parecem ter sido bem sucedidas nas unidades educacionais. As unidades escolares tiveram os cursos

⁹² Depoimento de Jairo Estrella Moreira, cit.

profissionalizantes impostas pelo Estado e, apoiadas pelo AI-5, pelo Decreto-Lei n.º 477 e pela Lei Suplicy de Lacerda, as mudanças impuseram um controle rígido sobre os corpos docente e discente e este resultou praticamente na anulação de atividades políticas dentro do ambiente escolar:

O Grêmio era como uma espécie de clubinho, de Centro Cívico. Nós queríamos organizar uma festa, um evento e nada acontecia, nada era permitido⁹⁴.

No segundo grau [...] era complicado, a censura impedia qualquer coisa. A gente estava em 73, 74, no rescaldo do fim da luta armada, a gente não sabia essa história de luta armada, não sabia que estava havendo a guerrilha do Araguaia [...]

[...]

Não tinha Grêmio, nem recreativo, nem nada. Era um comissário de polícia como diretor... Dentro da escola, ninguém se mobilizava porque não se estava importando com isso. Estávamos dançando conforme a música: ah, a bagunça é essa, é isso que vocês estão querendo, então é isso que vocês vão ter...⁹⁵

Não tinha expressão, o Grêmio. Eu acho que os alunos ficaram sem a ânsia de participar do processo político brasileiro. Não sei foi por pressão dos pais... O fato é que o movimento amorteceu... Não sei se era a própria Educação que estava desacreditada... Porque se uma escola fica muito forte, muito atuante, é normal que surjam setores atuantes dentro da escola. O Grêmio se torna mais atuante, porque a escola é uma escola avançada. Agora, se uma escola se fecha, tem pouca expressão, também os alunos se acomodam, fica um marasmo geral. Nessa época houve um marasmo geral nos grêmios, eu não me lembro nem se existiam. Foi um período muito ruim, amorfo, sem vida⁹⁶.

O pensamento racional parecia estar tão estimulado, que professores da área de Ciências Humanas o internalizavam e estimulavam seus alunos a reconhecerem a hierarquia das disciplinas como legítima:

Como você tinha que se formar para ser um bom profissional, as matérias básicas, como Língua Portuguesa, Matemática, eram vistas como matérias de primeira categoria, porque seriam fundamentais para que você fosse um bom trabalhador. Então, História, Geografia, e essas outras que eu nem cheguei a pegar, porque tinham sido tiradas do currículo, então eu vivi durante todo o 2º grau e até ouvi professor

⁹³ Depoimento de José Eduardo Santos Correia, aluno de Colégio Estadual no Rio de Janeiro entre 1979 e 1981.

⁹⁴ Depoimento de Selma Maria da Silva, cit.

⁹⁵ Depoimento de Claudio Esteves Ferreira, cit.

⁹⁶ Depoimento de Jairo Estrella Moreira, cit.

dizendo que essas matérias da área de humanas eram secundárias. Era até comum ouvir professores falando isso, que essa matéria não vai reprovar, o aluno não precisa se preocupar muito com ela... O importante é Matemática e Português... o interessante era que se ouvia isso de todos, do próprio professor da matéria, era um discurso comum. Eu não sei se esse discurso estava dentro do contexto da repressão, de tentar dizer que o aluno estava sendo enganado [...] ⁹⁷

No entanto, ainda encontramos, dentre os professores entrevistados, alguns que apontam características que nos sugerem os paradigmas humanista e da dialética social. Estes tentavam lidar com as poucas oportunidades de levar os acontecimentos causados pela ditadura para o espaço da sala de aula. Alguns professores não abriam mão do papel de conscientizar os alunos e esclarecer sobre os fatos que estavam ocorrendo naquele momento, lidando em sala de aula com a repressão da ditadura. Mesmo dentro do curso profissionalizante, em uma época de valorização exacerbada do racionalismo, eles tentavam gerar um contraparadigma em suas aulas. Parecem-nos ter sido bem sucedidos, pois suas ações permanecem na memória dos alunos:

No meu tempo de segundo grau, vivia-se em um período de ditadura militar, numa época em que a sociedade brasileira vivenciava uma redução dos direitos democráticos. Isso, dentro do colégio em que eu estudava, chegou a mim através do discurso dos professores. Os professores chegavam até nós e levantavam as questões ⁹⁸.

Nossa relação com os professores, eu me lembro de um, José Nunes, que já é até falecido, foi professor da UERJ. O Nunes foi meu professor durante 3 anos. Ele era fantástico como professor. Ele tinha umas coisinhas de mandar cartãozinho, bilhetinho, chamar a atenção da gente, tudo em francês. Ele nos provocava em francês. Nós acabamos até falando dos nossos sentimentos, tudo em francês. Ele tinha uma forma de lidar, ele não era autoritário, mas ele era autoridade ⁹⁹.

Através das memórias de nossos entrevistados, entendemos que a formação cultural das direções e dos professores das escolas influenciava a aceitação ou recusa da organização educacional imposta pelo Estado. Nos colégios onde a direção não permitia que a intervenção fosse muito enérgica, os professores tinham mais liberdade, para manifestar até mesmo suas críticas à conjuntura sociopolítica vigente e parecia haver, até mesmo, um empenho maior das autoridades em manter professores de formação profissionalizante e instalações adequadas aos cursos:

⁹⁷ Depoimento de Iracildo Pinheiro Guimarães, cit.

⁹⁸ Idem.

⁹⁹ Depoimento de Selma Maria da Silva, cit.

[...] em 1970 eu estava em uma escola que tinha um diretor excelente e esse diretor, realmente, as ordens que vinham, ele cumpria 20%. A escola era como se fosse um feudo dele, é verdade, pena que ele faleceu. Eu gostava muito dele, eu aprendi muito com ele e ele dizia que a escola funcionaria do jeito que ele estava acostumado, então ali ele botava do jeito dele. Foi na década de 1970, ele conduzia a escola assim. Podiam dar mil e uma ... aqueles pedidos todos, “faça isso, faça aquilo” ele fazia o que ele queria, era o feudo dele ali na escola.

[...]

O Colégio, durante a vigência da lei n.º 5.692, tinha HB, Habilitação Básica. Tinha em saúde, eu acho, eletricidade e tinha mais uma. De uma noite para o dia, aqui encheu de professores assim diferentes, de eletricidade, de administração e para algumas disciplinas tinha professor e para outras, também, não tinha. Eu me lembro que até algum tempo atrás, eu acho que era informática, não tinha professor e a escola pagava na Caixa Escolar, uma coisa assim. Mas era um sonho. Se aquilo desse certo, era uma maravilha. Eu sou plenamente de acordo. É um sonho. A escola era movimentada, os alunos aprendiam coisas diferentes, eram motivados... Eu achava bom, mas você precisa ter muito dinheiro para colocar na educação para isso funcionar. Tinha laboratório, de Química e Biologia, sempre teve. E havia um médico, o professor José Roberto, que dava aulas de Programas de Saúde. Era excelente, era quase uma aula de Medicina...¹⁰⁰

Naquelas unidades escolares, no entanto, em que havia uma autoridade policial no cargo de Direção, ou um militar, a repressão era sentida mais intensamente:

Quanto às pressões políticas, foi mandado um Coronel para diretor. Essa pessoa era correta, em termos administrativos, só que ele trouxe para dentro do colégio uma disciplina militar, aquela coisa do "Cumpra-se". E cumpra-se sem ter o material para cumprir. Então por mais que o professor quisesse, o resultado era muito pífio ¹⁰¹.

