

Seleção de textos sobre a História da Educação no Brasil República

1. **A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA NA PRIMEIRA REPÚBLICA** - 8 p. - No período da primeira república, o movimento anarquista trouxe uma contribuição inestimável para a reflexão sobre a educação brasileira. Esse movimento foi impulsionado principalmente pela imigração italiana, mas também recebeu a contribuição de intelectuais brasileiros e de imigrantes espanhóis e portugueses..... 2
2. **VIOLÊNCIA FAMILIAR NA REPÚBLICA (1894- 1926)** - 4 p. - Este Texto foi originalmente apresentado como comunicação livre no XIX Encontro Nacional da ANPUH, Belo Horizonte, 1997. Foi meu primeiro trabalho sobre família. Em 1996, durante o encontro Regional da ANPUH, em Mariana eu assisti entusiasmada a uma apresentação da saudosa professora Eni Mesquida Sâmara sobre família e fiquei apaixonada pelo tema..... 9
3. **O ENSINO NO BRASIL: DA REPÚBLICA VELHA À REFORMA FRANCISCO CAMPOS** - 6 p. - Para que possamos entender as principais Leis Educacionais que foram implantadas no Brasil a partir do início da República em 1889 até os anos de 1930 com as Reformas de Francisco Campos, ou seja, passando pelo período da chamada Era Vargas, devemos nos reportar ao final Império e sua transição para a República, contextualizando essa fase histórica que foi marcada por grandes mudanças estruturais e econômicas ocorridas na sociedade brasileira..... 13
4. **O PROJETO DE ASCENSÃO SOCIAL ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA NA DÉCADA DE 1930** - 8 p. - O presente texto tem como objetivo trazer algumas considerações sobre os anos de 1930 no que concerne à valorização da escola como projeto de ascensão e inserção social, valor já consubstanciado no fim do século XIX, no limiar da República..... 18
5. **BRASIL NACIONAL-DESENVOLVIMENTISTA (1946-1964)** - 6 p. - O Brasil Nacional-Desenvolvimentista se constituiu na sociedade brasileira por um período marcado por efervescentes processos sócio-históricos assim mapeados: no plano mundial termina a 2ª Guerra (1945), o que representou para a humanidade uma nova fase nas relações internacionais e nas diversas esferas da vida societal..... 24
6. **A EDUCAÇÃO NOS ANOS DE CHUMBO: A POLÍTICA EDUCACIONAL AMBICIONADA PELA "UTOPIA AUTORITÁRIA" (1964-1975); O CICLO DE REFORMAS EDUCACIONAIS PROPOSTO PELA "UTOPIA AUTORITÁRIA" (LEIS Nº. 5540/68 E 5692/71)** - 7 p. - Na atual conjuntura nacional vê-se a ocorrência de um fenômeno educacional preocupante: a revitalização da "Teoria do Capital Humano", norteado pelo ideário das competências e da formação flexível para a "empregabilidade"..... 30
7. **A EDUCAÇÃO NO ESTADO MILITAR (1964-1985)** - 8 p. - O objetivo deste trabalho é analisar a educação no Brasil em face das influências sobrevividas no período militar..... 37
8. **ESTÁ FALTANDO ELA: A HISTÓRIA DA RESISTÊNCIA FEMININA AO REGIME MILITAR NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA** - 4 p. - Nos últimos anos tem sido crescente o número de estudos que abordam a História da luta empreendida por mulheres contra o regime civil-militar instalado no Brasil entre 1964 e 1985..... 45
9. **UMA HISTÓRIA POLÍTICA DA TRANSIÇÃO BRASILEIRA: DA DITADURA MILITAR À DEMOCRACIA** - 16 p. - O artigo trata da história política brasileira do golpe político-militar de 1964 ao segundo governo de Fernando Henrique Cardoso. Escrito sob a forma de um resumo explicativo, três temas unificam a narrativa sobre a transição do regime ditatorial-militar para o regime liberal-democrático: o militar, o político e o burocrático..... 49
10. **RUPTURAS E PERMANÊNCIAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: Do regime militar à LDB/96** - 7 p. - O presente trabalho objetiva analisar as transformações ocorridas no sistema educacional brasileiro no período da ditadura militar (1964-1985)..... 65
11. **A CONQUISTA DO ESPAÇO PELA MULHER NEGRA NA SOCIEDADE BRASILEIRA** - 5 p. - De forma organizada e coletiva, ou individualmente, foram inúmeras as mulheres que contribuíram para a construção da condição feminina atual. A elas deve-se o reconhecimento da cidadania feminina, com leis e reformas sociais que até hoje beneficiam o sujeito feminino..... 72
12. **A EDUCAÇÃO E AS DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL** - 7 p. - Este trabalho analisa como se processam na educação e no mundo do trabalho as relações de gênero e de raça. O objeto de estudo circunscreve-se em torno das desigualdades socialmente dadas entre homens e mulheres no Brasil contemporâneo..... 77
13. **A MULHER E A HISTÓRIA: um papel desigual** - 4 p. - Esta abordagem objetiva discutir até que ponto as escolas reproduzem os modelos discriminatórios de uma sociedade com caráter androcêntrico, ou seja, que enaltece o homem como o centro das discussões..... 84

