

HERRY CHARRIERY DA COSTA SANTOS

*Brasil:* Rotas alteradas – a  
ditadura militar e educação no país  
da tropicália

CAMPINA GRANDE – PB  
MARÇO/2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DA CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

**HERRY CHARRIERY DA COSTA SANTOS**

*Brasil:* Rotas alteradas – a  
ditadura militar e educação no país  
da tropicália

Monografia apresentada ao curso de  
graduação em História da  
Universidade Federal de Campina  
como parte integrante dos requisitos  
para conclusão do curso.

Orientadora Prof<sup>a</sup> Maria Liège Freitas Ferreira

CAMPINA GRANDE – PB  
MARÇO/2003



Biblioteca Setorial do CDSA. Dezembro de 2023.

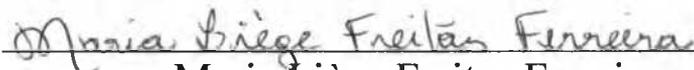
Sumé - PB

HERRY CHARRIERY DA COSTA SANTOS

*Brasil:* Rotas alteradas – a ditadura  
militar e educação no país da tropicália

MONOGRAFIA APRESENTADA EM 20/03/2003

BANCA EXAMINADORA



Maria Liège Freitas Ferreira  
Orientadora



José Benjamim Montenegro  
Examinador

---

Silêde Leila Oliveira Cavalcanti  
Examinadora

## AGRADECIMENTOS

Agradeço penhoradamente, de alma e razão, à Liège Freitas, pela atenção, pelo carinho, pela orientação sempre permanente e autêntica, com que devotou a esta causa, cujo parecer crítico e auxílio pedagógico foram essencialmente importantes na elaboração desta monografia.

À banca, todo o meu respeito e admiração. Ao professor José Benjamim, pela sua inteligência e pelo seu compromisso fiel e verdadeiro de me avaliar.

À Silêde Leila, amiga, professora, minha vaidade e co-autora dos meus objetivos e propósitos.

À professora Keila Queiroz, pela força e pela energia sempre positiva que transmite às pessoas.

Aos professores do Departamento de História e Geografia, pelas contribuições ao longo do curso.

As amigas do Curso de História do período 99.1, em especial, Adriana Martins, Rose Ramos.

A Maria Izabel Pimentel de Castro, Nazilma Marques, Walber Ferreira e a George Gomes, pela integridade da nossa amizade.

## **DEDICATÓRIA**

À mainha e família.  
e  
À memória de Tia Vera.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço penhoradamente, de alma e razão, à Liège Freitas, pela atenção, pelo carinho, pela orientação sempre permanente e autêntica, com que devotou a esta causa, cujo parecer crítico e auxílio pedagógico foram essencialmente importantes na elaboração desta monografia.

À banca, todo o meu respeito e admiração. Ao professor José Benjamim, pela sua inteligência e pelo seu compromisso fiel e verdadeiro de me avaliar.

À Silêde Leila, amiga, professora, minha vaidade e co-autora dos meus objetivos e propósitos.

À professora Keila Queiroz, pela força e pela energia sempre positiva que transmite às pessoas.

Aos professores do Departamento de História e Geografia, pelas contribuições ao longo do curso.

As amigas do Curso de História do período 99.1, em especial, Adriana Martins, Rose Ramos.

A Maria Izabel Pimentel de Castro, Nazilma Marques, Walber Ferreira e a George Gomes, pela integridade da nossa amizade.

*“O Passado não é o antecedente do presente,  
é a sua fonte”.*

Eclea Bosi

## SUMÁRIO

RESUMO

INTRODUÇÃO

**Capítulo I** – Reconstruindo tempos, espaços e sujeitos: a conjuntura interna e externa do Brasil nos anos 60..... 4

**Capítulo II** – Educação com segurança: o pensamento militar brasileiro na/para a educação..... 17

    ✧ Uma Reflexão sobre o pacto autoritário ..... 17

    ✧ O golpe na educação universitária e básica: modelos e funcionamentos no regime militar ..... 24

**Capítulo III** – A escola contando História: a formação dos professores de história e o ensino no regime militar ..... 42

**Capítulo IV** – A interculturalidade: uma ousadia possível contra o autoritarismo escolar ..... 52

**Considerações finais** ..... 60

**Referências Bibliográficas**

## RESUMO

Nesta monografia, procura-se apresentar como o projeto de ditadura militar no Brasil (1964-85), em nome da modernização de seu parque tecnológico e, conseqüentemente, de sua inserção aos países em que o moderno faz parte de sua dinâmica, modificou as diretrizes educacionais que buscavam, também, a modernização. Só que geridos de uma modernização autoritária e repressora, como foi o projeto de modernização da ditadura implantada em 64.

Assim, busco apresentar o tratamento que os militares advogaram à educação brasileira moldando-a segundo os dispositivos coercitivos e ditatoriais que o Estado militar brasileiro dispunha para sua operacionalização, como também destacarei as propostas interculturais como alternativa às práticas autoritárias da educação.

## INTRODUÇÃO

*Agente vai contra a corrente até não poder resistir  
Na volta do barco é que sente o quanto deixou de cumprir  
Faz tempo que agente cultiva a mais linda roseira que há  
Mas eis que chega roda viva e carrega a roseira pra lá*  
Roda Viva (Chico Buarque de Hollanda)

Ao iniciar minha pesquisa sobre as imposições que o regime militar brasileiro lançou sobre a educação durante a ditadura de 1964, muito me impressionou o que parecia uma lacuna existente nos estudos acadêmicos sobre uma história contemporânea do Brasil. A educação brasileira durante os anos da repressão política é um assunto pouco trabalhado e discutido no curso de História; somente algumas disciplinas como a de Estrutura e Funcionamento do Ensino que encontramos referências a esse tema. Então, passei a questionar por que determinados temas eram privilegiados na Academia em detrimento de temas como o regime militar e a educação.

Por outro lado, deparei-me com uma realidade da qual a escola, os pais, os alunos e até mesmo os professores, encaravam o período do regime militar como um passado acabado e morto para a história. Porém, chamo à atenção que esse passado às vezes se recusa a ficar submerso, principalmente quando vislumbramos em nossas escolas práticas tidas como ‘comum’ e que remontam ao período da ditadura militar de 64. As reformas da educação instituídas pelos governos militares, no ensino universitário e básico, hoje ensino médio, é um desses fatos que trago à superfície para não ser esquecido nem tão pouco deixado de “lado” pelos jovens educadores.

Portanto, partindo dessas evidências, cresceram minhas inquietações quanto às mudanças que a educação vinha passando durante o regime militar e como era difundido o conhecimento histórico nesta época de censura. Assim, comecei a abrir desbravar caminhos para uma investigação histórica mais ampla das mudanças anunciadas pelo governo especialmente na educação brasileira. Dessa forma, proponho refletir, nesta monografia, como essas mudanças se constituíram durante

os famosos ‘anos de chumbo’ e influenciaram na formação dos professores, com ênfase nos professores de História.

Para isso, parti de fontes de ensino superior e médio, como também referências bibliográficas que analisam os contexto nacional e internacional nos anos da ditadura militar brasileira; além de uma gama de livros utilizados constituídos de leis, pareceres e resoluções, que alteraram o ensino no país, busquei leituras em livros de educadores, economistas e psicólogos. Assim, minha intenção investigativa tanto pessoal quanto profissional, partiu da preocupação em conhecer o regime militar e sua repercussão no setor educacional.

Esta monografia esta dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *Reconstruindo tempos, espaços e sujeitos: a conjuntura interna e externa do Brasil nos anos 60*, procuro refletir sobre a conjuntura interna e externa do Brasil no momento histórico vivido dos anos 60. Com base nas referências bibliográficas, analiso a historicidade que o Brasil e o mundo passava durante a chamada ‘Guerra Fria’ e os desdobramentos e reflexos que atingiram à educação brasileira. No segundo capítulo, intitulado *Educar com segurança: o pensamento militar brasileiro na/para educação*, busco analisar as mudanças implementadas na política brasileira a partir de 64 e que ocasionaram na reformulação da educação do país, conforme as Leis 5.540/68, que ‘reordenou’ o ensino universitário e a Lei 5.692/71, que alterou o ensino básico de 1º e 2º grau, transformando-o em ensino profissionalizante obrigatório nas repartições educacionais públicas e privadas.

No terceiro capítulo, intitulado *A escola contando história: a formação dos professores de História e o ensino no regime militar*, explico as dimensões das mudanças ocorridas no ensino da História e na formação dos professores da área das humanas, principalmente os profissionais de História. Sabemos que a disciplina de História, após o golpe de 64, tornou-se um alvo importante do poder político autoritário dominante, o qual o governo passou a adotar medidas que visavam

enquadrar os professores e alunos de História ao binômio do regime militar: desenvolvimento econômico/ segurança nacional.\*

Assim, considerando todas as modificações que a ditadura militar provocou no sistema de ensino do país, procuro fazer uma reflexão sobre a proposta de escola intercultural, conforme o título do quarto capítulo, *A interculturalidade: uma ousadia possível contra o autoritarismo*. Este capítulo tem preocupação de analisar os conceitos de escolas monoculturais, multiculturais e interculturais, como forma de perceber qual das propostas são mais úteis para quebrar as grades do autoritarismo, da discriminação e do preconceito construídos historicamente nas escolas do nosso país. Nesse sentido, esta monografia está longe de definir todo o conhecimento histórico sobre o regime militar nem tão pouco toda as reformas que sacudiram o ensino brasileiro na época; o que este trabalho constitui, é, sobretudo, a possibilidade de recuperar alguns registros e experiências de um passado que deve ser sempre estudado à luz da análise engajada na busca de uma cidadania plena; e, dessa forma, nunca mais presenciarmos uma verdadeira destruição dos direitos inalienáveis do ser humano. Portanto, essa monografia busca apresentar como a ditadura militar no Brasil modificou e minou a educação brasileira.

---

\* O binômio que percorreu todo o regime militar era uma premissa da Escola Superior de Guerra, a qual formava os 'representantes' do alto comando do governo militar.

**CAPÍTULO I**  
**RECONSTRUINDO TEMPOS, ESPAÇOS E SUJEITOS: A CONJUNTURA**  
**INTERNA E EXTERNA DO BRASIL NOS ANOS 60.**

*E eu digo não  
E eu digo não ao não  
E eu digo é proibido proibir  
É proibido proibir, é proibido proibir...  
Caetano Veloso*

A educação brasileira a partir de 1964 sofreu, como também outros setores da sociedade, os duros golpes promovidos pelo governo militar implantando em 64. Em meio à variedade de leis, decretos, pareceres, indicações, resoluções, portarias e Atos Institucionais impostos pelo alto comando do governo militar, merecem, contudo, destaque as Leis 5.540/68 e 5.692/71, que juntas se completam e se comungam da mesma finalidade ambiciosa: reformar e organizar a educação brasileira conforme os objetivos do regime ditatorial implantado. A Lei 5.540/68 tinha como objetivo reformar o ensino universitário, enquanto a Lei 5.692/71 pretendia reformular o ensino de 1º e 2º grau. Suas metas são vistas em contraposição à Lei 4.024/61, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Notamos que de fato as Leis 5.540/68 e 5.692/71 modificaram substancialmente a lei 4.024/61; quanto a isso, não podemos questionar. Mas, em contrapartida, o questionamento que fazemos é se as referidas leis criadas no regime militar pós-64 reformularam e organizaram, de fato, a escola brasileira.

Outra questão importante, que merece ser destacada logo no início deste capítulo é quanto a Lei 5.540/68, que foi lançada num momento de crise nacional. O ano de 1968 foi extremamente agitado. Acontecimentos políticos e sociais levaram o regime militar a um processo de radicalização e repressão. Cresciam os ressentimentos populares contra o governo por parte dos trabalhadores e dos estudantes, principalmente, pois estes intensificavam suas críticas ao regime com passeatas, protestos em praças públicas, fechando universidades e organização

comícios; a reação do governo, por sua vez, foi a dura repressão aos professores e aos alunos. Já a Lei 5.692/71 se deu em meio à “euforia” do governo Médici e do “milagre econômico”. Esse comentário nos possibilita avaliar a situação do quadro da legislação educacional brasileira da seguinte forma: primeiro, por exemplo, na atual organização escolar brasileira, o estudo das leis educacionais é feito, quase exclusivamente, nas disciplinas de Estruturas e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau; tendo em vista a formalização dos programas dessas disciplinas, os estudos das leis acabam se transformando em assuntos chatos e aversivos. Sendo assim, proponho, neste capítulo, discorrer os anos que precederam a organização escolar, conforme as leis educacionais da década de 60 e 70. Segundo, a legislação brasileira de educação, quando é estudada, é sempre abordada a partir dos textos considerados legais e oficiais, ou seja, da própria letra da lei, pelos decretos, pelos pareceres e, etc.

Para isso, proponho neste capítulo trabalhar a tese segundo a qual para se entender o real significado da legislação brasileira não basta se limitar à apresentação e à análise das leis educacionais; é preciso, antes de tudo, contextualizá-las para que a legislação do ensino seja vista como um referencial para análise crítica de determinada época, neste caso os anos 60 no Brasil. Portanto, como nos diz Saviani: *“não basta ater-se à letra da lei: é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto da lei; é preciso examinar o contexto. Não Basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas”*.<sup>1</sup>

Portanto, é necessário fazer uma análise da conjectura interna e externa do Brasil nos anos 60, principalmente, para avaliarmos com maior precisão as intencionalidades de cada lei durante os famosos ‘anos de chumbo’ (1964-1985). Mas, por que analisar os anos 60? Qual o significado dos anos 60 e sua importância para compreendermos as mudanças na sociedade brasileira e no mundo?

---

<sup>1</sup> 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. Walter Garcia (Organizador). São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil & Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar. 1979, pp. 175.

Sabemos, contudo, que os anos 60 foram revolucionários nos costumes, na música, na literatura, na educação e, sobretudo na política. O chamado ‘mundo ocidental’ foi sacudido por movimentos de contestação que repercutiram nos âmbitos políticos e culturais, como os movimentos das mulheres, dos negros, dos ‘gays’, dos hippies, dos operários e dos estudantes. Estes movimentos que contribuíram para dar significado aos anos 60 partiam de reivindicações por melhores condições de vida e de trabalho, melhores salários, fim dos preconceitos, fim das desigualdades sociais e étnicas e principalmente melhorias na educação universitária e média.

Assim, o Brasil e o mundo durante os anos 60 são agentes e públicos ao mesmo tempo de mudanças significativas que ocorrem em suas sociedades, que vão desde o auge da ‘Guerra Fria’ até o fim do ciclo civil de presidentes da República no Brasil com o golpe que destituiu João Goulart em Março de 1964. Durante esses anos, o mundo passava por um conflito ideológico, político e militar estabelecido pelas duas grandes potências mundiais, os Estados Unidos da América e a União Soviética, desde a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Neste período pós-guerra a paz mundial e a própria sobrevivência da humanidade voltaram a sofrer graves ameaças militares devido à eminência de uma guerra total entre os norte-americanos e os soviéticos e seus aliados, respectivamente. O medo que assombrava as pessoas naquele momento era da possibilidade dos arsenais militares e atômicos, das duas grandes potências, serem acionados a qualquer instante. Até porque, segundo Hobsbawm, *“a medida que o tempo passava mais e mais coisas podiam dar errado, política e tecnologicamente, num confronto nuclear permanente baseado na suposição de que o medo da destruição mútua inevitável impediria um lado ou outro de dar o sempre pronto final para o planejado suicídio da civilização. Não aconteceu, mas por cerca de quase quarenta anos pareceu uma possibilidade diária”*.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> HOBBSAWM, Eric J. “Guerra Fria” In. A era dos extremos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Mal terminaram os anos da Segunda Guerra, o mundo já vivia numa outra expectativa de guerra. O mundo europeu, asiático e americano estavam num verdadeiro caos político e diplomático; todos em busca de apoio militar para se recompor dos destroços da última guerra mundial. Na medida que os vitoriosos da Segunda Guerra Mundial se aproximaram de novos aliados a fim de servirem de sustentação política e militar, começaram os dois maiores blocos (EUA e URSS) a suspeitarem uns dos outros e a se proteger contra aqueles que encaravam – isso, no início dos anos 60 – como rivais em potenciais.<sup>3</sup>

As relações de poder se tornaram cada vez mais acirradas. A China, por exemplo, torna-se palco da revolução comunista, enquanto a Grã-Bretanha e a França se tornaram cada vez mais livre e independente dos Estados Unidos. Já os dois blocos capitalistas e socialistas, liderados pelos norte-americanos e soviéticos, respectivamente, se sentiam ‘destinados’ a governar o mundo. Daí a formação dos blocos políticos e militares antagônicos no cenário mundial do século XX, resultando no que podemos chamar de Guerra Fria, ou melhor, guerra ideológica, como dizia o filósofo Thomas Hobbes, pois *“a guerra consiste não só na batalha ou no ato de lutar: mas num período de tempo em que a vontade de disputar pela batalha é suficientemente conhecida”*.<sup>4</sup>

Nestes incríveis anos 60, auge, portanto, da Guerra Fria, as duas superpotências mundiais buscaram de forma desenfreada novos apoios e passaram a influenciar diversos países, sobretudo o Brasil. Na disputa de novos espaços políticos e militares de atuação *“nenhum dos dois blocos aceita de bom grado que terceiros permaneçam à margem. Tanto um quanto o outro se empenham em recrutar a maior número possível de aliados. É o momento em que grassa o que se denominou*

---

<sup>3</sup> É importante chamar atenção sobre o ano de 1941, como sendo decisivo para aquele momento de Segunda Guerra Mundial, e que serviu de marco para mudar os rumos da guerra: refiro-me a entrada dos Estados Unidos no conflito mundial, ocasionado pelo ataque que os japoneses fizeram contra a base militar dos norte-americanos em Pearl Harbor no oceano pacífico; e a entrada da União Soviética contra os avanços hitleristas em 22 de junho de 1941. Com a entrada desses dois blocos a Guerra ganhou proporções mundiais entre as potências do eixo (Alemanha, Itália e Japão) e os Aliados (Inglaterra, Estados Unidos, União Soviética e França). Já no pós-guerra, uma série de transformações levou ao estabelecimento de uma nova ordem mundial caracterizada pelo desequilíbrio entre os países capitalistas e os países socialistas.