A escola não estava preparada para formar técnicos nas áreas que ela oferecia, como também nenhuma das outras escolas estaduais estava preparada para isso. Uma imposição, daquele momento em diante as escolas tinham que se tornar profissionalizantes e as escolas não tinham como fazer isso. Mas a ordem veio, foi cumprida, o professor fingia que ensinava, o aluno fingia que aprendia e tudo dava certo. Os questionamentos ocorriam, por mais que o professor não quisesse concordar, acabava aceitando, e vivenciando tudo isso ¹⁰².

¹⁰⁰ Depoimento de Anahid Mardirossian Callil, cit.

¹⁰¹ Depoimento de Luiz Sergio de Oliveira, cit.

¹⁰² Depoimento de Oton Ferreira dos Santos Filho, cit.

Como seria esperado, uma vez que seria o dominante em nossa sociedade industrial naquela época, o paradigma racional predomina entre os professores e ex-alunos entrevistados. Percebemos que, em alguns depoimentos, reflete-se que a propaganda em torno da nova lei educacional teria propiciado a aceitação das modificações propostas na escola secundária. No entanto, identificamos na maior parte dos depoimentos uma postura de recusa, consciente ou não, da intervenção estatal. Mas tais mudanças teriam sido estabelecidas não através da adesão voluntária dos corpos docente e discente, mas pela ação corrosiva de um sentimento que perpassa o contexto cultural da época da ditadura militar:

III.4- O medo

Nos dias de hoje
É bom que se proteja.
[...]
Nos dias de hoje
Esteja tranqüilo
Haja o que houver
Pense nos seus filhos.
Não ande nos bares
Esqueça os amigos
Não pare nas praças
Não corra perigo.
(*Cartomante*, Ivan Lins, 1978)

Sentimento que perpassa todos os depoimentos e destaca-se como um aspecto cultural dominante na época estudada, o medo repontava nos diversos setores da sociedade. Oprimidos pelo medo das prisões, tortura e desaparecimentos reais, os estudantes e professores foram mantendo-se calados. As leis que impediam sua participação em atividades políticas os mantiveram desmobilizados. Assim, durante a implantação e a vigência da Reforma do Ensino, aqueles que tinham compromisso com a educação viam desmantelar-se o curso secundário público, sem nada poder fazer para mudar a situação.

Pai, afasta de mim esse cálice

De vinho tinto de sangue.

(*Cálice*, Chico B. de Hollanda, 1973)

Cale-se! Calados pela censura, perseguições e medo, os professores seguiam desmobilizados como categoria, até os fim dos anos de 1970:

O que eu sempre me lembro de questionar, desde criança, eram aquelas imagens do tempo da Segunda Grande Guerra, dos judeus nos campos de concentração. Sabendo que iam morrer, aquelas pessoas continuavam nas filas. Eu não entendia como essas pessoas, que eram em número enorme, não morreriam lutando. Iam como cordeiros para o matadouro, sabendo que iam morrer. É aquele exato sentimento que estava ali - não tão violento como a morte - que mede os professores de um modo geral, quando eles vão-se vendo sem perspectiva e não vê mudança nenhuma e a cada vez aumenta a quantidade de professores, aumenta a qualidade de alunos, a coisa na rede pública vai ficando cada vez pior, as escolas particulares melhoram cada vez mais, acabam privilegiando as escolas particulares, as faculdades particulares têm verbas federais, estão crescendo, viram universidades de um dia para o outro, cheias de força política por trás disso e o professor simplesmente fica olhando, sem poder fazer absolutamente nada, porque separadamente você é um voto e não vai decidir nada com esse seu voto. No campo de concentração, você podia ter medo de uma arma, mas sabendo que ia morrer, na minha cabeça a pessoa tinha que morrer simplesmente tentando se salvar, ou matando. Não podia abaixar a cabeça e pensar que vai morrer. Só que eu acabei fazendo a mesma coisa, que eu sempre disse que iria lutar pelo que eu achava que devia ser, pelo menos. Acabei fazendo a mesma coisa e dou isso como exemplo. Foi muito triste, aliás, este exemplo. (Demonstra tristeza na voz e no olhar.) Essa ameaça que pairava nos anos 70 no Brasil pode ter causado um ambiente de muito medo¹⁰³.

Era tanto medo, que se verifica que a explosão de coragem surgiu em 1984, com as Diretas. Teve aquela morte de jornalista, no quartel, em 1976. O Herzog. Em 1981 ainda teve algumas coisas, Riocentro... O AI-5 caiu, mas o clima continuava! Você só sente o povo ir para as ruas em 1984. Até diante das posições progressistas da Igreja, também da esquerda. Você que tinha família, emprego no estado... Sem contar que a gente tinha muitos amigos que sumiram e que ninguém sabia... Quem me garantia que eu não seria o próximo?¹⁰⁴

Este medo chegava a gerar histórias de “desaparecimentos” e “extermínio” de professores:

[...] um professor de Português [...] que ele sempre fazia a gente estudar muito, também Latim. Ele era padre. Marcou porque ele se matou depois e ficou sempre a dúvida, se ele se matou ou... Ficou a

¹⁰³ Depoimento de Oton Ferreira dos Santos Filho, cit.

¹⁰⁴ Depoimento de Jairo Estrella Moreira, cit.

dúvida, porque ele tinha tanta alegria na sala, então ficou a dúvida, da época, se ele realmente tinha se matado ou se aconteceu alguma coisa com ele¹⁰⁵.

Dos acontecimentos de repressão no Colégio em que estudei, eu só me lembro que um professor nosso desapareceu, mas não posso afirmar nada sobre isso. Ele sumiu da escola e foi criado um folclore, aquilo de dizer que o professor não viria mais, um comentava dizendo que ele tinha sido preso, que tinha sido dedurado. Eu acho que era um professor de Geografia, mas não tenho certeza e nem me recordo do nome. Nesse momento eu era mais para alienada que para consciente¹⁰⁶.

No entanto, algumas eram histórias verídicas:

Uma vez eu fui ao Colégio Militar, porque tinha informações que um professor nosso estava apanhando e ia morrer naquele dia. Foi a esposa de um outro professor, que tinha sido liberado lá das masmorras da PE, que tomou conhecimento. Ela veio e nos contou que o marido tinha escutado que o Carlos Mateus estava apanhando e que ele iria, provavelmente, morrer aquela noite. Aí eu fui ao Colégio Militar, junto com outro professor, às onze horas da noite, de guarda-pó e giz no bolso, que a minha arma era o giz, para tentar saber o que estava acontecendo. Esse professor era de Língua Portuguesa. Ele tinha um metro e meio de altura, usava óculos com quase um centímetro de lente e foi preso como terrorista, subversivo. Ele era simplesmente do sindicato, era secretário do sindicato dos professores. Era o cara que batia as atas do sindicato dos professores. Isso foi em 1970, 71. No Colégio Militar, nós conseguimos ter acesso a um capitão, que era amigo desse professor que estava comigo e ele nos atendeu em um lugar muito escondido, lá dentro do Colégio. E quando terminou a conversa, eu disse para ele: “Puxa, você está com mais medo do que eu”. Ele, capitão do Exército. Eu, um simples professor, de giz e guarda-pó. Eu disse isso a ele, porque a informação que eu recebi dizia que o prof. Carlos Mateus iria apanhar naquele dia até morrer. E a primeira coisa que fizeram nele, sabe, foi tirar os óculos... E um professor com um metro e meio não podia ser terrorista, não agüentava nem segurar uma metralhadora. Ele estava preso no quartel da Polícia do Exército da Barão de Mesquita. Nós queríamos que o capitão intercedesse, naquele momento. Então, fomos lá às onze horas da noite, ele estava lá estudando e tinha que ser naquela noite. Ele disse que não poderia ir, não poderia fazer nada, porque se ele fizesse qualquer coisa, amanhã estaria o SNI tentando saber qual seria o interesse dele, qual seria o meu interesse e o desse meu amigo que tinha ido junto coigo, naquele cara. Mas ele disse que na manhã seguinte ele iria à Vila Militar e falaria com um general, que eu não me lembro o nome, aí o general, de cima para baixo, tomaria informações. Só que até aquela manhã poderia ser que o Carlos Mateus já estivesse morto, não é? E era nesse clima que se vivia dentro da escola¹⁰⁷.