A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Angela Maria Souza Martins
Núcleo de Estudos em Educação Brasileira – NEB - UNIRIO

Introdução

Para se alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limites” em que os homens se acham coisificados.
Paulo Freire (1996, p.95)

No período da primeira república, o movimento anarquista trouxe uma contribuição inestimável para a reflexão sobre a educação brasileira. Esse movimento foi impulsionado principalmente pela imigração italiana, mas também recebeu a contribuição de intelectuais brasileiros e de imigrantes espanhóis e portugueses. Assim, a partir do final do século XIX e início do século XX, começou uma propaganda sistemática do anarquismo e do anarco-sindicalismo, no Brasil. Foram criadas algumas escolas, publicados muitos jornais e realizadas inúmeras palestras e espetáculos teatrais com peças revolucionárias, ações que levaram à prisão muitos anarquistas, inclusive vários foram expulsos e outros tiveram de mudar de atividades para se esconder.

Os anarquistas tinham como meta a mudança de consciência, ou seja, buscavam ações que pudessem discutir os valores tradicionais da sociedade e transformassem os valores presentes na consciência do homem contemporâneo. Assim, eles consideravam a ação educacional imprescindível para a transformação das relações sociais e econômicas, com a intenção de instituir uma sociedade fraterna, igualitária e democrática, por isso a proposta educacional anarquista defendia o ideário racional-libertário. Segundo Lima (1915), o homem vem ao mundo com predisposições, estas podem ser transformadas e aperfeiçoadas pela atuação da educação e do meio. Assim, a educação é um meio importante para mudar valores e princípios, que são fundamentais para a implantação de um novo tipo de sociedade. A criação de escolas que seguissem a pedagogia racional libertária era uma estratégia na luta para a transformação profunda da sociedade, porque não adianta implantar um novo tipo de governo ou modelo econômico se o homem não promoveu uma mudança radical nos seus valores.

Tomando como pressuposto fundamental a mudança de valores, uma das questões mais significativas enfrentadas pela pedagogia libertária foi o seu confronto com as idéias tradicionais veiculadas pela Igreja Católica Apostólica Romana e o ideário capitalista, porque os anarquistas procuravam se libertar de todo tipo de opressão. A educação racional libertária era necessariamente anticlerical e um modo de enfrentar todo tipo de dogmatismo e a exploração do homem pelo homem.

Mas como podemos compreender os pressupostos da pedagogia racional libertária? Quais foram os princípios que embasaram essa tendência pedagógica? Como ela se efetivou no contexto educacional brasileiro?