<sup>4</sup> HOBBS, Thomas.

a 'pactomania' dos Estados Unidos, que constroem pacto sobre pacto, visando formar em torno do bloco soviético, uma cintura de segurança contínua entre os países ligados por acordos militares".<sup>5</sup>

Dessa forma toda tensão política e militar da Guerra Fria, desdobrou-se nos vários movimentos de contestação que contribuíram para alterar os comportamentos e o cotidiano de muitas pessoas no mundo inteiro, como por exemplo, a moda das mini-saias e das calças 'blue jeans'; a música, como a expressão do 'rock and roll', dos Beatles e dos Rolling Stones, como também o espírito musical provocador e questionador da Tropicália no Brasil, nas vozes de Gil, Caetano, Gal e Bethânia. No cinema, a maior contribuição para a década de 60 foi a criação do Cinema Novo, enfocando a marginalidade urbana e rural do povo brasileiro, nas produções de Glauber Rocha, Arnaldo Jabor e Nelson Pereira dos Santos.<sup>6</sup>

Portanto, a década de 60 caracterizou-se pelo espírito inquieto e contestador nos aspectos políticos e culturais, principalmente entre os jovens, inconformados com as normas familiares, com governo, com as instituições, com as desigualdades e as injustiças sociais; daí a emergência dos movimentos como os das mulheres, dos negros e dos artistas, dos hippies, dos homossexuais, dos esquerdistas e dos considerados como os 'outros'<sup>7</sup> no novo cenário nacional e internacional. Nos Estados Unidos, por exemplo os movimentos negros alcançaram grande repercussões e sucesso como o fim das leis racistas que negavam o direito de voto às minorias étnicas. Na Europa, o movimento estudantil se manifestava contra a opressão dos governos, da exploração do trabalho e contra a ganância das duas

---

<sup>5</sup> DUMOND, René. O Século XX – de 1914 a nossos dias.

<sup>6</sup> Segundo Boris Fausto, a produção do Cinema Novo não adulterou a realidade com os truques cinematográfico que é convencionalmente usado nos cinemas. A contribuição do Cinema Novo para a História do Brasil é que ele se transformou num documentário dramático do nosso desequilíbrio social.

<sup>7</sup> Quero chamar atenção para a expressão de os 'outros'. Estou usando a palavra os 'outros' para designar os grupos cada vez mais marginalizados pela sociedade e pela modernidade, que, segundo Alfredo Vaiga-Neto, cada vez mais vem se multiplicando incessantemente: os sindrômicos, deficientes, monstros, psicopatas, surdos, cegos, aleijados, os rebeldes, os estudantes mal comportados e pouco inteligentes, os estranhos, os GLS, os miseráveis, os subversivos e os índios. Assim, fica a minha crítica à essa forma preconceituosa de classificar as pessoas feitas pela modernidade. Essas práticas de dar identidades às coisas e às pessoas implicam em numerosas relações de poder. VEIGA-NETO, Alfredo. "incluir para excluir". In Habitantes de Babel. Política e Poéticas da diferença. Jorge Larroza e Carlos Skliar (orgs). Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, pp. 105

superpotências (EUA e URSS) na corrida nuclear. Dessa maneira, o Brasil foi invadido por esse mesmo espírito questionador que criticava e reagia aos modelos de política implantado nos anos 60.

E a universidade e a escola básica nos anos 60, como se comportaram diante desses acontecimentos? Mudanças significativas na estrutura e no ensino sacudiram a educação brasileira no início dos anos 60. No ensino de História, por exemplo, algumas mudanças nas concepções teóricas e metodológicas influenciaram muitos professores e alunos. Os historiadores passaram, nos anos 60, a incorporar à reflexão acadêmica os novos problemas nacionais e internacionais levantados pelas mulheres, pelos negros, pelos índios, pelos imigrantes, mas, sobretudo pelos grupos considerados marginalizados daquela sociedade.

A esses novos temas foram acrescentados outros, como as questões de gênero, da infância, da família, das etnias e da cultura somaram-se às questões de classe e de relações de poder que já eram preocupações dos historiadores mais tradicionais. Portanto, toda essa renovação de objetos, métodos e abordagens na produção historiográfica nos anos 60, repercutiram no ensino da história e das ciências humanas. Com isso, podemos concluir que são reflexos de um mundo em constante turbulência política e cultural, onde os padrões de sociedade da década de 60 se viram movimentados pelas conjunturas internas e externas.

Segundo Heloisa Buarque de Hollanda, os anos 60 foi um tempo em que o Brasil estava *“irreconhecivelmente ‘inteligente’, de política externa independente, reformas estruturais, libertação nacional, combate ao imperialismo e ao latifúndio: um novo vocabulário – inegavelmente avançado para uma sociedade marcada pelo autoritarismo e pelo fantasma da imaturidade de seu povo – ganhava a cena, expressando um movimento de intensa movimentação na vida brasileira”*.<sup>8</sup> Nas cidades, as organizações operárias cresciam em ritmo acelerado desde o final dos

---

<sup>8</sup> HOLLANDA, Heloisa Buarque de & GONÇALVES, Marcos A. Cultura e participação nos anos 60. São Paulo: Brasiliense, 1982, 6ª edição, pp. 8

anos 50, cuja bandeira de luta era a busca do fortalecimento de seus mecanismo de reivindicação econômica e salariais.

No campo, o movimento das Ligas Camponesas avançava notadamente nos estados de Pernambuco e Paraíba, alcançando repercussão por todo o país. O descontentamento da maioria da população nordestina, explorada pelos proprietários rurais e vivendo em condições de miséria, encontrou nas ligas camponesas um apoio para suas reivindicações e para proteção de seus direitos, completamente negados. Essas ligas multiplicaram-se e estenderam sua ação sob a inspiração do grande líder camponês Francisco Julião, que teve uma atuação bastante radical nas suas propostas de reforma agrária e de transformação da vida no campo. Na visão de Boris Fausto, *“Julião procurou dar às ligas uma organização centralizada e estabeleceu suas sedes na capital de um Estado, ou no núcleo urbano mais importante de uma região”*.<sup>9</sup> Dessa forma, os movimentos das ligas camponesas em geral provocaram uma reação desagradável entre os proprietários rurais e dos setores mais conservadores do país, que viam nele o ‘perigo’ de uma ameaça ‘comunista soviética’ que deveria ser banida.

Mesmo assim, nos anos 60 surgiram várias organizações camponesas em todo Nordeste. Em Pernambuco, no município de Vitória de Santo Antão, a luta se deu pela posse do ‘Engenho Galiléia’, uma propriedade que não funcionava, nem produzia mais açúcar. Na Paraíba, a primeira liga camponesa foi fundada em Sapé por João Pedro Texeira. Ele tinha sido expulso da terra que ocupava e passou a organizar arrendatários e pequenos proprietários ameaçados de expulsão pelos grandes latifundiários e usineiros. João Pedro foi morto em abril de 1962, a mando de um dos usineiros mais ricos da Paraíba, Aginaldo Veloso Borges, o mesmo suposto mandante da morte da líder sindical do município de Alagoa Grande Margarida Maria Alves, quase vinte anos depois. A história das ligas camponesas encontra-se boa parte documentada, principalmente sobre a história de João Pedro e

---

<sup>9</sup> FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001

Elizabeth Teixeira, sua esposa, no filme *Cabra Marcado para Morrer*, de Eduardo Coutinho.

Também a classe média urbana, na década de 60, ainda que dividida pelo temor da ‘subversão’ e da instabilidade econômica, comparecia com amplos setores aos movimentos sociais. Estudantes e professores passaram a assumir posições favoráveis às reformas estruturais na sociedade brasileira, desenvolvendo uma intensa atividade de militância política e cultural. Criou-se, também, o Centro Popular de Cultura, cujo objetivo era exaltar a cultura brasileira de forma popular e democrática. Atraindo jovens estudantes, professores e intelectuais, os CPCs tratavam de desenvolver uma atividade conscientizadora junto às classes populares. No início da década de 60, foram produzidas peças teatrais como ‘Eles Não usam Black-Tie’ e ‘A Vez da Recusa’. Quanto aos filmes que retratavam a tragédia urbana, como por exemplo, os baseados nos textos de Nelson Rodrigues, ‘Boca de Ouro’; ‘Asfalto Selvagem’; ‘Bonitinha, Mas Ordinária’ e as crônicas ‘A Vida Como Ela É’, foram obras produzidas na década de 60 e que repercutiram nacionalmente com seus personagens engraçados: boêmios, charlatões, prostitutas, cafajestes, mulheres adúlteras, bonitinhas e ordinárias.

Portanto, examinar o contexto dos anos 60 significa – como neste caso, que proponho fazer uma análise das leis educacionais durante o regime militar brasileiro – compreender a sociedade brasileira nos períodos pré e pós 1964. Quando se tratar do famoso ‘golpe de 64’ devemos tomar o cuidado quanto ao sentido de algumas expressões como ‘revolução de 64’ e ‘ditadura militar’; entretanto, mesmo sendo um assunto que discutiremos no próximo capítulo com mais precisão, é necessário chamar atenção neste capítulo para nortear a nossa contextualização. A expressão ‘revolução de 64’ traz a idéia de uma ruptura. Diante dessa expressão, cabe, no entanto, perguntar: houve, de fato, uma ruptura? E se houve em que nível ela ocorreu? Evidentemente que tais questões só podem ser respondidas e elucidadas à luz do contexto histórico dos anos 60. Pois, como nos diz Saviani: *“por mais que*

*dissecássemos o texto jamais poderíamos extrair dele as respostas que buscamos sem antes, contudo, fazermos uma análise da conjuntura”.*<sup>10</sup>

Outra questão importante, que merece destaque no que diz respeito à conjuntura brasileira nos anos 60 é sem dúvida o modelo econômico. Este modelo era baseado no que podemos chamar de processo de ‘substituição de importação’<sup>11</sup>, que surgiu no final dos anos 30 a partir da crise do café e do conseqüente desequilíbrio da economia capitalista norte-americana. Assim, diante dessas crises, a economia brasileira via a necessidade de produzir manufaturas até então importadas, provocando, a partir daí, o fim de uma ideologia que perdurou durante muitos anos do ‘agriculturismo’, isto é, da crença vocacional do Brasil na produção agrícola. Então, vários setores da sociedade brasileira no início dos anos 60 se uniram em torno de um só objetivo: desenvolver a indústria no país.

No entanto, ao lado do modelo de ‘substituição de importação’ que fazia desenvolver a industrialização brasileira, crescia, paralelamente, um antagonismo político que se constituiu como o centro da crise dos anos 60. Trata-se de um antagonismo entre o modelo econômico e a ideologia política vigente. Dessa forma, é necessário explicitar essa contradição no contexto histórico brasileiro como forma, também, de compreender o problema das leis que pretendiam reformular e organização a escola brasileira.

Para o êxito da industrialização no Brasil, foi preciso a união de setores diversos da sociedade em busca da consolidação da indústria no país. A burguesia nacional e internacional estava interessada em participar desse avanço industrial com o intuito de lucrar com os novos mercados provenientes dessa economia industrializada, além disso, ambas as facções sociais viam na indústria as possibilidades de concretizar suas aspirações políticas e sociais. Neste período, diz-

---

<sup>10</sup> SAVIANI, Dermeval. Op cit. pp. 178

<sup>11</sup> Segundo Maria Elizabeth Titini, em seu livro História econômica e administrativa do Brasil, o Brasil nos anos de 30 vinha caminhando rumo ao processo de industrialização baseado no modelo de substituição de importação. Mas, como esse modelo funcionou? Da seguinte forma: procurou-se aumentar a produção interna de bens de consumo corrente, passando depois ao setor de bens de consumo duráveis, para o que era necessário à implantação da indústria de base.

nos Bresse Pereira: *“o fenômeno econômico fundamental para o Brasil é a implantação de uma poderosa indústria. (...) A importância da industrialização foi fundamental na explicação do desenvolvimento brasileiro nesse período, não só devido às economias de divisas que produzia, mas especialmente face às economias externas que as empresas trouxeram consigo”*.<sup>12</sup>

No entanto, em meados dos anos 60, esse modelo de substituição de importação foi se esgotando devido as contradições da ideologia política e econômica. Logo no governo de Juscelino percebeu-se uma das primeiras contradições: ao mesmo tempo em que estimulava uma política nacionalista e desenvolvimentista, no plano econômico levava a cabo a industrialização do país através de uma progressiva desnacionalização econômica. Para se ter uma idéia, durante o governo de Café Filho, o seu Ministro da Fazenda Eugênio Gudim fez baixar a portaria nº 113 da SUMOC (Superintendência do comércio) que concedia grandes vantagens ao capital estrangeiro.<sup>13</sup> E Juscelino, ao assumir o governo não revogou essa portaria. Ao contrário, utilizou-a como instrumento para completar o processo de substituição de importação, atraindo as empresas estrangeiras para implantar cada vez mais as indústria de bens duráveis, principalmente a automobilística. Na perspectiva da historiadora Titini, *“a presença crescente do capital estrangeiro, atraído por privilégios não concedidos às empresas nacionais, foi fator real de crescimento econômico, mas, por outro lado, as grandes empresas internacionais souberam aproveitar muito bem os investimentos obtendo e remetendo para fora do país altos lucros”*.<sup>14</sup>

Então, a partir daí o Brasil se viu diante da seguinte opção: ou compatibilizar o modelo econômico com a ideologia política nacionalista desenvolvimentista ou renunciar ao nacionalismo ajustando a ideologia política à tendência que se

<sup>12</sup> BRESSE PEREIRA, Luiz Carlos. “A consolidação do desenvolvimento industrial (1956-1961)” In. Desenvolvimento e crise no Brasil (1930-1983). São Paulo: Brasiliense, 1987, pp. 44

<sup>13</sup> Ver a respeito, FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001. HOLLANDA, Sergio Buarque. (Direção) O Brasil Republicano III – Economia e Cultura (1930-1964). História Geral da Civilização Brasileira. Vol. 4. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

<sup>14</sup> TOTINI, Maria Elizabeth. História Econômica e Administrativa do Brasil. 4º edição. São Paulo: Ática, 1992, pp. 198.

manifestava no plano econômico. Diante dessa questão, as forças sociais e políticas que anteriormente se uniram para defender a bandeira do nacionalismo; agora, reagiam de formas diferentes de acordo com seus próprios interesses. A campanha eleitoral para presidente da República em 1960 refletiu com muita clareza essa situação conturbada que vivia o país.

O candidato da UDN (União Democrática Nacional), Jânio da Silva Quadros, cujo símbolo de sua campanha era uma vassoura que representaria a ‘limpeza’ e a moralização do funcionalismo público, venceu as eleições com uma larga vantagem de votos sobre o candidato Henrique Teixeira Lott, apoiado pelo governo JK, que apenas conseguiu eleger o vice-presidente João Belchior Goulart, conforme mandava a Constituição de 1946. Há muitos anos a UDN, partido de caráter urbano, aspirava chegar ao poder, porém começou a se frustrar diante do comportamento e das atitudes do presidente Quadros, que se mostrava ‘descompromissado’ com os partidos políticos que o apoiaram na última campanha. Além de tudo, quem esperava que o novo presidente fosse ajustar a ideologia política ao modelo econômico, terminou se decepcionando. Quadros, ao contrário, dava certas demonstrações de que pretendia prosseguir e até mesmo acentuar a orientação nacionalista.<sup>15</sup>

Assim, a UDN e o então governador do Estado da Guanabara Carlos Lacerda passaram a fazer uma forte oposição ao governo Quadros, acusando-o juntamente com seu ministro da Justiça Oscar Pedrosa Horta, de estarem programando um golpe político. Então, sem apoio dos militares – que muitos deles tinham participado do seu governo através das pastas ministeriais – nem dos partidos políticos, Jânio Quadros se viu perdido e sozinho, restando-lhe uma única saída: a renúncia.