Muitas pessoas tinham sido retiradas, então todo mundo tinha medo¹⁰⁸.

¹⁰⁵ Depoimento de José Eduardo dos Santos Correia, cit.

¹⁰⁶ Depoimento de Selma Maria da Silva, cit.

¹⁰⁷ Depoimento de Jairo Estrella Moreira, cit.

¹⁰⁸ Depoimento de Giorgina Madalena Carlin Fagundes, cit.

Diante deste sentimento de medo que todos vivenciavam, como os professores e alunos lidavam com a censura e com a repressão à participação em atividades políticas?

Entendemos que havia um grupo consciente da conjuntura ditatorial em que se encontrava: estes identificavam a repressão, pesando ameaçadora sobre eles. O outro grupo se constituía daqueles que não compreendiam o que estava acontecendo à sua volta.

Dentre os que identificavam a presença da repressão, encontram-se os estudantes e professores que se distanciaram da participação social como solução para lidar com a ameaça que pairava:

Mesmo que eu aceitasse o que a Igreja progressista colocava, eu tinha medo de participar, então, só aquelas pessoas mais, entre aspas, esquerdistas, que acreditavam no que estavam fazendo, que dariam a própria vida pela causa, começaram a fazer essas composições. A classe média, em geral, tinha medo. Aliás, foi uma época de medo¹⁰⁹.

Na época de estudante, em 1970, quando eu estudava na PUC, quando diziam que a polícia estava chegando, eu me mandava. Eu nunca fui envolvido com política. Eu sou apolítico. Não gosto de política. Quer dizer, então, eu não sofri esses problemas. Em sala de aula, até hoje eu falo aquilo que penso. Naquela época, também. E nunca fui reprimido. Não senti repressão, sinceramente¹¹⁰.

Em 1974, a coisa começou a ficar um pouco mais branda. Antes havia muita violência. Eu estava me preparando para iniciar na profissão. Queria preparar-me para entrar em atividade. Embora eu tenha começado a lecionar em 1973, era todo um processo de preparação, a minha vida estava muito ligada em aprendizado, e isso fez até com que eu fosse um alienado político, naquele momento. Eu só fui começar a ter consciência das coisas quando eu me fortaleci como profissional. Aí, eu não posso dizer que tenha sido atingido pelo medo que tomava conta das atitudes de todos, porque eu estava muito distanciado de processo político, a minha preocupação estava completamente voltada para o meu crescimento profissional, para técnicas de ensino, e tinha uma carga horária muito extensa, um corre-corre o tempo todo. Então, naquele período, eu me alienei. Isso foi no início da minha carreira e só quando me fortaleci como profissional eu pude observar mais o que estava acontecendo¹¹¹.

Principalmente no segundo ano, eu e um amigo, a gente saía todo dia para ir assistir à série *Os três patetas*, que passava às onze da manhã na televisão, que era mais divertido. Era uma forma de protesto, mas... Dado o clima da época, que era um clima de repressão, seria um protesto nosso em

¹⁰⁹ Depoimento de Jairo Estrella Moreira, cit.

¹¹⁰ Depoimento do prof. Enrique José Orlean, professor da rede pública estadual desde 1976.

¹¹¹ Depoimento de Oton Ferreira dos Santos Filho, cit.

relação à gente mesmo... Ninguém reclamava. De nada. E aí daquele... Não tinha clima para reclamar. [...]¹¹²

Ainda dentre os estudantes que tinham consciência da situação, muitos aproveitavam qualquer brecha no espaço escolar para conscientizar os colegas. Assim, a frequência à escola secundária acabou por criar um ambiente para que outros espaços de discussão fossem ocupados. Entre os alunos, as organizações clandestinas indicavam o caminho da Igreja Católica, ou ainda do meio artístico e das atividades recreativas para fazer circular as informações. Estas questões sobre os contextos social e político eram comentadas na Escola, mas, como nenhuma mobilização política era permitida, os grupos se formavam sempre fora da organização escolar. Objetivando a mobilização, no sentido de modificar as relações na sociedade nacional, os jovens organizavam-se fora da Escola, mas trocavam informações e idéias dentro desta:

Em relação à mobilização estudantil, eu tomei contato com ela nesse período. Havia um grupo de alunos na escola que participava de alguns movimentos, que eram movimentos de resistência à ditadura. Eu acabei conhecendo alguns deles e participando de algumas atividades. Esse grupo era a JOC, Juventude Operária Católica. Era um grupo que tinha uma longa militância contra a ditadura, desde os anos 60 e eu entrei em contato com ele e comecei a participar disso. No colégio, havia um grupo de alunos que me apresentaram a essa organização, que era muito ligada à Igreja Católica, à Paróquia mais próxima de lá que era a de Higienópolis¹¹³.

[...] hoje eu percebo que tudo isso que eu vivi, que parecia que uma coisa não tinha relação com a outra, foram as vivências que construíram as minhas opções de vida, as minhas escolhas, que construíram o lugar de onde eu falo, de onde eu me coloco, tudo isso foi lá, naquele cursinho do ensino médio. Até um livrinho que as pessoas acham bobo, como O Pequeno Príncipe, que eu tive que ler e fazer um tradução para o francês, hoje eu fico pensando, quando a gente começa a ler aquele livro... Tudo isso acaba fazendo parte das suas escolhas, vai ser parte da escolha por uma sociedade mais justa, mais igualitária, entender o que é ser cidadão, esses valores eu comecei a discutir na escola. Na escola e fora dela, mas na escola também, com alguns professores: com o José Nunes, com a Elza, com o Renan, sendo que estes últimos ainda são meus amigos¹¹⁴.

Olha, tinha mobilização, tinha. Mas nunca se sabia qual era o significado, porque havia muita desconfiança entre as pessoas, então ninguém sabia em que papel o cara estava jogando. Todos tinham cuidado, tanto os professores quanto os alunos, porque entre os alunos, eles também sabiam que nem todo mundo ali era do mesmo time, vamos dizer assim. Foi um período muito ruim, porque a escola ficou

¹¹² Depoimento de Claudio Esteves Ferreira, cit.

¹¹³ Depoimento de Iracildo P. Guimarães, cit.

quase que sob suspeita... Das escolas é que sairia alguma coisa, porque os estudantes sempre foram assim, desligados, desapegados, então sempre foram em frente... E é até salutar, porque se eles não se mobilizassem, a vida pararia. Já durou vinte e cinco anos, se eles não fizessem nada, iria durar cinquenta. Ainda bem que fizeram alguma coisa...¹¹⁵

Dentre os ex-alunos entrevistados, havia os que não tinham informações sobre a situação política do país: não de davam conta da ditadura, da diminuição das liberdades democráticas, da censura... Desconheciam a realidade de violência policial e repressão política na qual se encontravam inseridos.