A Pedagogia Racional Libertária: pressupostos e princípios

O que inicialmente nos chama a atenção na pedagogia racional libertária é a junção das categorias racional e libertária. Precisamos refletir o que representa a racionalidade para o homem moderno e contemporâneo. Sabemos que desde os séculos XVI e XVII, o mundo passa por mudanças significativas. Com a instauração do modo de produção capitalista, os dogmas católicos foram questionados, instaurou-se gradativamente uma mudança cultural, econômica, política e social. Agregada ao poder da racionalidade, também surgiu o movimento humanista que procurou compreender em profundidade o mundo dos homens, valorizou a cultura greco-latina e construiu uma visão antropocêntrica de mundo em contraposição à visão teocêntrica medieval. O movimento humanista avançou em direção a secularização, buscando a erudição por meio da cultura greco-romana clássica, a laicização da educação e o conhecimento acurado da natureza física. A instrução tornou-se fundamental para o homem moderno. Nesses novos tempos, o homem não deveria ser um mero expectador do mundo, ele precisava conhecer mais profundamente a realidade à sua volta. Mesmo porque, de acordo com Monroe (1969), a educação humanista da Renascença tinha como finalidade formar o “o homem perfeito, apto a participar das atividades das instituições sociais

dominantes” (MONROE, 1969, p.153). Um homem livre que por meio de seus estudos atingiria a virtude e a sabedoria, desenvolvendo os dotes do corpo e do espírito.

Precisamos destacar que no contexto cultural europeu, a visão humanista não se apresentou de modo homogêneo; dessa concepção surgiram duas vertentes importantes que fundamentaram o contexto educacional dos séculos posteriores à criação do movimento humanista. Ao sul da Europa, o humanismo enfatizava a educação liberal, que possibilitava o desenvolvimento pessoal; ao norte da Europa, predominava a transmissão de um saber que poderia fornecer subsídios para enfrentar as mazelas sociais, frutos da ignorância.

Dessa segunda vertente, nasce o movimento da Reforma, que utilizou princípios do humanismo para questionar as crenças e práticas religiosas da Igreja Católica Apostólica Romana. Era preciso observar, comparar e criticar, ou seja, usar a visão racional para contestar o status quo da Igreja Católica. Assim, a razão deveria ser usada para questionar os princípios da Igreja Católica, interpretar a natureza, a vida secular e as Sagradas Escrituras. De acordo com Lutero (apud MANACORDA, 1997), principal expoente da reforma, o que contraria a razão, contraria também a Deus, o uso correto da razão nos aproximava de Deus. Essas afirmações de Lutero apontavam para uma mudança cultural que vinha sendo construída a partir da instalação da visão humanista de mundo.

Gradativamente as práticas racionais começaram a se instalar em diferentes instâncias da sociedade européia. Era necessário mudar a cultura educacional, porque as condições sócio-econômicas estavam mudando; passava-se da produção artesanal para a manufatura; a política deveria ser conduzida não apenas por aqueles que herdavam o poder por laços de sangue, mas por aqueles que demonstrassem astúcia e sagacidade na arte de comandar e, a ignorância começou a ser vista como um mal que devia ser sanado, porque a prosperidade de um país dependia de homens instruídos.

Outro fator importante para a consolidação de práticas racionais no campo educacional foi o gradativo processo de laicização da educação. A partir do século XVIII, cresceu o movimento para libertar, principalmente nos países católicos, a educação da tutela da Igreja. Vários fatores concorreram para o processo de laicização da educação: a consolidação da concepção antropocêntrica de mundo; o racionalismo crescente; os avanços da ciência e a ampliação da instrução elementar. Por isso, a partir de meados do século XVIII, cresceram os movimentos contra o monopólio da Igreja sobre a educação. Esses movimentos, na verdade, eram ecos de um complexo processo de mudanças que estavam ocorrendo nesse período. A burguesia cada vez mais se fortalecia no campo econômico e, principalmente, lutava no campo político para assumir a máquina administrativa do Estado, o que significava implantar uma nova ordem com uma racionalidade diferente da que estava estabelecida até então. Os intelectuais (cientistas, literatos e filósofos) exigiam maior presença do Estado na condução dos destinos da instrução.