A conturbada posse do vice-presidente João Goulart estava diretamente associada à contradição referida entre o modelo econômico e a ideologia política vigente. O novo presidente, enquanto membro das classes dominantes cuja ascensão,

---

<sup>15</sup> Neste contexto, o conceito de nacionalismo se torna sinônimo de esquerdismo sendo, mesmo, em certos setores mais intransigente da direita, identificado como comunismo.

no entanto, se devia aos compromissos assumidos com as massas operárias e com as ideologias nacionalistas, se convertera na própria personificação da contradição que agitava o país. Vejamos: Jango, como era conhecido pelas massas, encontrava-se em Pekim, capital da China comunista, não em visita particular, mas em função oficial e pedido do então presidente Jânio Quadros. O objetivo desta viagem era conhecer as possibilidades de fortalecimento das relações diplomáticas com aquele país socialista.

*“A vaga da presidência era de João Goulart”* como dizia Basbaum<sup>16</sup> porém não pensavam dessa forma os militares-ministros Odílio Denis, Almirante Silvio Heck e o Brigadeiro Grun Moss, que defenderam o afastamento de Jango logo quando chegasse no Brasil; uma vez que este era ligado aos grupos nacionalistas do país. Portanto, a crise política brasileira provocada pela renúncia do presidente Quadros repercutiu juntamente com a Guerra Fria nos principais jornais nacionais e internacionais. A imagem de Jânio e João Goulart, segundo a imprensa internacional norte-americana era de serem políticos ‘esquerdistas’, ‘comunistas’, ‘nacionalista’ e ‘neo-soviéticos’. Em contrapartida, nos jornais russos, a renúncia de Quadros era sempre noticiada como uma ‘intervenção imperialista norte-americana’.<sup>17</sup>

Assim, se os empresários nacionais e internacionais, as classes médias, o operariado e as forças de esquerda se uniram em torno da bandeira da industrialização; as razões, porém, que os levaram a isso eram divergentes. A burguesia pretendia consolidar o seu poder, já as forças consideradas de esquerdas levantaram uma outra bandeira: a nacionalização das empresas estrangeiras, controle das remessas de lucros e as reformas de base (tributária, agrária, financeira, educacional, etc.). Dessa forma os objetivos da ideologia política com o modelo econômico não se combinavam; daí a alternativa: ajustar a ideologia política ao modelo econômico ou vice-versa. Diante dessas opções os militares e as classes

---

<sup>16</sup> BASBAUM, Leôncio. “Jango toma posse, mas custa” In. História Sincera da república – de 1961 a 1967. Segunda Edição. São Paulo: Alfa-Omega, 1976, pp. 21.

<sup>17</sup> Ver a respeito MARKUN, Paulo & HAMILTON, Duda. 1961: Que as Armas não falem. São Paulo: Editora Senac, 2001. pp. 19-20-21.

civis conservadores procuraram resolver a crise dos anos 60 aderindo à primeira opção, ou seja, substituindo a política nacionalista pela política de interdependência militar.

Portanto, finalmente, podemos responder às questões como, por exemplo, se a ‘revolução de 64’ representou uma ruptura, e se houve em que nível ele ocorreu? Podemos afirmar que não houve uma revolução no sentido que a palavra advoga, o que houve foi um duro golpe nas instituições políticas representativas e democráticas da sociedade brasileira. Outra sim, no plano cultural, onde percebemos um período rico em questionamentos aos direitos dos povos. Ora, se no plano econômico houve uma sensível continuidade, compreende-se que houve também uma continuidade, mesmo que ‘reformulada’, no plano educacional vigente. Essa continuidade está refletida na própria Legislação 4.024/61 (Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional), onde os Artigos de 1º a 11º, 17º a 20º e 22º da organização escolar, permaneceram em vigor mesmo depois da Lei 5.692/71 durante o governo Médici.

No entanto, em meados dos anos 60, porém antes do golpe de 64, a educação nacional começou a ser organizada de acordo com as aspirações populares através das medidas como o Movimento de Educação de Base, as campanhas da alfabetização de adultos e os centros de culturas populares. Esses movimentos nos anos 60 serviam de canais onde os estudantes reivindicaram as reformas educacionais, sobretudo a reforma universitária. Todavia, as manifestações estudantis se agravaram após 1964, quando a classes estudantis passaram a defender a continuidade das idéias nacionalistas e desenvolvimentistas. Nesse sentido foram tomadas medidas, tais como a Lei 4.464/65, que regulamentava a organização e o funcionamento dos órgãos de representação estudantil e as gestões em torno dos acordos do MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura – Agency for International Development), que veremos no próximo capítulo. Mesmo com toda essas medidas ‘paliativas’ diante da crise, o governo apressou em desencadear a Lei 5.540/68 na educação universitária.

## CAPÍTULO II

### EDUCAR COM SEGURANÇA: O PENSAMENTO MILITAR BRASILEIRO NA/PARA A EDUCAÇÃO

*“Apesar de você amanhã há de ser outro dia  
Inda pago pra ver o jardim florescer  
Como você não queria, você vai se amargar  
Vendo o dia raiar sem lhe pedir licença  
E eu vou morrer de rir, que esse dia há de vir  
Antes do que você pensa”*  
Chico Buarque de Hollanda

#### 2.1. UMA REFLEXÃO SOBRE O PACTO AUTORITÁRIO EM 64

O Regime Militar brasileiro durou 21 anos. Foi uma das maiores ditaduras da América Latina. Iniciou-se cronologicamente em março de 1964 com o golpe que depôs o presidente da República João Goulart e teve seu fim com a eleição indireta, via Colégio Eleitoral, de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985. Durante essas duas décadas conhecidas como “anos de chumbo”, o governo militar implantou no Brasil um complexo sistema repressivo de combate a ‘subversão’ e, ao mesmo tempo, instalou um forte aparato para reprimir preventivamente qualquer atividade considerada suspeita por se afigurar como potencialmente ‘perturbadora da ordem.

Segundo os militares o tripé de sustentação para o Brasil baseava-se no desenvolvimento econômico, segurança nacional e democracia. Diante disso, podemos formular questões como: Que tipo de democracia e de segurança nacional os militares implantaram no Brasil, se utilizando até mesmo de instrumentos de tortura como os paus-de-arara? Quais os projetos econômicos e político-sociais que o regime estava propondo para o país.

Questões como essa ainda são discutidas com bastante veemência nos âmbitos acadêmicos e nas rodas de conversas de pessoas que viveram na época da repressão de 64. O Regime Militar foi o tempo em que, segundo a historiadora Marionildes

Dias Brepohl de Magalhães, a sociedade brasileira foi transformada numa grande “comunidade de informação”, ou seja, numa sociedade onde “*a repressão militar consistia na vigilância e no controle cotidiano sobre a sociedade como tática preventiva para a acumulação de informação sobre a vida (pública e privada) dos indivíduos considerados potencialmente perigosos para a nação*”.<sup>1</sup> Então, o pacto autoritário nascido em 1964 deixou esse assombroso legado de perseguições, torturas, assassinatos e prisões arbitrárias e além do mais, deixou uma população perdida em seus ideais de cidadania e liberdade.

Assim, na busca de problematizar a época de repressão militar no Brasil, muitos estudantes e intelectuais que detêm uma vasta bibliografia sobre o tema vêm a questão da tortura como peça integrante para ser estudada; diversos trabalhos como *Brasil: Nunca Mais*, prefaciado pelo cardeal metropolitano de São Paulo D. Paulo Evaristo Arns é um exemplo de obra que se preocupa em traçar um panorama das práticas de torturas no Brasil. Esta obra é mais de que uma síntese da repressão exercida pelo regime militar, mas é também uma profunda análise dos processos políticos e militares que tramitaram pela Justiça Militar a partir de documentos produzidos pelas próprias autoridades da época.

No final da elaboração da obra – fruto de um projeto intitulado *Brasil: nunca mais* – grupos de estudiosos, religiosos e políticos que estavam à frente dos trabalhos de pesquisa relataram, a partir da publicação da obra, uma radiografia dos anos mais repressivos da ditadura militar, 1964-1979. Segundo Philip Potter, Ex-Secretario Geral do Conselho Mundial de Igrejas, a referida obra “*não é apenas uma acusação ao regime que se implantou no Brasil, é acima de tudo um convite para que todos nós reconheçamos nossa verdadeira identidade através das faces desfiguradas dos torturadores e dos torturados*”.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> MAGALHÃES, Marionilde Dias Brepohl. A Lógica da suspeição: sobre os aparelhos repressivos à época da ditadura militar no Brasil. Revista Brasileira de História. Dossiê: travessias e migrações. São Paulo, Volume 17, nº 34, 1997.

<sup>2</sup> Apresentação de Philip Potter. Ex-secretário do Conselho Mundial de Igrejas. Genebra, Suíça. Pp. 19 In. BRASIL: NUNCA MAIS. Um relato para a História. 7ª Edição. São Paulo: Vozes. 1985.

Outro trabalho sobre o tema que merece destaque é *Os Anos de Chumbo*, da historiadora Maria Celina D'Araújo, que procura analisar, em sua obra, que a tortura além de servir como técnica para obter informações funcionava também para desmobilizar as oposições por meio da intimidação, atingindo não apenas aqueles que eram a ela submetidos, mas também *“a tortura atingia principalmente os grupos e os movimentos de que faziam parte as pessoas consideradas ‘subversivas’, uma vez que a experiência com os interrogatórios era transmitida para todos os envolvidos”*.<sup>3</sup> Portanto, assim como outras obras sobre a repressão militar no Brasil, percebemos que em todas elas seus autores apontam para uma só conclusão: que a tortura foi uma prática corriqueira que se sacralizou nos porões das delegacias e dos quartéis do Brasil inteiro entre os vinte e um anos de regime militar, e mais, ela foi usada como um método científico, criterioso e pensado com a finalidade de obter informações sobre as atividades de indivíduos considerados “perigosos” para o país.

Porém, não pretendo discorrer sobre as práticas de torturas durante o regime militar nem tampouco seus métodos. Procurarei, sim, destacar uma outra questão sobre os “anos de chumbo” que marcaram a História contemporânea do Brasil. Em principio destacarei, neste tópico, questões a respeito das expressões “Revolução de 64” e “Ditadura Militar”.

O termo “Revolução de 64”, por exemplo, é uma expressão que nos leva a pensar numa mudança ou uma ruptura abrupta de vários setores da sociedade. E isso de fato não aconteceu. O que observamos é que não houve uma mudança radical na sociedade brasileira, todavia o que ocorreu, segundo o sociólogo Octávio Ianni, foi *“uma continuidade do processo de desenvolvimento econômico; pois não era esse o problema, como então se dizia. O problema residia na reestruturação do poder político, de modo a corrigir ou reorientar os objetivos e os meios da política*

---

<sup>3</sup> D'ARAÚJO, Maria Celina. *Os Anos de Chumbo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994, pp. 64

*econômica governamental, de modo a alcançar-se a realização de uma fase superior no desenvolvimento do país”.*<sup>4</sup>

Assim, o movimento que destituiu o presidente da República João Goulart não foi uma revolução propriamente dita, como o sentido do termo pode expressar. Se Revolução ocorresse não seria somente no plano econômico como salienta Ianni. Mas podemos até afirmar, que o movimento de 64 foi uma alteração nas propostas reformistas defendidas pelo então presidente Goulart no início dos anos 60, e que resultaram num rearranjo das elites conservadora brasileira, que não aceitavam as tentativas de reformas, com a tecnoburocracia<sup>5</sup> civil e militar da época eminentemente autoritária.

As propostas reformistas que passaram a fazer parte dos discursos políticos durante as campanhas eleitoras para presidente da República em 1960 defendiam um pensamento ideológico nacionalista e desenvolvimentista. As Reformas de Base eram, na ótica do presidente Goulart, fundamentais para superar as extremas desigualdades existentes no país; tais reformas, como por exemplo a reforma agrária, tinham como objetivo diminuir os conflitos pela posse da terra garantindo aos trabalhadores rurais o acesso à propriedade e à assistência financeira. Outras tentativas de reformas nos setores urbanos, eleitorais, educacionais e tributários acabaram sendo frustradas diante da forte oposição das elites conservadoras e das Forças Armadas, que por sua vez acusava o presidente da República João Goulart de ser ‘comunista’.

Todavia devemos perceber que para a realização dessas reformas o governo esperava contar com o apoio da classe média urbana e da burguesia industrial nacionalista. Mas esta negou o seu apoio e aliou-se aos proprietários rurais e

---

<sup>4</sup> IANNI, Octávio. O Estado e o Planejamento Econômico no Brasil (1930-1970). Segunda Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977, pp.220. O autor chama a atenção de que o problema não estava na economia, mas sim na forma como estava sendo conduzida a política brasileira.

<sup>5</sup> Os administradores profissionais e os técnicos, na medida em que assumiam poder dentro das organizações burocráticas, transformam-se em uma tecnocracia. Com isso, o Estado abandonava seu mero papel de polícia, para intervir diretamente em todos os setores da sociedade, contudo, foi necessário que se formassem grandes organizações burocráticas de caráter estatal ou semiestatal. Nessas organizações vão surgir os tecnocratas que, depois de 64, passariam a partilhar do controle global da sociedade brasileira de mãos dadas com os militares. Foi um casamento que deu certo durante o Regime Militar.

empresários multinacionais. No entender de Boris Fausto, “*é fácil perceber que as reformas de base não se destinavam a implantar no Brasil uma sociedade socialista. Eram apenas uma tentativa de modernizar o capitalismo e reduzir as profundas desigualdades sociais do país, a partir da ação do Estado. Isso porém implicava uma grande mudança à qual as classes dominantes em geral opuseram forte resistência*”.<sup>6</sup>

O mais interessante é que as reformas pretendiam acima de tudo, “limpar” as instituições que, na visão de alguns economistas “*eram arcaicas e que correspondiam em grande parte à fase semicolonial e/ou semicolonial do Brasil*”.<sup>7</sup> Para a classe detentora de privilégios, essas reformas atingiriam diretamente seus bens e sua estrutura social.

O “rearranjo” se deu na estrutura do poder político de modo a corrigir a estrutura econômica que vinha sendo modificada pela ação do governo Goulart. Assim, os agentes que participaram da elaboração do golpe de 64, queriam a continuidade de seus privilégios, uma vez ameaçados pelas propostas reformistas.

Portanto, a expressão “Revolução de 64” foi mais utilizada pelos agentes golpistas, os quais procuravam passar uma idéia à sociedade brasileira de “exorcizar” as reformas populistas e comunistas, pois estas não combinavam com o modelo econômico que as classes conservadoras desejavam. Já o termo “Ditadura Militar” sempre foi deixado de lado pelos generais presidentes. As classes de sustentação ao regime implantado em 1964, não queriam passar à sociedade brasileira que aquele regime era uma ditadura, pois, mesmo sendo uma república “democrática”, segundo a versão dos militares, tudo se passava sob a censura, a tortura e a repressão.

---

<sup>6</sup> FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2001, pp. 448

<sup>7</sup> BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Desenvolvimento e Crise no Brasil. 12ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1982, pp. 116. Segundo essa ênfase dada pelo autor, o reformismo na sua versão, era contrario às estruturas entre as quais era dada especial a propriedade agrária e os poderes dos grandes latifundiários (observamos que a velha estrutura aristocrática rural continuava a ser o alvo das esquerdas), pois estes representavam a institucionalização dos privilégios e das desigualdades sociais.

Entretanto, quem mais se utilizou da expressão “Ditadura Militar” foi a oposição (os setores sociais, sindicatos, estudantes, professores, políticos dissidentes e religiosos) que não aceitava a forma como o Brasil estava sendo conduzido pela força das armas. Porém, nos últimos anos do Regime Militar, o último presidente, general João Baptista de Oliveira Figueiredo, diante da desestruturação governista, ou seja, dos movimentos estudantis e das manifestações públicas pedindo o retorno da democracia, absorveu tal expressão da oposição e fez um pedido ao povo brasileiro – lógico, depois de muito tortura e perseguições: *“Esqueçam que fui presidente da Ditadura Militar”*.