O momento sócio-político que eu vivenciava na época não era percebido por mim, porque eu não escutava falar sobre ditadura dentro do Colégio. Isso não era passado para os alunos. Eu não tinha acesso a estes fatos. Acho que isso acontecia até mesmo porque minha família era de camada social pobre e eu não tinha acesso às informações, não tinha televisão em casa ainda. E mesmo quando passei a ter, não via televisão com frequência. Não tinha nenhuma noção, nenhuma consciência.¹¹⁶

A repressão à discussão do momento sociopolítico do Brasil dentro do Colégio foi apontada:

Existia dentro das próprias escolas um clima assim de medo, em relação a quem fazia o quê nas escolas. Eu fui também Coordenador de Disciplina e verifiquei que havia alunos remunerados pela repressão para participar das atividades escolares e influenciar de alguma forma o comportamento de seus colegas e dos professores. Para influenciar as turmas para atividades como baderna, contestação, e ninguém sabia se aquelas lideranças que apareciam eram realmente lideranças ou se eram pessoas infiltradas na escola [...] Eu tinha uma vivência muito grande desse processo, porque eu era Coordenador. Uma vez eu entrevistei um aluno, que estava criando tanto caso, que eu tive que chamá-lo na Disciplina. Aí ele me mostrou a carteira da Aeronáutica e me disse “Professor, eu estou aqui a serviço”. Acho que esse serviço devia ser remunerado... Foi na época de 1970, 71, 72...¹¹⁷

Este depoimento parece responder à dúvida de outro entrevistado sobre a estranheza nele causada por seus colegas de Segundo Grau:

Os bons alunos, no final da quarta série do ginásio, todos que tinham um bom nível e que tinham condições tinham saído da escola. Pouquíssima gente ficou. No segundo grau apareceram umas figuras estranhíssimas na escola, uns alunos muito estranhos, muito adultos, fora da faixa, já assim com um

¹¹⁴ Depoimento de Selma Maria da Silva, cit.

¹¹⁵ Depoimento do prof. Jairo Estrella Moreira, cit.

¹¹⁶ Depoimento de José Eduardo dos Santos Correia, cit.

¹¹⁷ Depoimento de Jairo Estrella Moreira, cit.

comportamento, uma postura totalmente inadequada que não era a postura do colégio, que era um colégio de elite¹¹⁸.

Esta ação do aparelho repressivo teria sido conjugada à falta de informações na mídia e contribuía para que a alienação de alguns alunos fosse mantida:

A repressão dentro do Colégio, eu entendo que seria por você não ter, dentro do Colégio, acesso ao que estava acontecendo no dia-a-dia, na mídia, porque se fosse alguma coisa marcante, teria ficado na minha memória. O que me marcou realmente foi a parte do quartel, que foi justamente a época em que eu vivia quase toda a semana dentro do quartel. O colégio não me marcou, porque justamente a coisa foi bem *light*, *light* no sentido de não nos passarem as informações. Você era obrigado a saber quem era o presidente, quem eram todos os ministros. Mas nada do que foi a Revolução em si. A revolução de 64, a revolução comunista (sic), ela não era dada dentro do colégio, ela não foi dada dentro do município e nem do estado¹¹⁹.

A organização política e a mobilização clandestina, eu não tinha consciência disso. Apesar de conviver com eles, eu não tinha muita clareza do que eu estava fazendo¹²⁰.

Através das modificações implantadas, a ditadura militar estaria alcançando seus prováveis objetivos reais na formação cultural destes alunos da rede pública, que hoje são professores e na formação da cultura escolar, que pode estar influenciando de maneira quase a determinar o comportamento dos professores até os nossos dias? Nos depoimentos, todos os nossos entrevistados buscaram associar o período por nós questionado – entre 1971 e 1982 – com a educação nos dias de hoje, por eles ainda vivenciada nas escolas. Entendemos que em um de seus depoimentos fica sintetizado um quadro que vem a responder à nossa indagação sobre a formação da cultura escolar, partindo da década de 1970 e atingindo a escola pública secundária de hoje:

Essa Reforma no ensino causou um “emburrecimento” da elite. Porque as escolas da zona sul eram freqüentadas por alunos que haviam feito um exame de admissão muito difícil, então o pessoal de classe mais baixa não passava. Eram essas pessoas que freqüentavam as escolas estaduais maiores da zona sul. Não sei das escolas de áreas mais distantes, posso falar dali da região. Houve um aumento da oferta de vagas, então baixou o nível das turmas. Os professores, por sua vez, muitos se aposentando, outros se adequando a essa queda de nível das turmas...

¹¹⁸ Depoimento de Claudio Esteves Ferreira, cit.

¹¹⁹ Depoimento de José Eduardo dos Santos Correia, cit.

¹²⁰ Depoimento de Selma Maria da Silva, cit.

As escolas particulares também não estavam preparadas para atender à demanda... O que aconteceu foi que grande parte dos bons cursinhos acabou virando escolas. Eles tentaram transplantar a estrutura do cursinho, porque em 75 acabou o convênio. O aluno tinha que frequentar a escola e o cursinho... Quem tinha foi para lá, mas a necessidade de ter aluno, o ambiente de cursinho, aquela massificação. Tem alguns que estudam, outros não estudam... A escola particular tem a visão empresarial, então ela não pode perder aluno, então houve queda de qualidade... a escola particular subiu de qualidade, porque ela era PPP (Papai pagou, passou!), mas não chegou ao nível de qualidade da boa escola pública, que havia antes. Então na média geral houve uma queda de qualidade na preparação, na formação da nossa elite, elite intelectual dirigente. Eu acho que grande parte do problema sociocultural que estamos passando hoje se deve a isso. Quem é que hoje está mandando no país, quem é que hoje é político, quem é empresário? É filho dessa geração que foi “emburrecida” a partir da 5.692. Esse filho hoje está não mais almejando a UFRJ, mas almejando um faculdade particular cujo acesso é muito fácil. Falam errado, têm baixo nível cultural... Houve uma queda de qualidade. A nossa classe dominada é ignorante, continua sendo. Mas nós tínhamos uma elite que era razoavelmente bem preparada. Elite em termos socioculturais. Com raras exceções de pessoas que foram estudar em escolas estrangeiras, as pessoas não resistem a uma inquirição. Se tivéssemos uma imprensa livre e questionadora, essa nossa elite governante seria massacrada pela mídia. Mas a nossa mídia, além de ser comprometida, os próprios jornalistas também frequentaram essas escolas, então houve uma queda de qualidade geral. Aniquilou-se culturalmente um caminho, barrou-se um caminho. E o que se vive hoje, essa crise que se vive hoje, isso é o futuro do passado... Essa crise que se vive hoje é o resultado do que aconteceu nos anos 70... As pessoas não souberam mais como enfrentar os problemas, partir para resolver os problemas... Perderam a iniciativa, perderam a individualidade, a capacidade de pensar, de criticar... A autonomia¹²¹.

Embora esta pesquisa não vise a levantar dados sobre a Educação na escola secundária dos dias atuais, todos os nossos entrevistados conduziram espontaneamente seus depoimentos para uma comparação entre o processo educacional na época que estudamos e o momento que vivenciam atualmente no nível secundário, como professores. Esta ligação vislumbrada pelos entrevistados pode estar apontando que, ao contrário do que seria esperado pelos professores e daquilo que é propagado pelo MEC nos Parâmetros Curriculares Nacionais, existiriam alguns nós comuns na tessitura das redes que formam as leis educacionais de 1971 e de 1996. Assim, realizamos uma pequena inserção nos paradigmas refletidos no texto legal referido ao Ensino Médio, determinados pelo texto da Lei n.º 9.394 de 1996. Mostramos pontos que se destacam como uma possível continuidade de paradigmas, mantendo nosso eixo de análise em torno da formação para cidadania e participação social. Levantamos, então, uma questão, que passamos a tentar elucidar:

¹²¹ Depoimento de Claudio Esteves Ferreira, cit.

III.5- Reflexos no presente

Se os integrantes da escola secundária, dos anos de 1970 em diante, podem ter perdido, ou não ter conquistado, a autonomia, como podem hoje, então, atuar na formação do aluno para exercer a cidadania e a participação social?

Naquela época, na ditadura, a visão de cidadania falava muito mais em deveres que em direitos¹²².

Para tentar elucidar esta questão, fomos buscar qual seria o conceito de cidadania que está sendo adotado pelos que elaboraram a Lei n.º 9394 de 1996, conhecida como Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na Seção IV, intitulada Do Ensino Médio, o Artigo 35 discorre sobre as finalidades deste nível de ensino da Educação Básica:

[...]