O processo de renovação político cultural empreendido na Europa, a partir do final do século XVIII, estava baseado na crença de uma racionalidade que possibilitaria a libertação do homem, a razão foi considerada a luz que poderia retirar os homens da escuridão. Espalhou-se a certeza de que a razão e, conseqüentemente, o homem iluminado por ela poderia transformar a vida social e sua relação com a natureza. Instalou-se o movimento cultural conhecido como Iluminismo. A partir de então, a razão humana podia interferir e reorganizar o mundo; cresceu o otimismo em relação ao poder racional do homem e começava um processo efetivo de dessacralização do mundo.

De acordo com a visão iluminista, a ordem do mundo natural e social era conferida pela razão, porque somente ela poderia mostrar o mundo tal como ele era verdadeiramente, guiando o homem em suas ações. Assim, o homem não se submetia mais ao crivo da autoridade ou da tradição, seu guia seria a sua racionalidade, por meio da qual o homem investigava e conhecia verdadeiramente a realidade. O conhecimento não era uma revelação, ele era construído pela consciência humana.

Acreditava-se que o conhecimento libertava o homem, por isso uma sociedade livre dependia da intervenção de ações racionais. Essa libertação deveria ser realizada no campo da individualidade, da consciência humana e depois irradiar-se para a coletividade. Eram indivíduos portadores dessa racionalidade que tinham condições de mudar os outros homens, a ordem social e a natureza. Essa foi a matriz de onde surgiram os primeiros movimentos socialistas, incluindo os precursores do movimento anarquista. Na base dos movimentos que propunham a revolução da ordem social, no século XIX, a questão da racionalidade era fundamental, pois com ações racionais os homens poderiam enfrentar as superstições, os dogmas e construir um conhecimento que revelaria a verdade sobre a realidade.

Acreditamos que nos pressupostos que embasam a pedagogia libertária anarquista aparece não somente a racionalidade que liberta, como também as duas vertentes do humanismo, aquela que

preconizava o desenvolvimento pessoal e a que pressupunha que a erudição pode fornecer subsídios para enfrentar as mazelas sociais.

Ao propor uma espécie de comunismo libertário, uma sociedade sem hierarquia e autogestionária, sem a exploração do homem pelo homem, o movimento anarquista passa a buscar princípios educativos que promovam a construção de uma nova racionalidade, que partiu do que foi proposto pelo Iluminismo, mas que precisava avançar em outra direção. Mas isso seria possível?

De acordo com os anarquistas, a racionalidade não deve ser apenas um recurso epistemológico para chegar à verdade, mas um instrumento que possibilite a libertação dos dogmas impostos pelas religiões. Assim, o anarquismo passa a enfatizar a racionalidade, a liberdade e a espontaneidade. O movimento anarquista se constitui como uma ação de indivíduos que combatem o capitalismo, almejam a destruição do Estado e buscam construir uma nova ordem social descentralizada e autogestionária.