Ainda sobre o termo “Ditadura Militar”, existe uma outra questão que é muito importante para ser discutida neste tópico; quando falamos em ditadura, imaginamos que é uma atitude exclusivamente de militares, chegando até excluir (inocentando) outras facções que deram apoio total e absoluto ao golpe de 64. A expressão “Ditadura Militar” lembra, também, as práticas de tortura exercidas pelos agentes policiais do regime. Porém, é importante frisar que as torturas, muitas vezes praticadas pelos próprios militares, eram financiadas por grupos estrangeiros civis, para serem postas em práticas com aparelhos sofisticadíssimos; mesmo assim, podemos dizer que foi uma ditadura, mas foi, antes de tudo, uma ditadura alimentada por uma parcela da sociedade civil e uma nova classe empresarial que não aceitavam as idéias reformistas do início da década 60. Assim, participação de camadas civis de empresários e militares para a consolidação do pacto autoritário de 64 foi fundamental para o desfecho de atitudes e manobras políticas que marcaram a nossa história. Foi um autoritarismo, segundo Ghiraldelli, conhecido como *“ditadura do capital com braço militar”*.<sup>8</sup>

No final dos anos 50 e início dos anos 60, os setores econômicos e políticos do país foram paltados numa estrutura ideológica conhecida como “desenvolvimento e nacionalismo”. Os pontos dessa ideologia eram baseados na proposta de que o Estado começaria a promover estudos, debates e pesquisas sobre

---

<sup>8</sup> GHIRALDELLI JR. Paulo. História da Educação. 2ª edição revista. São Paulo: Cortez, 2000, pp. 164.

os caminhos que o Brasil percorreria para alcançar o desenvolvimento. Os objetivos desta proposta eram, naquela época, fazer do Brasil uma verdadeira nação (potência) independente e forte. As referidas reformas lançadas no início da década de 60 procuraram deslocar para o pólo popular o controle da política administrativa do país, no sentido de exercer maior influência sobre o mecanismo de distribuição de renda. E isso era o que a classe conservadora do Brasil, aliada com os empresários multinacionais menos queria.

Neste sentido, o papel dos golpistas em 1964 foi, na verdade, ajustar a ideologia desenvolvimentista ao modelo político do Estado brasileiro, tal ajuste se deu pela supressão e repressão às ideologias nacionalistas e populistas substituído-as por uma nova ideologia “desenvolvimento com segurança” – ideário defendido pela ESG (Escola Superior de Guerra), ou como era mais bem conhecida “Sorbonne brasileira”. Segundo Thomas Skidmore, brasilianista e autor do clássico *Brasil: de Castelo a Tancredo*, os golpistas eram chamados de “líderes da Borbonne” porque eram *“oficiais estreitamente ligados à Escola Superior de Guerra (ESG), instituição patrocinada pelos militares cujos cursos de um ano atraíam igual número da elite militar e civil. (...) Os oficiais da Sorbonne eram os generais Golbery do Couto e Silva, Ernesto Geisel e outros. Eles eram castelistas, pois faziam parte de um grupo moderado da linha dura”*.<sup>9</sup>

Assim, as ideologias alimentadas pela ESG, eram propostas conservadoras, anticomunistas influenciadas pelo contexto internacional da Guerra Fria; este conflito ideológico foi marcado pelas disputas entre os Estados Unidos, que defendia um sistema político-econômico capitalista e a União Soviética, que propagava aos países aliados uma política socialista. Entretanto, para o Brasil chegar ao estágio de desenvolvimento com segurança era preciso – na visão dos golpistas de 64, simpáticos às idéias norte-americanas – barrar o “avanço comunista”, isto é, impedir que a propaganda socialista e os ideários reformistas se infiltrassem no país. Mas é preciso lembrar que, segundo Bresser Pereira, o comunismo não tinha nada haver

---

<sup>9</sup> SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Castelo e Tancredo*. 6ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1988, pp.120.

com as reformas propostas pelo Estado nas décadas de 50 e 60 até porque “*os grupos de esquerda no Brasil não chegaram a ter como objetivo a curto prazo socializar o país.*”<sup>10</sup>

Portanto, a partir das ideais defendidos pela ESG, das influências da conjuntura externa do Brasil, as classes conservadoras e boa parte dos políticos contrários às reformas de João Goulart providenciaram em desfechar o golpe de 1964. Para que esse golpe autoritário de 64 se consolidasse foi preciso formar uma forte aliança entre a tecnocracia militar e civil e a burguesia industrial e financeira nacional e multinacional.

## **2.2. O GOLPE NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA E BÁSICA: MODELOS E FUNCIONAMENTOS REGIME MILITAR**

Fazendo uma análise panorâmica do processo político do Regime Militar, podemos dividi-lo em três etapas: a primeira etapa corresponde aos anos dos dois generais presidentes da República Humberto de Alencar Castelo Branco e Artur da Costa e Silva (1964-1969); a segunda etapa estende ao governo da Junta Militar e do General Emílio Garrastazu Médici (1970-1974) e a terceira etapa abrange os governos de Ernesto Geisel e João Baptista de Oliveira Figueiredo (1975-1985). Durante os dois primeiros governos do Regime Militar, pensaram os generais presidentes e seus ministros responsáveis pelas pasta da Educação e Cultura em reformar a estrutura da educação brasileira, modernizando-a e disciplinando-a, segundo as novas diretrizes militares; mas, para a terceira etapa, foi reservada apenas uma história autoritária profundamente marcada pelos efeitos desastrosos, porém, já esperados pela oposição, da política implementada pelo regime de 64.

Os efeitos dessa política autoritária de racionar e reformar o ensino no Brasil, deixou uma profunda lacuna na educação: os dados demonstram o fracasso da política educacional adotada nas décadas de 60 e 70, a evasão escolar cresceu de

---

<sup>10</sup> BRESSER PEREIRA, op. cit. pp. 191-120.

4,48% para 24,19 e o índice de analfabetismo cresceu igualmente numa percentagem de 20,1%.<sup>11</sup> O exemplo desse “fracasso” foi a herança que o primeiro Governo civil pós-ditadura, no caso José Sarney, herdou da “selva legislativa” que foi as propostas de reformas na universidade e no ensino básico durante os “anos de chumbo”. Portanto, neste tópico pretendo discutir o golpe na educação, ou seja, as propostas de reformas no sistema educacional, principalmente no âmbito universitário e médio, observando os modelos adotados para sua implantação e funcionalidade.

As reformas do ensino promovido nos períodos do regime militar correspondiam sempre a um esforço dos grupos coligados que deram apoio ao chamado pacto autoritário nascido em 64. As propostas centrais dessas reformas giravam em torno de um alinhamento do sistema educacional com a nova ideologia política dos generais: “Educar com segurança”. As propostas de reformar o ensino brasileiro eram pautadas nos ideais de segurança nacional, e, sobretudo, apoiadas pelas classes que contribuíram para implantação do alto comando das Forças Armadas no Governo; os órgãos ligados às Forças Armadas que desfecharam o golpe de 64, como o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), tiveram uma atuação decisiva para a implementação e funcionamento das reformas propaladas pelo governo.

Os intelectuais do IPES (fundada em 1962) tiveram uma atuação bastante eficiente para a consolidação dos planos governistas, sobretudo, aqueles ligados às áreas da educação e da cultura.<sup>12</sup> Sua participação nos estudos, seminários, conferências e palestras promovidas pelo Governo, tinham basicamente dois

---

<sup>11</sup> FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. 3ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995, pp. 18. Os dados utilizados pela autora foram fornecidos pela UNICEF/IBGE, no relatório *Crianças e adolescentes: indicadores sociais*, vol. I, Brasília, 1990. Além desse relatório, encontra-se uma publicação do Banco Mundial, que reforça a “reprovação” do sistema de ensino do país nos projetos implementados pelos governos militares das décadas de 60 e 70.

<sup>12</sup> SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Castelo a Tancredo*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. O Instituto, conforme o autor, foi uma instituição fundada por um grupo de empresário, de advogados, tecnocratas e oficiais das forças armadas. Sua postura era extremamente conservadora; transformou-se – antes do golpe de 1964 – numa espécie de governo marginal, publicando estatísticas sobre a economia deferente da publicada pelo governo de Goulart, por não confiar nos números oferecidos pelo então presidente. pp. 40

objetivos: a primeira era fornecer subsídio para o Governo Militar ter condições suficientes para institucionalizar a legislação educacional conforme mandava a nova ideologia “desenvolvimento com segurança”; e segundo, esses intelectuais procuravam desenvolver seus estudos nos meios universitários com o intuito de transmitir as mensagens do Governo, como forma de combater os resquícios das reformas esquerdistas de base que ainda circulavam nos centros acadêmicos. A sua importância para a sustentabilidade do Regime Militar foi muito grande. Com sua atuação nos meios universitários, o Ministério da Educação criou novas disciplinas em todas as Universidades do Brasil, podemos citar a disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros que eram ministradas por membros do IPES ligados ao Governo, como funcionários públicos da situação e autoridades reacionária do clero.

No entanto, é importante destacar neste tópico – já que me proponho rever as propostas de reformas da educação brasileira durante o Regime de 64 – algumas questões sobre a prática de ensino das disciplinas de Estudos dos Problemas Brasileiros. Geralmente eram disciplinas ministradas por pessoas ligadas direta ou indiretamente ao Governo Militar. Quanto as exigências dessas disciplinas para a conclusão do curso superior, não existem questões contrárias, pois eram obrigatórias em todos os cursos, mas quanto à metodologia como eram aplicadas, existem algumas contradições.

Os “problemas brasileiros” eram transformados em “soluções” brasileiras, isto é, nada de ‘ruim’ poderia falar contra o Brasil e nem contra o Governo. Era uma metodologia voltada para a total valorização da política vigente na época. Por exemplo, a célebre frase do início da década de 70 “Brasil: ame-o ou deixe-o”, significava uma forma metodológica de guiar os professores e estudantes – e todo o povo brasileiro – a uma forma autoritária de conduzir as pessoas à apoiarem o Regime Militar ou, por ultimo, abandonar o Brasil, caso não concordasse com suas premissas. Dessa forma, o Instituto e o regime militar queriam uma educação de

conveniência para “*formar cidadãos ideais, perfeitamente adequado e adaptado ao sistema*”.<sup>13</sup>

Assim, foram feitos novos acordos para a execução da reforma universitária. Um dos principais acordos foi o MEC-USAID, que propôs contribuir para uma total reformulação do ensino superior no Brasil. Com o fechamento desse acordo a política educacional do país passou a ficar comprometida com às determinações dos técnicos norte-americanos, que defendiam uma educação conveniente ao Regime implantado em 64. O Ministro do Planejamento do Governo de Castelo Branco, Roberto Campos, que foi um dos mentores do acordo, em palestra sobre “Educação e Desenvolvimento Econômico”, procurou mostrar a necessidade de atrelar a escola ao mercado de trabalho e, segundo suas palavras, “*um ensino que não exige praticamente trabalhos de laboratórios deixa vácuos de lazer, que estariam sendo preenchido com aventuras políticas*”.<sup>14</sup> O ensino médio deveria se estender às massas através da pedagogia da profissionalização, enquanto o ensino universitário deveria continuar reservado às elites.

Partindo da premissa, segundo o pensamento do regime, “quem manda somos nós”, os militares e os grupos de civis que apoiaram o golpe de 64, procuraram desestruturar todas as entidades de esquerda como também os movimentos estudantis. Tudo isso era um sinal de que os generais da repressão queriam passar uma imagem de autoritarismo e de comando total sobre a sociedade. Daí foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967. O MOBRAL foi criado como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos, tendo como preocupação primordial tão somente fazer com que seus alunos aprendessem a ler e a escrever, sem com isso ter uma preocupação maior com a formação do

<sup>13</sup> Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e Reformas no Ensino. Rosa Maria Godoy Silveira (org). João Pessoa: ANPUH/PB, Edt. Sal e Terra, 2000, pp.30. A professora Joana Neves no seu texto “Professor cidadão, educando cidadão” faz uma análise de como se pretendia alcançar, e que, até certo ponto, se conseguiu, formar um tipo de cidadão passivo e receptivo. Alguém que exerce a cidadania sem ser sujeito. Era como a condição de cidadão fosse uma concessão que cada um recebia do governo militar.

<sup>14</sup> Através das palavras do Ministro do Planejamento, Roberto Campos, o Governo deixava bem claro sobre o seu posicionamento diante dos estudantes. Os movimentos estudantis foram duramente reprimidos e as “aventuras políticas” eram coisas de estudantes que não estudavam num sistema de educação seguro e comprometido com a formação do cidadão.

homem. Essa Lei 5.379/67, que propunha a instalação do MOBRAL para jovens e adultos visava segundo Pierre Furter “*conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e calculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida*”.<sup>15</sup> Dessa forma, bastaria apenas aprender a ler, escrever e contar para estar apto a melhorar de vida, segundo os intelectuais da época.

A estrutura do mobral servia também de ‘empreguismo’ característico das repartições públicas do período militar. Sua estrutura administrativa propunha-se a ser descentralizada e subdividida em secretarias, coordenações regionais e estaduais, comissões municipais, e inúmeras gerências de planejamento pedagógico. Mesmo assim, com toda essa descentralização estrutural, favorecendo a política do ‘empreguismo’, a estrutura e o funcionamento do MOBRAL foi alterado por três vezes entre os anos de 1970 e 1978, e sempre criando mais cargos comissionados. Os militares tiveram uma atuação permanente na elaboração dos programas de alfabetização. Para tanto, ajudaram na elaboração dos objetivos do programa de alfabetização tais como, levar os alunos: “(a) a conhecer seus direitos e deveres e as melhores formas de participação comunitária; (b) a se empenharem na conservação da saúde e melhorias das condições de higiene pessoal, familiar e da comunidade; (c) a se certificarem da responsabilidade de cada um, na manutenção e melhoria dos serviços públicos de sua comunidade e na conservação dos bens e instituições”.<sup>16</sup>

Diante dessas preocupações do programa de alfabetização para jovens e adultos, podemos perceber que seus objetivos, como os citados a cima, são de fazer uma estreita relação do indivíduo com a comunidade em que vive, numa tentativa de repasse de responsabilidades e enquadramento do indivíduo num contexto que não faz parte de seus interesses imediatos. Nas propostas do MOBRAL não há referências quanto a melhoria dos salários nem tampouco das condições de trabalho, mas refere-se a “*formar hábitos e atitudes positivas em relação ao trabalho*”;

<sup>15</sup> FURTER, Pierre. Educação permanente e desenvolvimento cultural. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

<sup>16</sup> CORRÊA, Arlindo Lopes. Educação de massa e ação comunitária. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAL. 1979, pp.152

também não há indicações aos direitos e deveres do Estado para com os cidadãos, mas por outro lado explicita que os alunos devem “*conhecer seus direitos e deveres e as melhores formas de participação comunitária*”<sup>17</sup>; e por fim não encontramos os deveres do serviço público nem da responsabilidade do Estado no que diz respeito ao atendimento de saúde e das condições de moradia nas comunidades, mas percebemos, nos objetivos do MOBREAL para com os alunos da “*responsabilidade de cada um, na conservação dos bens e das instituições*”.<sup>18</sup> Portanto a característica desse empreendimento educacional patrocinado pelo regime militar e, sobretudo pelos agentes civis conservadores, era desenvolver uma espécie de educação de “*culto e obediência às leis*”<sup>19</sup>, como dizia a educadora Bárbara Freitag em sua obra Escola, Estado e Sociedade.

Tudo que girasse em torno da educação eram planos pensados a partir de um desejo, ou mesmo de uma exigência dos acordos feitos com países estrangeiros, um desses acordos foi o MEC-USAID. Esses acordos entre o Ministério da Educação e Cultura com empresas Norte-Americanas “*servia de justificativa de interdição, mas não passava de um pretexto para assegurar ao setor externo a oportunidade para propor uma organização de ensino capaz de antecipar-se, refletindo-a, à fase posterior do desenvolvimento econômico*”.<sup>20</sup> Esses acordos, que visavam o desenvolvimento da educação do Brasil através das reformas tinham como estratégias, “*influenciar e facilitar esta estratégia políticas e sociais nos setores nos quais seus conhecimentos, suas experiências e seus recursos financeiros podem ser uma força que ajudará a atingir os objetivos visados*”.<sup>21</sup>

---

<sup>17</sup> Idem, Ibidem.

<sup>18</sup> Idem, Ibidem.

<sup>19</sup> FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 6ª ed. São Paulo: Moraes, 1986, pp. 90.

<sup>20</sup> ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 24ªEd., São Paulo: Vozes. 2000 pp. 209. A autora destaca que esses acordos consistem no fato de todos eles se valerem da crise existente no sistema educacional como pretexto para “justificar” a necessidade de cooperação. É aqui que entram a cooperação financeira e a assistência técnica prestada pela AID que, no caso específico da educação, resulta na série de acordos MEC-USAID, que em linhas gerais propõe uma grande reformulação na Universidade brasileira.

<sup>21</sup> Idem, Ibidem.

A proposta de reforma universitária promovida pela Lei 5.540/68 não foi bem vinda pela classe progressista da sociedade, até mesmo alguns simpatizantes do golpe de 64, rejeitaram as medidas propostas pela referida lei. Ao contrário da Lei 5.692/71, que foi acolhida com fervor e entusiasmo pela classe conservadora e por professores que acompanhavam as determinações do Regime Militar. Mas por que essas duas leis provocaram comportamentos distintos na sociedade em geral, sobretudo na comunidade estudantil? Mais uma vez, voltemos os nossos olhos para o desencadeamento do golpe militar de 64.