II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

[...]

Mais adiante, este artigo determina que:

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I- domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II- conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III- domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Entendemos que o conceito de cidadania adotado pelos congressistas na execução da lei educacional de 1996 pode ser o de preparação para uma inserção na sociedade industrial, desprovida de senso crítico, centrada no paradigma sociocultural

industrial. Tal visão, ligada à manutenção do *status quo*, estaria objetivando uma preparação do cidadão não para a participação social, mas, como alerta Silva (2001), um cidadão que está sendo visto como mais um consumidor, adaptado e inserido no mercado de trabalho e na sociedade de consumo:

A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes no projeto neoliberal global. É nesse projeto global que se insere a educação em termos de mercado [...] (Silva, Tomaz Tadeu da, 2001, p. 15)

Segundo Valle (2000), Rousseau observou que “[...] somente ao humano é dada a possibilidade de romper as determinações naturais [...]” e que esta seria a única distinção entre o ser humano e o resto dos viventes. Além disso, ressalta que esta possibilidade de recriar as condições em que se encontra, Rousseau atribuiu às qualidades de liberdade e perfectibilidade humanas.

Mas seria esta a concepção de aprimoramento que está sendo visada pela lei? Ao tentar transmitir o que seria aprimoramento em um nível educacional fragmentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, 1999, p.11) em diversas áreas do conhecimento, o Ministério da Educação estabeleceu habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos, a cada série, por disciplina. Parece-nos uma visão reducionista medir o “aprimoramento como pessoa humana” através destas habilidades. Vista por essa ótica, a educação contemporânea se distancia dos seus objetivos fundamentais, porque o aprimoramento passa a ser focado como a necessidade de preparação para o ingresso no mercado de trabalho e a cidadania como uma preparação de um consumidor. Para reforçar este aspecto, a Nova LDB estabelece, em seu Artigo 1º: [...], parágrafo 2º: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Para exemplificar como este enfoque está sendo veiculado na mídia, utilizamos a frase do jornalista Gilson Luiz Eusébio (2000, p. 47), na revista JB

¹²² Depoimento de Giorgina Madalena Carlin Fagundes, cit.

Educação 2000: “Sem a educação do trabalhador a produtividade da indústria brasileira não crescerá”.

Lendo a “*Carta ao Professor*” (Parâmetros Curriculares Nacionais, Ministério da Educação, 1999, p. 11), assinada pelo então Ministro da Educação Paulo Renato Souza, também nos fica a impressão de que o aluno está sendo visto como “produto final” de um processo, quando ele aponta que o objetivo da transformação do sistema educacional brasileiro é “expandir e melhorar sua qualidade, para fazer frente aos desafios postos por um mundo em constante mudança”. Não estaríamos aumentando os problemas, em vez de tentar refletir sobre a escola nos dias de hoje? Será que esta instituição, a escola, tem gerado pessoas capazes de repensar o mundo, a desigualdade vigente?

Esta formação do aluno que se submete à idéia de preparo para o mercado de trabalho pode resultar não em um cidadão, mas em um consumidor, assemelhado a uma espécie de produto industrial, gerado por uma máquina ou mecanismo (Silva, Tomaz Tadeu da, 2001, p. 15). Poderia ser reduzido a um padrão único de qualidade: “Está bem acabado? Está de acordo com os padrões? Atende bem às necessidades do mercado de trabalho?” Tratando assim o aluno, como um objeto qualquer, a visão de qualidade na Educação seria estabelecida pela sua futura possibilidade de utilização pelas empresas, dentro do sistema neoliberal. Estes objetivos refletem, hoje, na educação secundária, o mesmo paradigma sociocultural industrial: na época em que conduzimos nosso estudo, apresentava-se na educação principalmente como o paradigma racional e, hoje, mostra-se mais sob a forma tecnicista.

Estamos vendo hoje o resultado daquela época. A desestruturação não é de hoje, ela começou lá atrás, sem direito a defesa. Hoje em dia, as pessoas até vão para a rua, reclamam, os professores se manifestam muito mais. Mas aquela época quase que destruiu a coisa, ficou muito complicado. Hoje é uma minoria que vai, participa, mas a maioria continua silenciosa. Antes, não havia, porque era proibido. Antes de ser proibido, eles iam às manifestações. Eu me lembro que em 1962 eu era aluno do curso ginásial e os professores não só tinham uma posição política, uns eram lacerdistas e outros eram do Jango, outros eram do Jânio Quadros, mas eles tinham uma corrente ideológica. Hoje o Brasil, não só o Brasil, o mundo está precisando “Ideologia, eu quero uma pra viver”. Realmente, nós estamos no vácuo. Claro que eu acho que a tendência será pelo lado humano, porque nós somos humanos, então acho que a tendência irá ser voltada para o humano, mas a gente percebe que hoje em dia o capital é a grande moda. As pessoas

querem o dinheiro. Elas não sabem nem o que elas vão fazer com ele, mas elas querem. O individualismo é muito intenso.¹²³

Segundo Arendt (1983, p. 17) “O impacto da realidade do mundo sobre a existência humana é sentido e recebido como força condicionante”. Mas a mesma autora, mais adiante, nos aponta que “as condições da existência humana [...] jamais podem “explicar” o que somos ou responder a perguntas sobre o que somos, pela simples razão de que jamais nos condicionam de modo absoluto.” (idem, p. 19). Assim, não podemos atribuir ao mundo a determinação de quais seriam os parâmetros para a formação de alunos. Parece-nos que a educação, no sentido humanista apontado por nosso entrevistado, mas com o estímulo ao desenvolvimento do senso crítico, teria uma visão contrária a tratar o aluno (e de forma mais ampla, o homem) como produto do mundo, que o estaria condicionando de forma absoluta. O mundo não “muda sozinho”, por sua própria iniciativa, não impõe desafios, não está fora do controle humano, não seria uma “entidade” à parte. Ao contrário, o processo educacional precisaria ver o mundo como uma construção humana e o homem como seu agente de criação e não uma vítima impassível dele.

O processo educacional continua sendo avaliado, nos dias atuais, através de estatísticas que enfocam parâmetros como aprovação, número de alunos matriculados e controle da evasão escolar. Entendemos que o processo educacional não pode ser plenamente descrito, nem mesmo reproduzido, atendendo a um modelo positivista. Só o seria se estivéssemos lidando com variáveis perfeitamente equacionáveis e não com seres humanos. Cada aluno e cada grupo de alunos são únicos e não há possibilidade de determinar e reproduzir fenômenos na educação, como fazemos, por exemplo, com uma reação química em um laboratório. Se não é possível tratarmos a educação como ciência, como poderíamos avaliar o processo educacional, principalmente em relação a questões subjetivas, como o aprimoramento da pessoa humana?

Segundo Arendt, em relação ao uso das estatísticas:

A uniformidade estatística não é de modo algum um ideal científico inócuo, e sim o ideal político, já agora não mais secreto, de uma sociedade que, inteiramente submersa na rotina

¹²³ Depoimento de Luiz Sérgio de Oliveira, cit.

do cotidiano, aceita pacificamente a concepção científica inerente à sua própria existência (1983, p. 53).