Na deposição do presidente João Goulart, os militares e os representantes da elite conservadora procuraram em princípio controlar a situação política do país com “ordem e segurança”. Para isso foi decretado o Ato Institucional nº 1 (AI-1), que se apresentou como uma atitude militarista e centralizadora que justificava com todas as letras o poder constitucional e legítimo do Executivo em decidir sobre todas as coisas. O AI-1 foi baixado a 9 de abril de 1964 pelos comandantes do Exército, da Marinha e da Aeronáutica. Algumas medidas desse decreto tinham como objetivo *“reforçar o Poder Executivo e reduzir o campo da ação do Congresso. O Presidente da República ficava autorizado a enviar ao Congresso projetos de lei que deveriam ser apreciados no prazo de trinta dias na Câmara Federal e em igual prazo no Senado; caso contrário, seriam considerados aprovados”*.<sup>22</sup> Além disso, o AI-1 suspendeu as imunidades parlamentares e retirou as garantias de vitaliciedade assegurada aos magistrados, para facilitar aos militares e os civis conservadores o acesso “livre” no serviço público do país.

Uma vez decretado o AI-1, as eleições para presidente da República seriam por votação indireta do Congresso Nacional. Em 15 de Abril de 1964, o general Humberto de Alencar Castelo Branco foi eleito presidente com mandato até 31 de Janeiro de 1966. No primeiro ano de governo, desencadeou-se uma forte repressão aos movimentos estudantis e, sobretudo aos movimentos operários. E o que restou

---

<sup>22</sup> FAUSTO, Boris. História do Brasil, 9ª ed. SP: USP, 2001, pp.466. É evidente como era fácil para o Governo Militar obstruir as votações no Congresso e seus trabalhos “por decurso de prazo”. Esse foi um método utilizado pelos generais de obterem aprovação de seus objetivos constituintes.

aos políticos opositores? A Cassação de seus mandatos! Se fosse necessário, segundo os generais, a prisão resolveria o problema dos ‘subversivos’. Aos estudantes e operários à privação de se manifestar contra as decisões autoritárias e patronais. No entanto, o ponto mais alto dessas privações foi a elaboração da “Lei Suplicy” (Lei nº 4.464/64), que, aprovada sob pressão do Executivo, extinguiu a UNE (União Nacional dos Estudantes) e dava absolutos poderes ao governo de controlar os estudantes da maneira que lhe fosse mais conveniente.

Mas, por que o Regime Militar depositou tanta preocupação com a UNE? Como já foi dito, os militares, no desfecho do golpe de 64 procuraram criar uma ideologia nova para aquele período, era preciso apagar da sociedade a lembrança do populismo-nacionalista-desenvolvimentista, e pregar uma nova idéia, ou seja, a ideologia do desenvolvimento com segurança e com ordem. E com esse pressuposto, os agentes do golpe acreditavam que, desestruturando todas as organizações progressistas de esquerda, os movimentos e associações estudantis, estavam agindo em prol da segurança e da reforma universitária. Isso era o que pensava a autoburocracia civil e militar na época.

Já os estudantes, vivendo sob a repressão imposta pelos ditadores, resistiam e reivindicavam uma reforma democrática na universidade brasileira.<sup>23</sup> Daí o motivo da universidade ser além de um pólo de resistência ao saber autoritário, foi durante esses ‘anos de chumbo’ um espaço de turbulência e preocupação para os militares. Diante disso, várias medidas foram tomadas para conter as agitações universitárias. Eram reivindicações, protestos, quebradeiras, e assaltos praticados com o intuito de levantar ao Governo ações concretas e democráticas para solucionar as crises do país. Porém, as reações governistas foram sempre contrárias às reivindicações e protestos dos estudantes e professores universitários.

---

<sup>23</sup> Cabe aqui fazer a saliência de que uma das bandeiras incluídas no Plano de Reformas de Bases do governo Jango era a reformulação do ensino superior. As reformas de base pensadas por João Goulart compreendiam uma reforma agrária, urbanística, trabalhista e outras. As Reformas de Bases incluíam medidas nacionalistas, ou seja, de nacionalização das empresas e órgãos estatais. Daí a resistência que os militares tinham às Reformas Janguistas do início da década de 60.

O segundo presidente da República, o general Artur da Costa e Silva recebeu a mesma herança de problemas com relação ao ensino universitário deixado pelo governo antecessor. Contudo, o general Costa e Silva percebeu que as ações de policiais e as prisões efetuadas nos protestos não eram suficientes para a contenção dos protestos e manifestações estudantis. Reagindo a esses problemas, o governo tratou de criar o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), sob o decreto 62.977 em 02 de Julho de 1968.

O Grupo tinha como finalidade dar continuidade aos estudos sobre a realidade educacional do Brasil, principalmente no âmbito universitário, visando à sua eficiência, modernização e desenvolvimento. Como era de se esperar, o Grupo não fugia da ideologia governista, uma vez que propôs apresentar *“um repertório de soluções realistas e medidas operacionais que permitem racionalizar a organização das atividades universitárias conferindo-lhes maior eficiência e produtividade.”*<sup>24</sup> Formando o Grupo por agentes e intelectuais ligados ao regime político vigente, os militares logo se utilizaram de suas propostas para o embasamento e formulação do projeto de Lei da Reforma Universitária, que contou com a contribuição do IPES e com os estudos promovidos pelos Relatório Atcon e pelo relatório Meira Matos. Em suma, foi uma proposta pensada e orientada a partir dos princípios estrangeiros.

Os membros do Grupo eram orientados pela Teoria Geral de Administração de Empresas (Taylor)<sup>25</sup> que, conseqüentemente, foram aplicadas ao ensino. São teorias provindas dos Estados Unidos da América que, após o golpe de 31 de Março de 1964, passaram a transitar com bastante freqüência e desenvoltura pelos corredores palacianos ao lado da tecnoburocracia civil e militar brasileira.

As conclusões do GTRU foram encaminhadas para os ministros do Governo Costa e Silva, Delfin Neto, da Fazenda; Reis Velloso, do Planejamento; Gama e

---

<sup>24</sup> ROMANELLI, Otaiza de Oliveira, op. cit. pp. 215.

<sup>25</sup> O Taylorismo se caracterizou pela organização do trabalho sistematizado. Foi uma tese do engenheiro norte-americano Taylor por volta de 1900; consiste na separação do trabalho por esferas e níveis hierárquicos (executivos e operários). O controle do tempo e sua racionalização significavam o aumento da produtividade; uma vez que o tempo de cada trabalhador passa a ser vigiado e cronometrado, aumentando a produção e a exploração do operário. Como complemento do taylorismo, surgiu nos anos 20 o fordismo, que consiste num conjunto de métodos voltados para produzir em massa.

Silva, da Justiça e Tarso Dutra, da Educação; e, em 7 de Outubro de 1968, o projeto foi transmitido para o Congresso Nacional, que passava pelas ondas das cassações e das restrições autoritárias do Executivo. Junto com o projeto de Reforma Universitária, o Governo encaminhou à casa Legislativa mais de sete emendas para serem discutidas e aprovadas num prazo de trinta dias, com a prorrogação de mais dez dias, caso contrário o Governo aprovaria por decurso de prazo.

Ainda no primeiro governo os partidos políticos já haviam sido extintos. O Ato Institucional nº 2 destruiu o antigo sistema partidário e criou o bipartidarismo com a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), o partido situacionista, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), como oposição consentida<sup>26</sup>. O AI-2, ainda implementado no Governo Castelo Branco, reforçou ainda mais os poderes do Executivo estabelecendo que o mandatário da República *“legislasse sobre os assuntos relevantes através de decretos-leis, ampliando até onde quisesse o conceito de Segurança Nacional”*.<sup>27</sup> O MDB sofreu algumas dificuldades na atuação como opositor; somente entre 1966 e 1968, a oposição ganha forças no meio político pela Frente Ampla, isto é, uma frente de oposição ‘suprapartidária’ que reunia antigos inimigos do passado como Carlos Lacerda, Juscelino, Quadros e Jango, em torno de um objeto maior: lutar contra as propostas induzidas do governo militar.

Porém, em abril de 1968 os militares consideraram as atividades da Frente Ampla como ilegais. Este episódio foi a mais transparente resposta do Regime Militar às aspirações populares e que o caminho da ditadura era, segundo seus idealizadores o endurecimento do regime. Assim mesmo, quando o Projeto de Reforma Universitária chegou ao Congresso, a oposição consentida, ou como diz Boris Fausto, “aceitável e dócil”, já estava dispersa e desorganizada. Apesar da brilhante atuação do Deputado Federal na época Mario Covas, como líder do MDB

---

<sup>26</sup> FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Universidade de São Paulo. Além da extinção dos partidos políticos e organização dos blocos governistas (ARENA) e opositores (MDB), o Ato Institucional nº 2, dava atribuições de competência à Justiça Militar para julgar os crimes contra a segurança nacional e mais, as eleições para presidente e vice presidente seriam indiretas; as garantias constitucionais de vitaliciedade foram suspensas e o presidente tinha poderes de autorizar cassação de mandatos e suspender qualquer direito político por 10 anos

<sup>27</sup> Idem, ibidem,

na Câmara do Deputados, denunciou o projeto que visava reformular a universidade como autoritário e que esse projeto teria sido empurrado “goela abaixo”, mesmo assim, foi aprovado no Congresso pela maioria governista.

Mas qual o significado da Lei 5.540/68? Como repetimos algumas vezes, o golpe de 64 foi desfecho para dar continuidade ao modelo econômico: a industrialização sob o comando do capital internacional em associação ao capital nacional. O país necessitava de uma parcela média da população para consumir os bens duráveis que estavam sendo produzidos pelas indústrias brasileiras e estrangeiras. Com isso, o ensino brasileiro se apresentou neste cenário como o único meio de ascensão social, que formaria futuramente uma classe consumidora dos bens duráveis. A Reforma defendida, segundo as propostas do ex-presidente deposto Goulart, eram identificadas pela ideologia nacionalista democrática; contrariamente o regime militar estabeleceu reformas autoritárias que atendiam à nova ideologia vigente naquele momento: desenvolver com segurança.

A Lei 5.540/68 criou nas universidades a departamentalização e a matrícula por disciplina, instituindo os cursos num regime de créditos. No vestibular, segundo o decreto nº 68.908 de 13 de Junho de 1971, foi adotado da seguinte maneira: previa um vestibular classificatório, que eliminava, de uma vez por todas, o problema jurídico dos excedentes e determinava que sua execução fosse realizada ao mesmo tempo, em todo o território nacional, ou pelo menos, para diferentes regiões. Além disso, previa que as provas fossem idênticas para todas as Universidades e grupos de Instituições interessadas. As provas seriam limitadas aos conteúdos relativos às disciplinas obrigatórias do ensino de grau médio.

Porém, a Lei 5.540/68, com relação aos problemas dos excedentes no vestibular, passou longe da solução das crises, uma vez que a nova Lei apenas usurpou o direito de matrícula dos estudantes já aprovados no vestibular. Quanto ao problema da democratização do ensino superior foi “resolvido” pela ditadura militar como o incentivo à privatização do ensino, pois na década de 70 o governo colaborou com a abertura de cursos superiores particulares. Segundo Selva Fonseca,

a “rede privada, em decorrência das deficiências e do desmantelamento progressivo do ensino público, expande suas atividades para os cursos preparatórios para o vestibular, cada vez mais disputados especialmente pelos jovens das classes média e alta”.<sup>28</sup>

Com a reforma, o Departamento tornou-se o vínculo básico da Universidade tanto para os professores como para os alunos. Em outras palavras, um professor de História do Pensamento Social e Político do Brasil, por exemplo, que lecionava no curso de História, pertencia exclusivamente ao Departamento de História. Se ele lecionasse História do Pensamento Social e Político do Brasil, em outro curso, por exemplo, no bacharelado de Ciências Sociais, eram naturalmente do Departamento de Ciências Sociais. Na verdade a criação da departamentalização veio desestruturar a união entre ensino e pesquisa. E como isso aconteceu? Da seguinte forma: os Departamentos passaram a reunir professores e pesquisadores de uma mesma área do conhecimento, acabando com as reuniões por afinidades teóricas e ideológicas.

A departamentalização criou, como visava os objetivos dos acordos com os norte-americanos, uma mentalidade engessada e monocultural dentro dos ambientes universitários. Além disso, transformou a escola num ambiente empresarial, de funcionários, patrões e empregados, todos voltados para o interesse da empresa-escola. Dessa forma, a departamentalização passou a oferecer as disciplinas aos cursos, provocando uma centralização do conhecimento em torno de uma só área e as disciplinas eram feitas mediante as matrículas num sistema de créditos. Nessas propostas defendidas pelos americanos e por uma boa parcela dos brasileiros, havia a preocupação de introduzir na educação o sistema de parcelamento do trabalho (Taylorização), desconsiderando cada especificidade da educação, do ensino e da pesquisa. A consequência disso foi a fragmentação do trabalho escolar e, ainda, a dispersão dos alunos impedindo-os de uma politização organizada em torno da turma.

---

<sup>28</sup> FONSECA, Selva Guimarães. op. cit. pp. 23.

Dessa forma, a reação conservadora do governo em promover a reforma universitária, estava rompendo as antigas tradições esquerdistas e ideológicas. Segundo Romanelli, *“a modernização da universidade segundo os militares, ocorreu menos por pressão da rebelião estudantil do que pela descoberta de que a inovação poderá ser manipulada sem ameaças à estrutura do poder, ao mesmo tempo em que se ajustaria mais a um certo padrão de desenvolvimento econômico”*.

29

As questões sobre os posicionamentos diversos ocasionados quando a imposição das leis podemos lembrar que a política educacional do governo militar descontentou até mesmo as facções da burguesia e das classes médias que haviam dado apoio ilimitado ao Regime Militar. E mais, os professores e os alunos repudiaram a reforma universitária (Lei 5.540/68) e ‘acolheram’ a reforma no ensino de 1º e 2º grau (Lei 5.692/71).

No período inicial da ditadura militar, no Governo de Castelo Branco e de Costa e Silva, foi pensado os encaminhamentos da política educacional para a universidade. Mas, o que planejou o governo militar para o ensino básico e para a escola média?

Em 1966, foi pensada a introdução da profissionalização no ensino médio. Tais propósitos foram elaborados pelos IPES e pelo GTRU. Isso na verdade, foram propostas que vinham desde o tempo da UDN nos anos 50, onde se defendia a teoria do escolanovismo. A Lei 5.692/71 veio justamente implementar a profissionalização para o ensino médio. Foi uma lei de 1970, cujo clima dá época era diferente do período anterior ao da Lei 5.540/68. O país passava pela euforia do “milagre econômico”. No final dos anos 60 e início dos anos 70, o Brasil passava por um momento de crescente efervescência nos setores econômicos nacionais e de transformações nas estruturas produtivas, comerciais e financeiras. Também no nível institucional ocorreram importantes mudanças, como as reformas fiscais, financeiras e administrativas, promovidas pelo regime autoritário de 64, que daria

---

<sup>29</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. op, cit. pp. 231

base à fase conhecida como “milagre brasileiro”. Na visão do estudioso Wilson Cano foi uma fase em que *“as condições francamente favoráveis da economia internacional, de acesso fácil ao crédito externo e de menores restrições ao acesso de tecnologia já amadurecida permitiram o desenho de uma política de crescimento acelerado que não só enxugou rapidamente a capacidade ociosa prévia do setor industrial, como também elevou substancialmente a taxa de inversão da economia”*.<sup>30</sup> O Governo do presidente Emílio Garrastazu Médici viabiliza uma reconcentração de renda através de um violento arrocho salarial para provocar, com isso, provocar uma crescente produção de bens duráveis e para a exportação. Lógico que essas medidas só eram viabilizadas mediante a modernização da infra-estrutura de transportes e comunicações para se estenderem aos setores produtivos de bens de capital e de consumo.

O regime militar promover um ajuste estrutural com o objetivo de fazer do Brasil uma potência. No entanto, ao lado dessa euforia econômica e das festividades oriundas do tricampeonato mundial de futebol da ‘Copa de 70’, o Brasil passava por outra experiência: a radicalização da tortura.

A tortura foi praticada indiscriminadamente no Brasil, indiferente do sexo, da idade, ou da situação moral em que se encontravam as pessoas acusadas de ‘subversão’. A tortura era um método que tanto produzia no corpo do interrogado a dor, quanto a passividade das pessoas diante dos instrumentos que torturava. Essa prática utilizada no Brasil durante os ‘anos de chumbo’ foi justificada pela necessidade de obter informações do acusado de ‘subversão’ e também pela própria urgência do regime militar em desestruturar físico e moralmente qualquer um que fosse sujeito à tortura. Assim, crianças foram torturadas diante de seus pais e várias mulheres foram violentadas diante seus maridos. Portanto, o Brasil-potência que se esperava conquistar, também cedeu espaço para atitudes danosas como as torturas. Pois, como dizia D. Paulo Evaristo Arns, *“quem repete a tortura quatro ou mais*

---

<sup>30</sup> CANO, Wilson. Reflexões sobre o Brasil e a nova (des)ordem internacional. 2ª ed. Campinas. São Paulo: Editora da Unicamp. FAPESP, 1993, pp. 51

*vezes se bestializa, sente prazer físico e psíquico tamanho que é capaz de torturar até as pessoas mais delicadas da própria família”.*<sup>31</sup>

Dessa forma, foi que o regime militar superou todas as expectativas de sua duração, no que diz respeito a alternância de cinco generais presidentes eleitos indiretamente, e da própria exacerbação do autoritarismo e das torturas. Até mesmo Tristão de Ataíde, escritor conservador reconheceu o autoritarismo do Regime imposto em 1964, como a maior repressão que uma nação já sofreu.

Em 1964 com a edição do Ato Institucional nº 5 e a decretação da Lei 477 de Fevereiro de 1969, foi o momento em que o Governo desestruturou todas as possibilidades de oposição e movimentos de contestação ao Regime Militar. Na história do Brasil é difícil encontrar peça legislativa mais antidemocrática e desrespeitosa à cidadania que o AI-5, assinado por Costa e Silva e seus ministros Gama e Silva, Lira Tavares, Delfim Netto, Mario Andreazza, Jarbas Passarinho, Hélio Beltrão e Magalhães Pinto. A Constituição de 1967 só foi posta em prática com o AI-5. Foi a época em que os brasileiros e as brasileiras tornaram-se culpados, sem saberem dos crimes que cometeram.

O Decreto-Lei estendeu a repressão e o terror governamental às redes de ensino de todo o Brasil. O artigo 1º desse decreto denominou “infração disciplinar de professores, alunos, funcionários dos estabelecimentos de ensino público e particular”, o “aliciamento à greve”; o “atentado” contra pessoas, bens ou prédios, “subversão”; seqüestro; uso do recinto escolar para “fins subversivos”. As punições para essas infrações após o processo sumário variavam da demissão por “justa” causa à proibição do serviço público por um prazo de cinco anos.<sup>32</sup>

No entanto, com o ataque cardíaco do presidente Costa e Silva, percebe-se uma tensa corrida presidencial pelos grupos dirigentes. Segundo a Constituição de 1967, o governo deveria ficar na direção de Pedro Aleixo, que era vice-presidente da República, todavia, Aleixo por não concordar com a edição do AI-5, tornou-se

---

<sup>31</sup> ARNS, D. Paulo Evaristo (Prefácio). Brasil: Nunca Mais. op. cit.

<sup>32</sup> FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Universidade de São Paulo. 2001

inaceitável pelos militares da “linha dura”, depois de uma fase da Junta Militar, os generais optaram pelo nome do general Emílio Garrastazu Médici para presidente da República. Consumou-se, então, o golpe dentro do golpe. Desde a doença de Costa e Silva, a ditadura assumiu uma postura bastante obscura. Quem governava era uma entidade que se autodeterminava Sistema. O Serviço Nacional de Informação (SNI)<sup>33</sup> passou a estender seus tentáculos por todas as instituições.

Então, diante da repressão exercida pelos militares a educação brasileira foi pensada justamente para atender às premissas do governo quando da implantação da nova LDB (Lei 5.692/71). Alguns professores, suscetíveis à propaganda governamental em época de crescimento econômico e, além do mais, encantados pelas marcas fluidas do escolanovismo, contidas na lei, passaram a apoiar o projeto de reforma educacional no ensino médio. Assim, os professores que viam na reforma do ensino de 1º e 2º grau uma melhoria fundamental na educação do Brasil, tornaram-se verdadeiros ‘aliados’ do governo na implantação da lei 5.692/71. Essa Lei veio à tona como queria o Governo: com uma relativa aceitação por parte dos docentes.

No entanto, essa lei não significou uma ruptura completamente com a lei 4.024/61. De fato, o Regime de 64 não veio efetivar uma ruptura econômica com o regime anterior, mas veio sim, provocar uma alteração política justamente para o favorecimento da continuidade do modelo econômico. A legislação educacional não refletiu tal continuidade, pois a Lei 5.692/71 incorporou os objetivos gerais do ensino de 1º e 2º grau expostos pelo regime militar nos “fins da educação” em desenvolver a profissionalização obrigatória no ensino médio, diferentemente da lei 4.024/61, proposta segundo a constituição ‘democrática’. Tais objetivos da Lei 5.692/71 diziam respeito “à necessidade de *“proporcionar ao educando a formação*

---

<sup>33</sup> O Serviço Nacional de Informação, serviu durante a repressão do regime militar como ‘órgão núcleo’ para todos os aparatos repressivos preexistentes. O SNI foi criado em 1964, com o intuito de subordinar todos os órgãos repressivos, como as forças armadas, a polícia federal e as polícias estaduais. Para integrá-los e harmonizar suas ações, criou-se o Departamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna, DOI-CODI, uma instituição tornada oficial em 1970, que aglutinava representantes de todas as demais forças policiais.

*necessária ao desenvolvimento de suas potencialidade como elementos de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.*<sup>34</sup>

Todavia, as diferenças entre as duas leis não podem ser minimizadas. A Lei 4.024/61 refletiu princípios liberais vivos na democracia relativa dos anos 50, enquanto a Lei 5.692/71 refletia os princípios da ditadura, verificados pela racionalização do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no 2º grau.

Na lei 5.692/71 os anteriores cursos primários e ciclo ginásial foram agrupados no ensino de 1º grau para atender crianças e jovens de 7 a 14 anos, ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 a 8 anos. A nova Legislação deixou por conta do Conselho Federal de Educação a fixação das matérias do núcleo comum do 1º e 2º grau, ou seja, nestes estágios de ensino as disciplinas do “núcleo” comum, obrigatórias, e uma parte diversificada para atender conforme as necessidades e possibilidades concretas. O Conselho fixou o núcleo comum, fazendo desaparecer a divisão entre Português, História, Geografia, Ciências Naturais etc., e colocando no lugar “Comunicação e Expressão”, “Estudos Sociais” e “Ciências”.

O segundo grau, por sua vez, tornou-se integralmente profissionalizante. O Conselho Federal de Educação, através do parecer 45/72 relacionou 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pelas escolas para seus respectivos cursos profissionalizantes. É óbvio que os colégios particulares souberam desconsiderar toda essa parafernália “profissionalizante”. As escolas particulares preocupadas em satisfazer os interesses da sua clientela, ou seja, em propiciar o acesso ao 3º grau, desconsideraram (através das fraudes, obviamente) tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico à universidade. As escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram desastrosamente descaracterizadas.

Não foram colocados recursos humanos e materiais para transformar toda a rede de ensino nacional em profissionalizante. O Regime não se preocupou em

---

<sup>34</sup> FONSECA, Selva Guimarães. op. cit. pp. 52

formar professores para as disciplinas novas, surgidas com as diversas habilitações elencadas pelos CFE. Mas o equívoco maior da Lei 5.692/71 não foi ainda trazido à tona. Tendo transformado todo o ensino de 2º grau em profissionalizante acabou desativando, também, a Escola Normal, transformando o curso de formação de professores de 1ª e 4ª série na “habilitação de Magistério”, que na prática passou a ser reservada aos alunos que, por suas notas mais baixas, não conseguiram vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o 3º grau.

## CAPÍTULO III

A ESCOLA CONTANDO HISTÓRIA: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE  
HISTÓRIA E O ENSINO NO REGIME MILITAR

*“Os amores na mente, as flores no chão  
A certeza na frente e a História na mão  
Caminhando e cantado e seguindo a canção  
Aprendendo e ensinando uma nova lição”*  
Geraldo Vandré

Atualmente é bastante comum observarmos nos jornais e revistas a situação do sistema da educação brasileira. Ora nos deparamos com notícias como: “a educação esta num verdadeiro colapso”, ora com questões como “o que fazer da educação?”. No entanto, são sempre notícias que alertam a sociedade para os graves problemas que a educação vem passando nos últimos anos. Daí são produzidos alguns discursos que se preocupam com a situação educacional e que tentam ‘recuperar’ a educação do país: na óptica dos setores econômicos e tecnológicos do Brasil, por exemplo, percebemos um discurso onde o desenvolvimento econômico depende do projeto educacional que é desenvolvido no país, caso contrário estará comprometendo os avanços tecnológicos e a qualificação da sociedade. Outro discurso gira em torno dos educadores, políticos e religiosos, que acreditam que a educação seja, ainda, a única forma de adquirir cidadania e conhecer os direitos e deveres de cada cidadão.

Contudo, esses discursos ganharam forças quando o sistema brasileiro de educação ganhou a ‘reprovação’ do Banco Mundial, durante a política educacional empreendida a partir de 63 até 70, isto é, durante o regime militar. *“Os dados divulgados demonstram o fracasso da política educacional adotada nas duas décadas. Segundo o relatório do Banco, ouve um crescimento do número de vagas na rede pública de 2º grau, de 550 mil matriculas em 1970 para 2,1 milhões no*

*início dos anos 80. Entretanto, a taxa de evasão cresceu de 4,48% para 24,19%, sem contar com as taxas de analfabetismo que são igualmente elevadas”.*<sup>1</sup>

Esses dados denunciam as políticas educacionais desempenhadas durante o regime militar brasileiro, onde a função da educação, a partir do golpe de 1964, esteve ligada diretamente ao ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico. Essas propostas educacionais representavam, no plano interno, uma ‘continuidade’ das experiências das políticas educacionais visando o desenvolvimento econômico e tecnológico do país. Essas propostas eram defendidas pelas Forças Armadas, pelos membros da Escola Superior de Guerra e pelos empresários do Instituto de Pesquisa de Estudos Sociais (IPES). Já no plano externo, as propostas educacionais estavam vinculadas aos acordos feitos com os órgãos internacionais como o MEC-USAID e a UNESCO. Segundo Maria Inês de Souza, *“a política educacional de 64, defendida pelos empresários do IPES, serviu como instrumento a serviço do desenvolvimento econômico do país”*<sup>2</sup> Assim, percebemos que a educação deveria estar em consonância direta com as medidas econômicas e políticas impostas pelos militares, provocando uma ‘desobrigação’ do Estado com o financiamento do ensino público médio e superior.

A Constituição imposta em 1967, por exemplo, deixou de vincular a porcentagem de verbas destinadas para a educação no orçamento geral da União. Com isso, ficava claro o descompromisso e a desobrigação que o governo militar tinha para com a educação e a formação dos professores, pois a *“participação do Ministério da Educação e Cultura no orçamento decresceu de 10,6% em 1965 para 4,3 em 1975, e manteve um patamar médio de 5,5% até 1983”*.<sup>3</sup> Por outro lado, crescia os números de instituições particulares de ensino médio e superior, principalmente de caráter religioso. A partir dos meados da década de 80, percebeu-

---

<sup>1</sup> FONSECA, Selva Guimarães. “A História na Educação Brasileira” In. Caminhos da História Ensinada. 3ª edição. Campinas/São Paulo: Papyrus, 1995, pp.18. (Coleção Magistério Formação e Trabalho pedagógico).

<sup>2</sup> SOUZA, Maria Inês. Os Empresários e a educação – o IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis: Vozes, 1981.

<sup>3</sup> FONSECA, Selva Guimarães. Op. Cit. pp. 19

se uma tentativa de revalorização no sistema educacional no tocante ao financiamento por parte da União<sup>4</sup>.

A proposta educacional do MEC, durante o regime militar, deixou clara a dimensão privatista do ensino nos meados dos anos 60 e início dos anos 70, que proporcionou ‘reformular’ a educação brasileira a partir dos privilégios dos setores privados. Segundo Oliveira, a política privatista do MEC é *“fundamentalmente antipopular, pela intransigência com que se recusa a manter escolas e pelo frenesi com que se pretende eximir-se das escolas superiores que tradicionalmente mantém. A cortina de fumaça da autonomia esconde apenas o privatismo da filosofia educacional do governo”*.<sup>5</sup> Portanto, toda essa concepção privatista idealizada pelos princípios de desenvolvimento econômico e pelos ideais da Escola Superior de Guerra, embasa, contudo, todo o processo de reformas ocorridas nos anos do regime militar brasileiro (1964-85). A reforma no ensino superior, Lei 5.540/68, seguida pelos decretos-leis de nº 464 e 477 de 1969, exemplifica estas concepções e as dimensões educacionais que o governo tentou impor durante esses ‘anos de chumbo’.

A reforma universitária aparece como instrumento de desenvolvimento econômico e social, supostamente atendendo às demandas sociais por cursos de graduação e pós-graduação. Porém, o seu objetivo maior era descentralizar os movimentos estudantis e as organizações de professores do ensino superior. Medidas como a departamentalização; matrícula por disciplina; unificação dos vestibulares classificatórios; fragmentação dos cursos e controle ideológico e administrativo dos professores, representam um ajustamento da universidade pública à ordem política e econômica que o país estava passando desde 1964.

---

<sup>4</sup> Segundo Selva Guimarães Fonseca, é importante destacar a atuação do senador João Calmon, em 1983, no Congresso Nacional. Sua participação foi fundamental para a melhor aplicação de verbas para a educação, na qual a União ficava obrigada nunca menos que 12% da receita de impostos no ensino, e os Estados e Municípios igualmente, 25% no mínimo. Esta aprovação ocorreu devido a grande agitação dos movimentos organizados pelos estudantes, professores e pessoas ligadas à área da educação.

<sup>5</sup> LIMA, Lauro de Oliveria. O Impasse na Educação, 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1969, pp. 177.

Em 1971, o governo Médici completou o projeto de reformulação da educação brasileira – que vinha sendo arquitetado desde o golpe de março de 64 e implantado em 1968 – com a publicação da Lei 5.69/71, pretendia ‘organizar’ o ensino de 2º grau voltado prioritariamente para a formação específica capaz de capacitar mão-de-obra para o trabalho, em detrimento de uma educação integral com ênfase na educação geral do educando. Essa medida, conhecida como ‘profissionalização do ensino’<sup>6</sup> deveria ser aplicada às escolas públicas, em cooperação com as empresas tendo em vista as necessidades do mercado de trabalho local e regional.

Logo na imposição da referida Lei, surgiram algumas críticas, uma delas foi feita pelo educador Luiz Antonio Cunha, em 1973, que alertava a população brasileira e a comunidade estudantil de que a Lei 5.692/71 era uma farsa para diminuir as vagas nas universidades públicas e aumentar conseqüentemente as vagas nas universidades particulares. Outra crítica foi lançada à opinião pública, porém já no final dos anos 80, foi da pesquisadora Bárbara Freitag, na qual afirmava que a política educacional implantada pelo regime militar era um programa equivocado, em virtude da devida concepção de que o trabalho manual em oficinas de mecânica ou elétrica, por exemplo, era um programa para alunos pobres, a quem competia a tarefa de trabalhar. Além dessas críticas, a Lei 5.692/71 foi lançada num momento em que as escolas públicas não tinham condições para promover as habilitações profissionalizantes; não havia uma infraestrutura física suficiente, nem mesmo recursos humanos disponíveis. Assim, as condições das escolas públicas eram precárias e o ensino técnico era de baixo nível.

Paralelo a esses problemas que a escola vinha enfrentado com a descaracterização do ensino de 2º grau, as instituições de ensino particular se expandiram de forma significativa tanto em curso profissionalizantes quanto nos

---

<sup>6</sup> O texto do art. 5º, da lei 5.692/71 diz: “(...) À parte da formação especial do currículo: a) terá o objetivo (...) de habilitação profissional, no ensino de 2º grau”.

curso de preparação para o vestibular, este cada vez mais concorrido pelos alunos de classe média alta.

Em 1981, dez anos depois da Lei 5.692/71, o governo altera alguns dispositivos da citada Lei e sanciona uma outra Lei nº 7.044/82, que ainda preservava a obrigatoriedade da preparação para o trabalho nos currículos de 1º e 2º, no entanto, ficando a critério do estabelecimento de ensino.<sup>7</sup> Todavia, devemos destacar que o projeto da Lei 5.692/71 foi elaborado e implantado no auge da ditadura militar, período em que a “vontade nacional” era constituída de acordo com a vontade do governo que “podia tudo”, conforme declarou Médici.<sup>8</sup>

Entretanto, podemos questionar: Como o regime militar desarticulou o ensino das humanas no ensino do 2º grau, hoje ensino médio? Certamente, a resposta está no próprio bojo do projeto do governo o qual, apresentado-se para a maioria da população brasileira como “preocupado” com a situação educacional no país, na realidade se utilizava de todo um arcabouço coercitivo quanto a questionamento de seus próprios métodos, ou seja, reprimindo e controlando as opiniões dos cidadãos; impedindo a formação de um questionamento crítico com relação ao regime autoritário. No entanto devemos destacar as grandes manifestações de protestos que surgiram contra o regime autoritário que, mesmo na clandestinidade, fizeram algumas críticas às imposições do governo.