O Ministério da Educação vem conduzindo estas avaliações da educação brasileira através de estatísticas, além de realizar com os alunos de algumas séries da educação básica (que engloba os ensinos fundamental e médio) uma avaliação escrita, o SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico). Baseado em tais índices e avaliações, o governo federal espera estar avaliando se os objetivos da educação brasileira estão sendo alcançados. Estaríamos, na educação brasileira, aceitando pacificamente ter nosso processo educacional reduzido a um estudo científico, sem percebermos em nós mesmos capacidade de ação, sendo esta baseada na pluralidade. Com uma postura de avaliar o processo educacional - uma atividade que não pode, como vimos anteriormente, ser forçada a limitar-se a ser reproduzível - não faz sentido usar estatísticas, pois estas são incapazes de mostrar o crescimento individual de cada aluno dentro do processo (Afinal, não se trata de uma linha de produção industrial, da qual se retiram amostras como representativas do todo!). Avaliar o processo educacional desta forma elimina a possibilidade de percebermos se a Escola está atingindo seus objetivos de estimular seus alunos ao exercício da participação social, além de aperfeiçoá-los como pessoas.

A partir desta breve análise do momento educacional contemporâneo no Brasil, percebemos que não só existem nós bastante significativos que ligam os momentos educacionais do nível secundário entre 1971 à nossa vivência atual, como também que estes nós refletem o mesmo paradigma sociocultural dominante, o da sociedade industrial. A escola secundária, atingida com leis e determinações impostas, inicialmente, pela ditadura militar e legitimadas pela coerção nos “Anos de Chumbo” e pela propaganda até os dias atuais, não nos parece estar preparando um cidadão consciente de seus direitos, nem cumpridor de seus deveres. Os alunos seguem massificados pela mídia, que os influencia a partir da idéia de formar, não cidadãos, mas trabalhadores individualistas, competitivos, preocupados em aumentar seu poder de consumo. A elaboração de um contraparadigma, que seria possível à Escola, pode não estar sendo vislumbrada por professores e alunos da educação secundária. Sobrecarregados por excessiva carga horária de trabalho – em busca de uma remuneração digna – e talvez ainda influenciados pelo medo, os professores ainda não se organizam para a ação política. No entanto, através de seus depoimentos, fica a

certeza de que existe a consciência das dificuldades e dos problemas a serem enfrentados pelos profissionais da Educação na construção deste contraparádigma. Esta é mais uma luta que os educadores, organizados, talvez possam empreender: ampliar seus horizontes e educar seus alunos para reconstruírem toda uma sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção do Estado na Educação brasileira durante os “Anos de Chumbo” merece relevo na análise das práticas pedagógicas na época. Essa intervenção iniciou-se com a criação da Lei n.º 5.692¹²⁴, reguladora de novas estruturas e currículos, em uma tentativa de modificar a mentalidade vigente. A ditadura via a necessidade de definir uma nova ideologia, que legitimasse o Estado autoritário. Intervir na Educação foi uma tentativa de moldar as mentalidades.

No entanto, segundo Shils (1975, vb. Ideologia):

Os fatos da vida não se encaixam em suas categorias,
pois os que vivem no meio desses fatos não sucumbem às

¹²⁴ A repressão à manifestação política dentro do processo educacional já havia sido estabelecida antes, pelo Decreto n.º 477 de 1969.

exortações e ofensivas dos ideólogos: os propulsores da ideologia são, amiúde, derrotados em suas campanhas a favor de uma transformação total.

Assim, novas formas programáticas foram impostas e estas nem sempre estavam de acordo com os objetivos educacionais propagados pela própria lei. Havia a busca do Estado, de instalar um sistema educacional:

Como consumo e como conexão com um mecanismo de transferência de modelos, ideais e consumos estrangeiros, reduzindo-se a um mínimo a capacidade de desempenho e de inovação. Disso resultou [...] fundamentalmente que em um tal contexto a universalização das oportunidades de educação perdeu, em traços essenciais, a sua força emancipadora (Berger, 1976, p. 269).

A partir de 1964, o Golpe Militar tentou realizar uma reforma na sociedade brasileira, para manter a continuidade na sua estruturação social. Baseado em êxitos econômicos, o governo adotava medidas repressivas para impor sua opção ideológica. Na educação, o reflexo deste paradigma sociocultural era a preparação do jovem visando ao mercado de trabalho, justificando-se com a necessidade de aumentar a produtividade. Houve avanço na industrialização, amparado na ideologia dos militares de manutenção da ordem e da tranqüilidade sociais e as grandes empresas ampliaram sua presença no desenvolvimento econômico, enquanto enviavam lucros vultosos para suas matrizes no exterior.

No Plano de Objetivos (MEC, 1972) vê-se refletida essa intenção de preparar o aluno para tornar-se mão-de-obra no desenvolvimento industrial:

[...] o objetivo de dotar os jovens e adultos dos recursos e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização e à qualificação para o trabalho produtivo e à cidadania consciente.

Para consolidar este paradigma, em que educar é conceituado como fornecer um apoio ao aumento da produção, tornam-se inseparáveis o sistema educacional, o trabalho e o planejamento da educação¹²⁵.

O processo educacional inspirado nos paradigmas humanista e dialético social era visto como dispensável e até perigoso. Diante da disciplina militar, que desencadeou o pensamento tecnocrático, era prioritária a formação com habilidades profissionais, um investimento que o país fazia para aumentar a produção. Tal pensamento adaptava a sociedade brasileira aos países centrais e não admitia, nem via a necessidade de admitir questionamentos. Por isso, a necessidade de reprimir intencionalmente o senso crítico dos estudantes.

A Lei n.º 5.692 definia objetivos propagados bastante ligados às aspirações dos educadores, mas a reforma efetuada trouxe para a educação conseqüências muito diversas destes objetivos. A nova estrutura e as mudanças curriculares nos sugerem que objetivos reais estariam sendo almejados. Embora seu texto estabeleça que haveria um objetivo de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Art. 1º), não explicita o que seria “auto-realização” ou “exercício consciente da cidadania”. A discrepância verificada entre os objetivos propagados e os reais deste texto legal estabelece, realmente, a adaptação do sistema educacional brasileiro às exigências da economia, não havendo preocupação em discutir ou apontar possíveis caminhos para solucionar os problemas sociais do país.

A Educação Moral e Cívica, disciplina obrigatória estabelecida no currículo de Primeiro e Segundo Graus, iniciado na década de 1970, trazia em suas bases filosóficas (Decreto-lei n.º 869/69, Art. 2º):

- a. defesa do princípio democrático através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade sob a inspiração de Deus;
- b. a preservação, o fortalecimento e a projeção de valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c. o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d. o culto à pátria, a seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e. o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração da comunidade.

¹²⁵ Esta mentalidade planificadora foi instalada paralelamente à elaboração de um plano de desenvolvimento brasileiro, instigado pelos Estados Unidos da América (Cf. Lafer (org.), 1970).

Entendemos que seria esperado que o comportamento e a prática de todos os professores seriam orientados pelos princípios acima, resumo do pensamento da “roda conservadora”, que se apoiava na idéia de manutenção da ordem social. Segundo o Doc. 12 da Comissão Nacional de Moral e Civismo, a Educação Moral e Cívica iria

[...] tornar-se instrumento eficaz da preservação do patrimônio espiritual de nossa formação historicamente cristã, e constante motivação ao desenvolvimento econômico e social do Brasil, a caminho de seu destino de grandeza entre as demais nações do mundo (1970, p. 18).

Para facilitar a imposição da visão de mundo da classe dominante, via-se como necessária a supressão dos estudos de Filosofia, Sociologia e Ciências Humanas, que permitem a criação e ampliação de outras visões conflitantes e poderiam gerar orientação contraparamigmática na Escola.