Assim, o reordenamento das disciplinas, como a de História, por exemplo, ocorre em meio a extremas dificuldades nos estabelecimentos de ensino: primeiro, pela concepção de um ensino de História factual; e segundo, pela razão das disciplinas de ciências exatas e biológicas passarem a ter carga-horária maiores que as disciplinas de humanidades. Assim, como o objetivo dos militares era o de solidificar as leis educacionais que vinham sendo impostas desde 1968, visava, com

---

<sup>7</sup> Segundo a Lei Federal nº 7044/82, no seu art. 4º, “a preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino”.

<sup>8</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 24ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 237-238.

isso, modificar também todo o ensino das disciplinas da área de humanas, sobretudo o ensino da História.

Os princípios de desenvolvimento econômico e segurança nacional, norteadores da nova política educacional defendida pelo governo militar, chocavam-se frontalmente com os princípios de autonomia do próprio professor de ciências humanas. Dessa forma, o Estado procurou desenvolver um processo que mercantilizar ou descaracterizasse os profissionais de educação, principalmente os da área de humanidades com “especial” tratamento repressivo nos mais combativos ao regime. Todavia, para que essa política de desvalorização do professor ocorresse, o governo, amparado pelo Ato Institucional nº 5, instituiu através do decreto-lei nº 547/69, os cursos profissionalizantes superiores de curta duração. Segundo Fonseca, *“a implantação das licenciaturas curtas expressa a dimensão econômica da educação, encarada como investimento, geradora de mercadoria (conhecimento) e mão-de-obra o mercado. Daí uma vinculação cada vez mais estreita do 1º, 2º 3º graus com o mercado capitalista”*.<sup>9</sup>

A finalidade dos cursos de licenciatura curta atendia à ideologia de que o Estado ficava desobrigado em formar profissionais qualificados em ensino e gestão escolar de forma a construir cidadãos em educação e formaria, apenas, profissionais úteis culturalmente e viáveis economicamente ao mercado de trabalho. Portanto, essa proposta veio acentuar ou mesmo institucionalizar a desqualificação e a perda da autonomia do professor frente ao processo de educação. A disciplina Estudos Sociais englobando História e Geografia no curso de 1º grau é o coroamento de toda essa política de sucateamento da educação brasileira. O governo instituiu, por fim, os cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais com o objetivo de preparar professores de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Esses cursos curtos tinham em seu currículo as disciplinas de História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Ciências Política, e as obrigatórias, Educação Moral e Cívica, OSPB e Educação Física. A carga-horária era de 1.200 horas num prazo

---

<sup>9</sup> FONSECA, Selva Guimarães. Op. Cit. pp. 26

máximo de três anos. No que diz respeito á História, sua qualificação era apenas nos cursos de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado.<sup>10</sup>

Esta investida contra os profissionais da área de humanidades, principalmente os professores de História, tratava-se em princípio do controle ideológico que o governo exerceria sobre o profissional que iria possivelmente contribuir para a formação dos jovens, dos cidadãos e, sobretudo do pensamento brasileiro. Segundo Neves, “*o que se pretendia alcançar, e que, até certo ponto, se conseguiu, era um tipo receptivo e passivo de cidadão. Alguém que exercesse a cidadania sem ser, contudo, seu sujeito. Era como se a condição de cidadão fosse uma concessão que cada um recebia do governo, e ainda assim se fizesse por merece-la!*”.<sup>11</sup> Porém, algumas universidades tentaram reagiram à essa política educacional e contornar a descaracterização do profissional de ciências humanas introduzindo as licenciaturas plenas em História e Geografia como continuidade dos cursos de Estudos Sociais, no entanto o regime só autorizou algumas universidades implantarem as licenciaturas plenas sob uma acirrada vigilância e censura por parte dos agentes militares.

Reforçando esse posicionamento de que o processo de ensino de licenciaturas curtas não proporcionava ao educando um espaço de crítica e de criatividade, Fenelón explicita que “*o professor de licenciatura curta não há que pensar em fornecer aos alunos elementos que lhes permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele (o professor) também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender para transmitir*”.<sup>12</sup> Portanto, a desqualificação dos professores de História, no tocante ao processo de reformas promovidas no regime militar correspondia, estrategicamente, ao poder político autoritário implantado em 1964; pois, na medida em que o governo conseguia modificar o sistema de ensino moldando-o de acordo com suas premissas de segurança nacional e desenvolvimento

---

<sup>10</sup> FONSECA, Selva Guimarães. Op. Cit. pp. 27-28

<sup>11</sup> NEVES, Joana. “Professor cidadão, educando cidadão” In. *Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (org.). João Pessoa: ANPUH/PB, Editora Sal da terra, 2000, pp. 30

<sup>12</sup> FENELÓN, Déa Ribeiro. *A pratica do ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1984, pp, 14.

econômico, ao mesmo tempo o governo conseguia a hegemonia e legitimação no espaço escolar, mesmo com algumas reações localizadas às induções do governo no plano educacional.

Com isso, o governo militar instituiu a obrigatoriedade das disciplinas Educação Moral e Cívica nas escolas brasileiras públicas e privadas. Na disciplina Moral e Cívica, o educando ‘aprendia’ a formação moral, os valores cívicos da sociedade e os fatores sócio-político da conjuntura do país. Nas disciplinas de OSPB, os alunos e as alunas eram obrigados a centralizar seus estudos em temas que trabalhavam as mentes dos alunos regulando-os ao lema ‘Brasil: ame-o ou deixe-o’, ou seja, demonstrando como o poder institucional do governo dispõe de mecanismos de controle prontos a interferirem em todos os aspectos e campos da vida.<sup>13</sup> A Lei de Diretrizes e Base 4.024/61 implantou a disciplina Educação Moral e Cívica como apenas uma prática educativa e recreativa, tal como foi o caso da disciplina OSPB, em 1962. Com o golpe de 64, o regime militar, através de uma portaria assinada pelo ministro da educação Tarso Dutra, passa a se preocupar enormemente com a necessidade de revigorar o ensino de Educação Moral e Cívica como uma disciplina obrigatório em todos os níveis de ensino, sendo que em nos níveis de graduação e pós-graduação a disciplina passa a ser ministrada sob a forma de Estudos dos Problemas Brasileiros, sempre ministrados por arautos que defendiam a ideologia repressora e, assim, como as demais, dentro do lema: ‘Brasil: ame-o ou deixe-o’

Para isso, o governo federal criou uma comissão de representantes da censura para fiscalizar o andamento das disciplinas Educação Moral e Cívica, Estudos dos Problemas Brasileiros e OSPB. A partir dessas disciplinas os chamados atos cívicos (culto aos símbolos nacionais, à bandeira, aos hinos e aos vultos nacionais) tornam uma dimensão de obrigatoriedade nas instituições de ensino em todos os níveis e em todo o Brasil. Uma outra dimensão dessa política foi a instalação, nas escolas, dos chamados ‘centros cívicos’, agremiações de alunos encarregados de gerir toda a operacionalização dos atos cívicos e desportivos das instituições escolares.

---

<sup>13</sup> Sobre os objetivos da disciplina OSPB: PILETTI, Cláudio. OSPB. 3ª edição. São Paulo: Ática, 1993.

Lembrando que os centros cívicos não tinham autonomia; todas as suas atividades passavam, antes, pela autorização ou não da direção da(s) escola(s).<sup>14</sup>

Através dos objetivos de formar cidadãos comprometidos com as premissas do regime militar, o Estado controlou e reprimiu os movimentos estudantis e de professores, enquadrando-os na chamada ‘doutrina da moral e cívica’, isto é, o decreto-lei de nº 477/69, que proibia toda e qualquer manifestação contrária ao regime militar de 64. Era proibidas nas escolas as práticas políticas “não-autorizadas” ou consideradas “subversivas”.<sup>15</sup> A ordem e a moral transmitidas nas escolas tinham como finalidades tornar hegemônico o poder dos grupos dominantes do país. Nesse sentido, os conceitos de liberdade, democracia e cidadania dos alunos e professores são redefinidos entro da ótica militar.

Portanto, a Lei 5.692/71 foi anunciada e propagada como forma de institucionalizar o ensino, tornando obrigatória as disciplinas Educação Moral e Cívica, Estudos dos Problemas Brasileiros e OSPB. De acordo com essa Lei, a organização curricular para o ensino de 1º grau deveria conter obrigatoriamente um ‘núcleo comum’ e uma parte ‘diversificada’. O núcleo comum era composto pelas disciplinas Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, além de Educação Moral e Cívica (obrigatória desde 1968), Educação Artística, Educação Física, Programa de Saúde e religião. Os ‘conteúdos’ de História, por exemplo, passaram a fazer parte da disciplina Estudos Sociais que tinha como preocupação *“ajustar o crescimento do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver, mas conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do*

---

<sup>14</sup> O Governo Federal instituiu algumas comemorações cívicas em estabelecimentos de ensino e repartições públicas a partir da lei 5.700/71. Ver a respeito em ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 24ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

<sup>15</sup> Conforme expressa o documento do decreto-lei nº477/69, o art. 1º diz: “comete infração disciplinar o professor, aluno ou empregado (...) que: III – Pratique atos destinados á organização dos movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados ou dele participe; IV – Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza; VI – Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário á moral ou á ordem pública”.

*Brasil na perspectiva atual de seu desenvolvimento, além disso, buscava valorizar o patrimônio Histórico e Cultural do país”.*<sup>16</sup>

Dessa forma, ficava clara a dimensão doutrinária e conservadora das disciplinas obrigatórias impostas pelo governo militar como forma de desvalorizar o ensino da História, e descaracterizar o professor de história, uma vez que esta disciplina possibilitava uma reflexão sobre a sociedade contemporânea e viabilizava um posicionamento crítico do governo vigente. Somente nos meados dos anos 80, ao longo de uma grande marcha contestatória de estudantes e professores, o ensino da História se modificou e foi assumindo um caráter democrático e antiautoritário.

Portanto, a escola durante o regime militar narrou histórias comprometidas e autoritárias, impossibilitando o educador e o educando de se manifestar criticamente com relação ao regime imposto. Os professores de História, uma vez descaracterizados em seus conhecimentos, eram conduzidos a um sistema educacional condizente com o governo e com a legitimação do poder pela classe autoritária implantada em 64. Esses profissionais da área de humanidades durante as reformas educacionais dos anos 60 e 70, viram suas autonomias metodológicas desestruturarem num espaço político autoritário, sem problematizar os saberes e dar vazão às suas criatividade. Dessa forma, finalizo este capítulo com as palavras da historiadora Joana Neves, sobre o papel do professor como um agente para a cidadania através do livre conhecimento, que para ela *“é a alma da qual a cidadania é o corpo. Sem o conhecimento, cidadania é um discurso vazio. Não se sustenta; não se constrói uma sociedade democrática e não se liberta o indivíduo”*.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Ver em FONSECA, Selva Guimarães. Op. Cit. pp. 42

<sup>17</sup> NEVES, Joana. Op cit. pp. 35

**CAPÍTULO IV**  
**A INTERCULTURALIDADE: UMA OUSADIA POSSIVEL CONTRA O**  
**AUTORITARISMO ESCOLAR**

*“Viva, vida, viva a sociedade alternativa!”*

Raul Seixas

Vivemos uma época em que a consciência de que o mundo passa por grandes modificações é cada vez mais forte. O processo de globalização do mundo contemporâneo, iniciado nos meados da década de 80, vem acentuando esta consciência. Quando analisamos a globalização, presumimos em principio, que ela implica, senão deveria implicar, numa ‘nova’ sociedade global onde todos os países e os povos se respeitassem reciprocamente. Entretanto, as mudanças ocasionadas por esse processo globalizante, têm promovido nas estruturas sociais o aprofundamento das desigualdades, dos preconceitos e das injustiças.

No entanto, percebemos que essas mudanças se tornam mais evidentes nos países considerados de ‘terceiro mundo’, ou melhor, subdesenvolvidos, como o nosso.<sup>1</sup> Assim, o Brasil por ser um país industrializado, porém subdesenvolvido, vem passando por mudanças oriundas do atual processo de globalização. Num mundo cada vez mais globalizado, as sociedades vêm perdendo cada vez mais a harmonia social e o respeito entre os povos, provocando conflitos tanto sociais quanto étnicos. Há quinhentos anos, por exemplo, o Brasil foi palco de uma mistura racial marginalizante, preconceituosa e discriminatória; atualmente, a discriminação não só atinge apenas a negros e a índios, atinge também as mulheres, os imigrantes, os homossexuais, os ‘deficientes’ físicos e mentais, etc.

---

<sup>1</sup> Segundo Bernardo Kliksberg, em sua célebre obra “Falácias e Mitos do desenvolvimento social”, percebemos que nos países subdesenvolvidos, principalmente os da América Latina, os debates e as discussões sobre as aspirações de uma sociedade entre cujos pilares estejam o pluralismo e o respeito à diversidade e liberdades, é uma sonho que percorre toda o Continente. Dessa forma, o autor chama a atenção para as lutas de redemocratização como um avanço nas denúncias contra a discriminação de qualquer espécie, e lutar para superar os preconceitos ainda existentes.

Percebemos, então, que a discriminação não é só àqueles que tem a cor da pele diferente, mas sim, àqueles que não “entraram” no mundo da globalização, da internet e da genética. No entanto, nesta aldeia global onde todos se conhecem, segundo a globalização, e onde os conflitos e as guerras chegam em nossas casas por meio dos diversos instrumentos de informação, como jornais, revistas e e-mails, vislumbramos uma crescente consciência multicultural por parte dos povos das mais variadas culturais; isto é, na medida em que nos chega através da TV informações de grupos étnicos lutando em determinado país ou região por seus direitos, é porque esses grupos étnicos adquiriram uma consciência cultural de seus valores e tradições. Quanto a existência do multiculturalismo no Brasil, não podemos negar sua presença. A obra “Casa-Grande & Senzala”, do pernambucano Gilberto Freyre, é um exemplo dos efeitos de uma sociedade multicultural, marcada pelos efeitos da miscigenação. Mas, quando encontramos, por exemplo, a presença do escravismo como mão-de-obra de um determinado país, no caso o Brasil, logo percebemos que esse processo multicultural se deu de forma negativa, violenta e principalmente preconceituosa, pois, as diferenças entre os diversos povos não eram respeitadas como deveriam ser.<sup>2</sup>

Dessa forma, o multiculturalismo brasileiro, por exemplo, criou uma situação paradoxal, pois ao mesmo tempo em que a existência das diferentes raças e culturas conviviam na pluralidade cultural; os valores europeus transformavam as outras culturas em “*alegorias literárias*”, como nos diz Gonçalves<sup>2</sup>, para classificar e criar lugares ‘diferentes’ para as culturas nesse “*jogo estranho de exaltação e exclusão*”.

Atualmente, com os reflexos da globalização, os indivíduos têm se preocupados com as participações sociais e o respeito ao “diferente”, como forma de

---

<sup>2</sup> Discutir o pensamento de Gilberto Freyre sobre o multiculturalismo é sempre uma tarefa difícil, pois sua obra é complexa e rica em detalhes sobre a formação da sociedade brasileira, como sendo agrária, escravocrata e híbrida. A miscigenação no Brasil, segundo Freyre, “*se deu pelas relações entre os brancos e as raças de cor*”, esse multiculturalismo “*se consolidou de um lado pelo sistema de produção econômica latifundiária e monocultura; de outro lado, pela escassez de mulheres brancas entre os colonizadores*”. É a partir daí, que Freyre destaca a promoção de uma cultura “superior” e uma cultura “inferior”, através de uma troca de serviços, portanto, desigual.

<sup>3</sup> GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O jogo das diferenças – o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, pp. 74

diminuir as tensões e os conflitos sociais provocados pelas modificações mundiais. Portanto, é neste ambiente de mudanças oriundas da globalização, dos conflitos étnicos e das injustiças sociais, que devemos questionar a função da Escola como instrumento de reflexão social e política. Conhecer as contribuições que a Escola vem dando à sociedade no que diz respeito às diferenças e as desigualdades é, antes de tudo, uma proposta possível para diminuir as injustiças sociais, os preconceitos e a discriminação.

Porém, devemos atentar para um detalhe: o multiculturalismo é uma perspectiva existente em nossa sociedade e que não pode ser dissociado dos problemas sociais e políticos de cada contexto. As relações culturais, étnicas, econômicas estão sempre permeadas por relações de poderes historicamente construídos, daí o caráter conflitivo, tenso e preocupante do multiculturalismo diante da globalização vigente. Não basta apenas saber que existe o “diferente”, sem, contudo, respeitá-lo com suas peculiaridades. O fim das desigualdades e dos preconceitos necessita não mais da comprovação que existem pessoas, costumes e tradições diferentes, mas do reconhecimento e da valorização do que é considerado ‘diferente’ com suas qualidades e especificidades.

Assim é que a Escola deve se comportar diante desse mundo em modificações. Sua função é acima de tudo educar para a convivência com as diferenças. Pensar numa educação que respeite a diversidade cultural, étnica e social, é a contribuição que o educador pode refletir com os alunos e as alunas nas salas de aula. Mas, vejamos: O que é uma escola multicultural, monocultural e intercultural dentro do nosso contexto? Quais as implicações para as crianças “educadas” nestes três tipos de escolas?