No entanto, embora conseguindo moldar as mentalidades de muitos estudantes da época e desmobilizar os profissionais da educação, o Estado não obteve resultados plenos em seus ajustes curricular e estrutural. A ditadura tentava invadir a cultura escolar, com diversos mitos: O mito de que a imposição da ordem estaria respeitando o direito da pessoa humana, o mito de que a ascensão social seria possível a todos apenas através da melhora do processo educacional, ou ainda o de que a rebelião do povo seria um pecado contra Deus (Freire, 1974, p. 163). Os professores percebiam as contradições entre os objetivos propagados pela lei e os reais. Freire intitula este sistema de Educação Bancária, que vê o aluno como objeto, impedindo a criatividade e domesticando a consciência (idem, p.77 e segs.). Trata-se de um processo resistente ao diálogo, que seria a antítese da Educação Problematizadora. A consciência dos professores apontava, entretanto, para a existência de uma situação em que o diálogo e a crítica estavam obscurecidos pela força. Mas entre a consciência destes e seu comportamento, o medo se inseria, impedindo a clara manifestação de suas posições. Diante da ameaça que os circundava, muitos mantinham-se calados e aparentavam alienação. No entanto, medo não é sinônimo de covardia (Delumeau, 1990, p. 16-17): “Não há homem acima do medo e que possa gabar-se de a ele escapar”. Viveu-se um período de espera, em que a alienação consciente levava os professores a agirem como se estivessem sendo comandados por “ordens supremas”: a memória, porém, nos mostra que o senso crítico

não desapareceu, estava oculto pela ameaça da “espada de Dâmocles” que permanecia sobre todas as cabeças.

A memória registrada nas entrevistas dos professores e alunos pesquisados mostrou os problemas gerados pelas imposições efetuadas pela Lei n.º 5.692. A formação e o comportamento profissional destes professores estão ligados às influências do autoritarismo sobre eles e os fatos narrados mostram o medo e as restrições às liberdades democráticas refletidas no cotidiano escolar. Estas recordações nos mostram, porém, que a força alterava comportamentos, mas não logrou modificar mentalidades e consciências.

A imposição de educação profissionalizante no curso secundário não pôde ter continuidade, pois uma oposição foi aos poucos se formando na sociedade, uma vez que não se podia aceitar o uso anti-social do Estado. A postura sociocultural oposicionista, refletida na Escola, acabou por derrubar, onze anos depois, a profissionalização obrigatória no Segundo Grau. Mas nossos entrevistados parecem identificar uma continuidade de paradigmas desde a vigência da Lei n.º 5.692 até os dias atuais, embora uma Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação tenha entrado em vigor em 1996.

A relação entre Educação e cidadania perpassa os depoimentos, que mostram que o espaço escolar é um lugar onde o processo educacional pode ocorrer no sentido de realmente formar e constituir o cidadão.

Finalizamos endossando as idéias de Arroyo:

Voltando à relação entre educação, escola, cidadania e democracia, o que as vincula nas diversas formas de luta popular pela escola não é apenas ser a demanda atendida, mas as formas sociais, organizativas, os processos políticos em que se inserem inúmeras mulheres, homens, jovens, associações, jornais e profissionais da educação. As lutas pela escola e pelo saber, tão legítimas e urgentes, vêm se constituindo um dos campos de avanço político significativos na história dos movimentos populares e na história da construção da cidadania (Arroyo, 2002, p. 28).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. A condição humana. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1983.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: Educação e cidadania: quem educa o cidadão? Buffa, Ester et al. 2ª ed. - São Paulo, Cortez, 2002.

AZEVEDO, Carlos. O pesadelo recorrente. In: Caros amigos – especial, n.º 19, São Paulo, Casa Amarela, março de 2004.

BARROSO FILHO, Geraldo. Memória oral do ensino público: o Ginásio Pernambucano dos anos 50. In: História Oral: um espaço plural. Montenegro, A. T. et alli (orgs.). Recife, Universitária, UFPE, 2001.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: História Geral da Civilização Brasileira, Tomo III, 4º vol. São Paulo, DIFEL, 1984.

BERGER, Manfredo. Educação e dependência. São Paulo/ Porto Alegre, DIFEL/UFRGS, 1976.

BERTRAND, Yves & VALOIS, Paul. Paradigmas educacionais: escola e sociedades. Lisboa, Instituto Piaget, 1994.

BOMENY, Helena. Os intelectuais da educação. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

BOSI, Alfredo. Cultura brasileira. In: Filosofia da educação brasileira. Mendes, Durmeval Trigueiro (org.). 6ª ed. – Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1998.

BOSI, Ecléa. O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social. São Paulo, Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Escritos de Educação. 3ª ed. - Petrópolis, Vozes, 1998.

_____ et al. A miséria do mundo. Petrópolis, Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. A reprodução- elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como escolha do destino. In: A educação popular na escola cidadã. Petrópolis, Vozes, 2002.

BRUYNE, Paul et al. Dinâmica da pesquisa em ciências sociais. 3ª ed. – Rio de Janeiro, Francisco Alves, s/data.

CALDAS, Alberto Lins. Oralidade, texto e história: para ler a história oral. São Paulo, Loyola, 1999.

CAMARGO, Aspásia de Alcântara. A questão agrária: crise de poder e reformas de base (1930-1964). In: História Geral da Civilização Brasileira. Tomo III, 3º vol. São Paulo, DIFEL, 1981.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

COSTA, Messias. A educação nas constituições do Brasil: dados e direções. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

CUNHA, Luis Antônio. O "modelo alemão" e o ensino brasileiro. In: Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. Garcia, W. E. (org.). São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil (Rio de Janeiro); Fundação Nacional do Material Escolar,1978.

CURY, Carlos Roberto Jamil. LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação-Lei n.º 9394/96. 5ª ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

DELUMEAU, Jean. História do medo no Ocidente (1300-1800). São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

DIAS, José Augusto. In: Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus: leituras. 17ª ed. São Paulo, Pioneira, 1984.

DOMENICI, Thiago. Marcha funesta. In: Caros amigos – especial, n.º 19, São Paulo, Casa Amarela, março de 2004.

EL-JAICK, Jamil. A profissionalização no ensino de segundo grau. In: Revista da Faculdade de Educação da UFF. Ano I, n.º 1, julho. Niterói, 1971.

ENGUIITA, Mariano Fernandez. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: Teoria & Educação, Porto Alegre, n.º 4, 1991.

EUSÉBIO, Gilson Luiz. A produtividade também depende da educação. In: Jornal do Brasil. Suplemento Educação 2000. Rio de Janeiro, 25 de junho de 2000.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 8ª ed. – São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo. Fund. para o Desenvolvimento da Educação, 2000.

FERNANDES, Ricamar Peres de Brito. Sistema educacional brasileiro: legislatura e estrutura. São Paulo, Atlas, 1983.

FERRAZ, Esther de Figueiredo. Alternativas da Educação. Rio de Janeiro, José Olympio, 1976.

FERRETTI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. In: Educação & Sociedade, ano XXI, n.º 70, abril/2000.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 7ª ed.- Rio de Janeiro, Forense, 2004.

FREIRE, Américo et al. (org.). Um estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, FGV, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

FREITAG, Barbara. Escola, Estado e sociedade. São Paulo, Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do capitalismo real. 4ª ed. – São Paulo, Cortez, 2000.

GASPARI, Elio. A ditadura envergonhada. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

_____. A ditadura escancarada. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

GARCIA, Walter E.(org.) Inovação educacional no Brasil. Campinas, Ed. Autores Associados, 1995.

GENTILINI, Sônia Maria. Colégio Municipal de Belo Horizonte: A utopia possível (Memória e História – 1948/1972). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

GOMES, Candido Alberto. A educação em perspectiva sociológica. São Paulo, EPU, 1994.

GORENDER, Jacob. Combate nas trevas - A esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada. São Paulo, Ática, 1987.

GOUREVITCH, A. Y.. O tempo como problema de História Cultural. In: As culturas e o tempo. Ricoeur, Paul et alli. São Paulo, Edusp, 1975.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 7ª ed. – Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

JACOBY, Russel. O fim da utopia. Rio de Janeiro, Record, 2001.

KLIKSBERG, Bernardo. Desigualdade na América Latina: o debate adiado. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

KUCINSKY, Bernardo. Abertura: a história de uma crise. São Paulo, Brasil Debates, 1982.