O sistema educacional de ensino multicultural, nascido num contexto da modernidade, é assentado num ideal de Escola que todos os alunos e as alunas têm direitos iguais a um conhecimento sistematizado; mas essa idéia, além de falsa é mais complicada ainda em nosso país e naqueles considerados de ‘terceiro mundo’, está longe de ser garantida a democratização à educação e ao conhecimento

sistematizado. Este tipo de Escola terminou por criar um sistema de ensino padronizado, ritualista, formal e pouco dinâmico, que enfatiza em sua pedagogia os processos de mera transferência de conhecimento e, quando isto acontece, este conhecimento é determinado às classes médias, brancos e especialmente à cultura ocidental. Assim, a Escola multicultural se apresenta com uma enorme dificuldade de incorporar os avanços pedagógicos acerca das novas teorias metodológicas que questionam o autoritarismo escolar.

Na perspectiva multicultural, a escola se torna um ambiente que, segundo Vera Candau, tornou-se “*um espaço homogêneo e repetitivo através de formas estereotipadas*”<sup>3</sup> nestas formas, podemos constatar as diversas linguagens, expressões culturais e etnias diversas. Porém devemos salientar, que é, sobretudo neste ambiente escolar que o ‘outro’ e o ‘diferente’ não são respeitados com suas especificidades e mais, é nesta mesma escola multicultural que os valores ocidentais, considerados como racionais e civilizados, são ditados formalmente no processo de transmissão de conhecimento. Com esse tipo de escola, as crianças tendem a perder seu potencial criativo, ou melhor, deixam de se preocuparem com os assuntos políticos, sociais e culturais que interferem na vida das pessoas.

Portanto, o sistema educacional de ensino multicultural se apresenta num espaço bastante conflitivo, pois dia-a-dia as salas de aula se transformam em lugares de preconceitos, discriminação e marginalização das pessoas consideradas como ‘diferentes’.

Quanto aos comportamentos dos alunos e das alunas nas escolas multiculturais, mesmo que sejam distintos, são, contudo, homogeneizados através de diversos normas e diretrizes, como por exemplo, a organização arquitetônica das salas de aula e do pátio, os rituais de entrada e saída dos alunos, os símbolos da escola, as comemorações cívicas e as festas. O pátio que deveria ser o lugar da recreação, do divertimento e do lanche, transforma-se num ambiente conflituosos onde as

---

<sup>3</sup> CANDAU, Vera Maria. (Org). “Interculturalidade e Educação Escolar”. In. Reinventar a Escola. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 53.

diferenças se acentuam: os meninos e as meninas considerados “diferentes” são lançados num espaço no qual se transformaram em “estranhos” diante de uma pequena platéia de “normais”. As festas formalizadas e organizadas pelas escolas multiculturais são desenvolvidas sem as contribuições criativas dos alunos e das alunas de diferentes meios sociais, causando um “congelamento”, como diz Candau, nos comportamentos e nas manifestações coletivas. A partir então, percebemos que não são os alunos que são “estranhos”, “diferentes” e “anormais”, mas, sim, a cultura escolar que não sabe reconhecer e perceber as diferenças peculiares de cada educando.

Portanto, o papel que o professor deve exercer diante desse quadro autoritário e congelado da escola multicultural, é tentar desenvolver atividades que centralizem os alunos e as alunas nas discussões sobre os preconceitos e respeito às diferenças culturais e sociais. Fazendo isso, será mais fácil para os alunos reconhecerem a existência do “outro”, mas possam, sobretudo conhecer e valorizar as diferentes especificidades culturais e valores de cada um possui no mundo cada vez mais globalizado.

Quanto a escola monocultural, ela não se distingui muito da escola multicultural. As semelhanças são duas basicamente: a primeira, é que o multiculturalismo e o monoculturalismo reconhecem a existência do “outro” como diferente e estranho, mas ambas perspectivas não o valorizam, no caso o “outro”, com suas qualidades e especificidades; e a segunda semelhança, é que ambas perspectivas são autoritárias e não abrem espaços para os alunos e as alunas dialogarem entre si suas diferenças culturais, religiosas, étnicas e sociais. São dois tipos de escolas em que os lugares são sempre distintos, ou seja, o lugar estereotipado do branco (colonizador) é um lugar de respeito e civilização, ao contrário do lugar do negro e do índio, que são sempre marcados com distinção e preconceitos.

No que diz respeito a cultura escolar existem algumas diferenças entre essas duas perspectivas. Na escola monoculturalista percebe-se um ritual próprio de

pedagogia inalterável e engessada, muitas vezes impermeáveis às mudanças e às novas leituras metodológicas. Já no multiculturalismo, podemos perceber a diversidade cultural de várias etnias e culturas, no entanto, é dentro dessas variedades de culturais e étnicas que encontramos os olhares preconceituosos e interessados em estereotipar os lugares dos “outros”.

Diante destas questões sobre educação, direitos iguais e preconceitos, podemos perceber que a Escola continua sendo um lugar formador de seres “estranhos” que não se comunicam entre si. As expectativas de dias melhores, de acordo com esses dois tipos de escolas que acabei de discorrer, serão sempre frustrados diante do autoritarismo monocultural e principalmente no ambiente multicultural, onde legitima a existência das diferenças, mas não as valorizam com suas especificidade. Depois disso, perguntamos a nós mesmos: Que tipo de Escola pretendemos colocar os nossos filhos?

Sempre temos uma só resposta, antiga e popular, de que é melhor dentro de uma escola do que na rua. Mas Carlos Drummond de Andrade, escritor modernistas, em um artigo de sua autoria publicado em 1972, nos anos mais repressivos do Regime Militar, explicou que, para as crianças a rua é melhor do que a escola. Essa explicação dada pelo escritor modernista é uma preocupação de todos os envolvidos na área da educação: solucionar os problemas que corroem o sistema de ensino no Brasil. Agora, o responsável por essa crise na educação, segundo o escritor, é a própria escola. Assim é que o poeta fez a devida conclusão de que *“lamenta a prática de se tirar crianças do espaço saudável das ruas para enfiá-los em salas de aula insalubres e encaixa-las em cadeiras desconfortáveis, à frente de professores míopes e assustadoramente severos, daqueles que proíbem até que se olhe de lado, frustrando as tentativas de reencontrar a vida num espaço de sonhos recém-perdidos, além dos limites estreitos do quadro-negro”*.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> MICELI, Paulo. “O quadro (muito) negro do ensino no Brasil”. In. História, Histórias: O Jogo dos Jogos. Coleção Trajetória nº4. São Paulo: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP. 1996, pp. 265-266. o referido autor procura fazer uma leitura e ao mesmo tempo faz uma análise bastante criteriosa da situação do ensino e das escolas no Brasil. Para Miceli as escolas se transformaram numa grande “fabrica de

No entanto, devemos refletir a preocupação que o poeta teve na década dos “anos de chumbo”, em 1970, com o autoritarismo imposto pelas escolas e pelos agentes da repressão. Mesmo assim, não devemos legitimar, para os nossos dias, de que as ruas são lugares e espaços neutros apropriados para uma educação saudável e construtiva, pois, há muito tempo as ruas deixaram de ser o lugar de neutralidade e da inocência. Hoje em dia, as ruas são também espaços de exibição de violência, desequilíbrios sociais, preconceitos, conflitos e misérias.

Um outro problema, ainda sobre as escolas monoculturais, é que elas reprimem as potencialidades dos alunos e das alunas, impedindo-os que se desenvolvam com criatividade e brilhos. Lembrando Foucault, ele nos diz que as escolas são “*lugares destinados a trancar prisioneiros*”,<sup>5</sup> como também serve para colher, abrigar e esconder as crianças, tirando-lhes as possibilidades de pensar e repensar o mundo em que vive. Esse tipo de postura autoritária e monocultural corresponde a uma visão de determinados grupos sociais sobre outros grupos considerados de uma cultura “subjugada” e “inferiorizada” como a dos negros; do índio; dos jovens da década de 70, que se rebelavam através dos movimentos estudantis contra o governo e contra as instituições; das mulheres e do imigrante.

Entretanto, uma nova perspectiva que vem despontando no cenário educacional, propõe mudanças nos quadros de ensino no Brasil e no mundo. Essa nova proposta vem ganhando forças nos debates e nas discussões sobre a função da Escola e do educador. Os objetivos dessas novas propostas giram em torno do fim do autoritarismo e das relações desiguais existentes em muitas escolas ainda hoje. Para tanto, essa nova perspectiva educacional passou a ser conhecida como interculturalidade, pois defende uma tomada de consciência da realidade conflitante entre os diferentes agentes sociais de um mesmo espaço para uma relação harmônica e igualitária, isto é, uma relação que exista a presença do ‘outro’ e do ‘diferente’,

---

sonhos”, pois na medida em que ela prende os alunos, como os operários, em sala de aula ditando sua cultura e suas regras, ela também, por outro lado, promete devolver à sociedade crianças com sonhos possivelmente realizados, como formar um médico, um advogado, um engenheiro, ou até mesmo um professor de História. Mas quando esse sonho é realizado, na mais das vezes, é feito de forma desigual e discriminatória.

<sup>5</sup> FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola edições, 1999.

mas que sejam respeitados nas suas práticas e comportamentos. O interculturalismo escolar foi “*uma provocação motivada por diversos fatores concretos que explicam diferentes interesses, discriminações e preconceitos presentes no tecido social*”.<sup>6</sup> Dessa forma, a Escola intercultural partiu de uma preocupação básica: buscar uma inter-relação entre as diferentes culturas, como uma proposta audaciosa possível às formas de poder historicamente construídas e estigmatizadas pelas desigualdades raciais e culturais.

Essa inter-relação entre as diferentes culturas se dá através da reciprocidade e do fim do isolamento, pois a interculturalidade procura reverter os princípios normativos e autoritários das escolas, tentando reconhecer o direito às diversidades culturais promovendo relações dialogadas e igualitárias entre indivíduos e grupos sociais pertencentes de diversas culturas. Portanto, as escolas que procurarem se desenvolver a partir de leituras onde as relações sociais e culturais são mais abertas, não como uma marca (cicatriz), mas como uma provocação audaciosa para que os alunos e as alunas entendam que a escola, a feira, as ruas e as praças são lugares de memórias e de lutas. São lugares onde o contraditório existe, mas respeitados e legitimados por uma relação igualitária e justa, até porque, os efeitos da globalização são suficientes para quebrar as barreiras do distanciamento e do isolacionismo cultural.

---

<sup>6</sup> CANDAU, Vera Maria. Op. Cit. pp. 56

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“O regime militar foi um menino sem estrela”*

Nelson Rodrigues

No início da década de 60, o Brasil viveu uma grande contradição entre a ideologia política e o modelo econômico. A proposta da ideologia política era o nacionalismo com independência econômica e populismo. No entanto, o modelo econômico se ‘internacionalizou’ e se submeteu ao capital estrangeiro. Assim, o golpe militar de 1964 que destituiu o presidente João Goulart, optou pelo capital estrangeiro em detrimento do nacionalismo desenvolvimentista e populista, com o intuito de modernizar o país.

Politicamente os brasileiros perderam o poder de participação e de crítica; e a ditadura se impôs violentamente nos vários setores da sociedade: a sucessão presidencial foi um exemplo de autoritarismo e fim das participações na política pública. Cinco generais presidentes comandaram o país sob o lema Brasil: ame-o ou deixe-o, nas figuras dos militares Humberto de Alencar Castelo Branco, Arthur da Costa e Silva, Emílio Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João Baptista Oliveira Figueiredo. Contudo, a partir de 1968 ocorreu um recrudescimento da repressão com prisões arbitrárias, cassações de direitos políticos e individuais, exílio, torturas, “desaparecimentos” e até mortes.

Os reflexos dessa política autoritária implantada em 64 atingiram diretamente à educação brasileira, principalmente os movimentos estudantis e organização de professores. Em princípio, as organizações estudantis foram desestruturadas, por serem acusadas de propalarem idéias consideradas ‘subversivas’. Então, os estudantes, segundo a premissa do regime militar, utilizando as palavras do então ministro do governo Médici, Jarbas Passarinho: “estudante é para estudar; trabalhador para trabalhar!”.

As universidades foram atingidas com a Lei 5.540/68, a qual modificava toda a estrutura do ensino de 3º grau. Além de perder a autonomia, as instituições de ensino

superior foram fragmentadas através da departamentalização e da despolitização dos alunos e dos professores. No que diz a Lei 5.692/71, a escola “era o espaço para a conscientização e o exercício da cidadania”, será? Certamente os diversos pareceres e resoluções que nortearam o ensino de 1º e 2º grau durante a ditadura militar não estavam preocupados em formar cidadãos para a vida, mas sim para servirem de mão-de-obra qualificada ao mercado local ou regional, sob a política educacional de obrigatoriedade das habilitações profissionais em substituição das disciplinas curriculares do ensino básico.

Também é importante lembrar que nesse período ocorre um processo de privatização do ensino, em virtude das escolas da rede pública estarem voltadas às empresas que através de uma cooperação prestavam serviços para as habilitações. Assim, é que percebemos o caráter tecnocrático das reformas educacionais nas universidades e escolas de 1º e 2º grau, segundo o qual sobrepõem a produtividade tem mais validade por si só, terminando de dismantelar os valores pedagógicos e cidadãos do ensino. Além disso, a pretensa neutralidade que propõe o regime militar em despolitizar os estudantes, na verdade esconde uma estrutura de poder autoritária, que inibe as manifestações contrárias ao regime.

A ditadura militar no Brasil, assim, como em qualquer lugar que ele ocorreu, reprimiu, torturou e matou não somente pessoas contrárias ao seu lema; mas destruiu as experiências alternativas de um país na busca da cidadania e do saber democrático.

Portanto, a contribuição maior dessa monografia é mostrar que nenhum projeto se faz por si mesmo; ele necessita de todo um arcabouço de legitimação. Que as análises que realize neste trabalho contribua para a compreensão de que somente através do engajamento e do questionamento dos autoritarismos, que negam a cidadania, seja possível a construção intercultural na nossa sociedade e da identidade de um povo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✧ Brasil: Nunca Mais. Prefácio: Dom Paulo Evaristo Arns. Petrópolis: Vozes, 1985.
- ✧ BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Desenvolvimento e Crise no Brasil. 12ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1982,
- ✧ CANDAU, Vera Maria (org.) Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ✧ CANO, Wilson. Reflexões sobre o Brasil e a nova (des)ordem internacional. 2ª edição. Campinas/são Paulo: Editora da Unicamp, 1993.
- ✧ DREIFUSS, René. O Jogo da Direita. São Paulo: Vozes, 1989.
- ✧ FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Universidade de São Paulo. 2001.
- ✧ FENELÓN, Déa Ribeiro. A pratica do ensino de história. São Paulo: Cortez, 1984.
- ✧ FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História Ensinada. 3ª edição. Coleção Magistério, Formação e trabalho pedagógico. Campinas/São Paulo: Papyrus, 1995.
- ✧ FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.
- ✧ GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O Jogo das diferenças. O multiculturalismo e seus contextos. Coleção Trajetórias. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- ✧ GHIRALDELLI JR. Paulo. História da Educação. 2ª edição revista. São Paulo: Cortez, 2000.
- ✧ HOBBSAWM, Eric J. “Guerra Fria” In. A era dos extremos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ✧ HOLLANDA, Sergio Buarque. (Direção) O Brasil Republicano III – Economia e Cultua (1930-1964). História Geral da Civilização Brasileira. Vol. 4. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

- ✧ MAGALHAES, Marionildes Dias Brephol. “A lógica da suspeição: sobre os aparelhos repressivos à época d ditadura militar no Brasil” In. Revista Brasileira de História. Dossiê: travessias: migrações. São Paulo: Anpuh. Vol. 17, nº 34, 1997.
- ✧ MARKUN, Paulo & HAMILTON, Duda. 1961: Que as Armas não falem. São Paulo: Editora Senac, 2001.
- ✧ MICELI, Paulo. História, Histórias. O jogo dos jogos. Coleção Trajetórias nº 4. Unicamp/Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas: editora da unicamp, 1996.
- ✧ NEVES, Joana. “Professor cidadão, educando cidadão” In. Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (org.). João Pessoa: ANPUH/PB, Editora Sal da terra, 2000.
- ✧ PILETTI, Claudino. Organização Social e Política do Brasil. 30ª edição. São Paulo: Ática, 1992.
- ✧ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 24º edição. 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. Walter Garcia (Organizador). São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil & Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar. 1979.
- ✧ SKIDMORE, Thomas. Brasil: de Castelo a Tancredo. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ✧ SOUZA, Maria Inês. Os Empresários e a educação – o IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis: Vozes, 1981.
- ✧ TEIXEIRA, Francisco M. P. & TOTINI, Maria Elizabeth. História Econômica e Administrativa do Brasil. 4ª Edição. São Paulo: Ática, 1992.
- ✧ WEREBE, Maria José Garcia. 30 anos depois – grandezas e misérias do ensino no Brasil. São Paulo: Ática, 1994.