LECHTE, John. Cinquenta pensadores contemporâneos essenciais. 2ª ed. – Rio de Janeiro, DIFEL, 2002.

LE GOFF, Jacques. História e memória. 2ª ed. - Campinas, UNICAMP, 1992.

LOPES, Eliana Marta Teixeira & GALVÃO, Maria de Oliveira. História da Educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

MACHADO NETO, A. L.. As vigências sociais e a eficácia social das idéias. In: Da Vigência intelectual: um estudo da sociologia das idéias. São Paulo, Grijalbo, 1968

MARTINS, Ângela Maria. Pesquisas sobre o ensino médio: breves considerações metodológicas. In: O ensino médio e a reforma da educação básica. Brasília, Plano, 2002.

MATTOS, Marco Aurélio Vanucchi L. de & SWENSSON JR., Walter Cruz. Contra os inimigos da ordem: a repressão política do regime militar brasileiro (1964-1985). Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Manual de História Oral. 4ª ed. São Paulo, Loyola, 2002.

MELLO, Thiago de. Canto de companheiro em tempo de cuidados. In: Faz escuro mas eu canto. 9ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. In: Revista Brasileira de Educação, n.º 14, maio-agosto/2000.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. Educação das massas: uma sombra no Século das Luzes. In: Vidal, D. G. (org.) Tópicos em História da Educação. São Paulo, Edusp, 2001.

PORTELLI, Alessandro. Conferências: Tentando aprender um pouquinho: Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: Proj. história, São Paulo, abril/1997.

PRABHUPADA, A. C. Bhaktivedanta Swami. Sri Isopanisad. São Paulo, s/ data.

REIS, Daniel Aarão. Ditadura militar, esquerdas e sociedade. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000.

RIBEIRO, M. L. S & WARDE, M. J. . O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In: Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas. Garcia, W. E. (org.). 3ª ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

RODRIGUES, Leôncio Martins. Sindicalismo e classe operária. (1930-1964). In: História Geral da Civilização Brasileira. Tomo III, 3º vol. São Paulo, DIFEL, 1981.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 26ª ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

SADER, Eder. Quando novos personagens entraram em cena. 2ª ed. – Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

SAES, Décio A. M.. Classe média e política no Brasil (1930-1964). In: História Geral da Civilização Brasileira. Tomo III, 3º vol. São Paulo, DIFEL, 1981.

SALAMA, Pierre. Novas formas da pobreza da América Latina. In: Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Gentili, Pablo (org.). Petrópolis, Vozes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. Garcia, W. E. (org.), São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil (Rio de Janeiro); Fundação Nacional do Material Escolar,1978.

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 13ª ed. – Campinas, Autores Associados, 2000.

_____. Política e educação no Brasil. 5ª ed. revista – Campinas, Autores Associados, 2002.

_____. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 8ª ed. Revista – Campinas, Autores Associados, 2003.

SHILS, Edward. Vbo. Ideologia. In: Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Madrid, Aguilar, 1975.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da et alli (org.). Dicionário crítico do pensamento da direita. Rio de Janeiro, Faperj, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Gentili, Pablo A. A. & Silva, Tomaz T. (orgs.). 10ª ed. – Petrópolis, Vozes, 2001.

SKIDMORE, Thomas. Brasil: de Castelo a Tancredo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. Desafios educacionais brasileiros. São Paulo, Pioneira, 1979.

TRAJTENBERG, Mauricio. A escola como organização complexa. In: Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. Garcia, W. E. (org.), São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil (Rio de Janeiro); Fundação Nacional do Material Escolar,1978.

VALLE, Lílian do. A Educação como enigma. In: Saúde, sexo e educação, ano VII, nº 21. Rio de Janeiro: IBRM, 2000.

VALLE, Lílian do. Cidadania e Escola Pública. In: O mesmo e o outro da cidadania. Valle, L. (org.). Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Costa, Marisa Vorraber (org.). 2ª ed.- Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

VILLALOBOS, João Eduardo R.. A educação de 1º grau no quadro da Reforma. In: Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus: leituras. 17ª ed. São Paulo, Pioneira, 1984.

VOVELLE, M. Ideologias e mentalidades. 2ª ed. - São Paulo, Brasiliense, 1991.

WERNECK DA SILVA, José Luiz. A deformação da história ou Para não esquecer. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.

DOCUMENTOS

Impressos

Constituições Federais, leis, decretos, pareceres e resoluções:

Constituições Federais:

Brasil, Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 18 de setembro de 1946.

Brasil, Constituição (1967) Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União. Brasília, Imprensa Nacional, 24 de janeiro de 1967.

Brasil, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União. Brasília, Imprensa Nacional, 5 de outubro de 1988.

Atos Institucionais:

Brasil, Ato Institucional n.º 5, Brasília, 13 de dezembro de 1968.

Leis:

Brasil, Lei n.º 4.024 de 1961 (“Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”).

Brasil, Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971 (“Lei da Reforma do Ensino”).

Brasil, Lei n.º 6.683 de 28 de agosto de 1979 (“Lei da Anistia”).

Brasil, Lei n.º 7.044 de 18 de outubro de 1982 (“Lei da Reforma da Reforma”).

Brasil, Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (“Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”).

Decretos-Lei:

Brasil, Decreto-Lei n.º 477, Brasília, 1969.

Brasil, Decreto-Lei n.º 869, Brasília, 1969.

Pareceres:

MEC, Parecer n.º 45/72 do Conselho Federal de Educação, Brasília, 1972.

MEC, Parecer n.º 76/75 do Conselho Federal de Educação, Brasília, 1975.

MEC, Parecer n.º 342/82 do Conselho Federal de Educação, Brasília, 1982.

MEC, Parecer n.º 618/82 do Conselho Federal de Educação, Brasília, 1982.

MEC, Parecer n.º 108/83 do Conselho Federal de Educação, Brasília, 1983.

Planos de Governo:

MEC, Plano de Objetivos, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 1972.

Resoluções:

MEC, Resolução n.º 8 do Conselho Federal de Educação de 1971.

MEC, Resolução n.º 2 do Conselho Federal de Educação de 1972.

MEC, Resolução n.º 7 do Conselho Federal de Educação de 1979.

MEC, Comissão Nacional de Moral e Civismo. Educação Moral e Cívica. Doc. 12. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 1970.

Artigos:

CALIMAN, Maria de Lourdes. Reflexões sobre o papel do professor. In: Revista da Faculdade de Educação da UFF. Ano II, n.º 2, maio. Niterói, 1972.

Entrevistas

ENTREVISTADO	PAPEL DESEMPENHADO NOS COLÉGIOS	
	De 1971 a 1982	Em 2004

Anahid Mardirossian Callil	Professora	Agente de Pessoal
Claudio Esteves Ferreira	Aluno	Prof. de História
Enrique José Orlean	Prof. de Matemática e discipl. técnicas	Professor de Matemática e Física
Giorgina Madalena Carlin Fagundes	Professora de Geografia, Educação Moral e Cívica e OSPB ¹²⁶ .	Diretora
Iracildo Pinheiro Guimarães	Aluno	Prof. de História

¹²⁶ Sigla adotada para a disciplina de Organização Social e Política do Brasil.

Jairo Estrella Moreira	Coordenador	Orientação Pedag.
“Identificação e citação de entrevista não autorizadas”	Secretária Escolar	Professora
José Eduardo dos Santos Correia	Aluno	Prof. de Língua Port.
Luis Sergio de Oliveira	Professor de Física e discipl. técnicas	Prof. de Física
Oton Ferreira dos Santos Filho	Professor de Matemática	Idem
Roberto de Barros Mezian	Professor de Biologia	Idem
Selma Maria da Silva	Aluna	Prof. ^a de Língua Portuguesa