Os anarquistas consideram os indivíduos "unidades ativas, independentes, capazes de produzir e gerenciar em autogestão, sem as muletas políticas, religiosas, sem chefes: vai até onde a liberdade e a inteligência o possa levar" (RODRIGUES,1999, p.3). Além disso, concluíram que o Estado capitalista mantinha escolas com uma pedagogia autoritária, que reproduzia a opressão, por isso era necessário construir suas próprias escolas com princípios de um novo tipo de pedagogia. No jornal anarquista português, O Metalúrgico, de 1904, encontramos uma crítica da proposta pedagógica autoritária que vigorava nas escolas, no início do século XX:

... A escola de hoje mais se assemelha a uma caserna do que a uma instituição encarregada de fornecer à sociedade homens livres e úteis (...). O professor, salvo honrosas exceções é o carrasco e o verdugo da criança quando devia ser o seu pai espiritual. É verdade que a instrução, tal como está preparada, tem por fim, não fazer homens compreendedores dos seus direitos dentro da sociedade, mas autómatos que se prestem a soldados para defesa da sociedade, bolsas para o pagamento de impostos (...) escravos que mourejem dia-a-dia para que os zangãos sociais folguem e se divirtam (...). Há portanto, a conveniência da parte de quem dirige a educação que ela se mantenha na mesma. (...) a nós cérebros libertos da instrução dogmática cabe-nos o dever não de pedir ao Estado que remodele a instrução, o que ele nunca fará, mas de criarmos escolas (...) fundadas na moderna pedagogia (...) Um esforço pois, que o interesse é nosso e dos nossos filhos (O Metalúrgico, 1904, apud Candeias, 1987, p. 331).

De acordo com os anarquistas, a pedagogia autoritária era um meio para subjugar as pessoas com o intuito de fazê-las obedecer e pensar de acordo com os dogmas sociais. Esta postura impossibilitaria a construção do novo homem, autônomo, livre pensador e instrumentalizado para vencer todo tipo de dogmatismo.

A busca pela formação do novo homem também esteve presente na pedagogia inspirada no Movimento da Escola Nova, essa tendência pedagógica também utilizou as categorias racionalidade e liberdade, mas com características diferentes. De acordo com a Escola Nova, o uso da racionalidade era fundamental porque precisava-se: enfatizar o trabalho científico; buscar métodos que dessem conta de explicar a realidade educacional; compreender o desenvolvimento do psiquismo dos educandos e criar um ambiente propício à educação. A liberdade pautava-se na espontaneidade, na capacidade de criação e na observação das diferentes aptidões apresentadas pelas crianças e adolescentes. Priorizavam os métodos ativos. De acordo com Manacorda (1997), nas escolas 'novas', a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes: é por isso que depois foram chamadas de 'ativas'. São freqüentemente escolas nos campos, no meio dos bosques, equipadas com instrumentos de laboratório, baseadas no autogoverno e na cooperação, onde se procura ao máximo respeitar e estimular a personalidade da criança (MANACORDA, 1997, p.305)

Na proposta pedagógica da Escola Nova aparece a necessidade de mudar os parâmetros da educação, colocando-a em consonância com os novos caminhos do mundo contemporâneo, mas diferente dos anarquistas, não postulava uma revolução profunda na ordem social vigente. Nenhum intelectual escolanovista propunha a destruição do modo de produção capitalista ou uma sociedade sem Estado. Mas de qualquer forma, as mudanças apontadas pela Escola Nova demonstram que a partir do século XIX, diferentes tendências pedagógicas apontam para o esgotamento da Pedagogia Tradicional e a necessidade de mudança significativa na forma de educar; destacamos que em todas as tendências a categoria racionalidade estava presente.

Para a pedagogia libertária, a racionalidade e a liberdade são princípios fundamentais para promover mudanças básicas na estrutura da sociedade e substituir o estado autoritário por um modo de

cooperação entre indivíduos livres. Esses princípios poderiam conduzir uma luta permanente pelos direitos e deveres de uma sociedade igualitária e seriam a base de uma educação integral, que tem como meta a capacitação dos oprimidos (Cf. Guardia, s/d).

A partir desses princípios, os anarquistas passam a sugerir um novo tipo de educação, porque acreditavam que as crianças não nascem com idéias preconcebidas, (Cf. Guardia, s/d), elas adquirem todos os seus princípios e valores ao longo da vida, por isso se educássemos uma criança com noções positivas e verdadeiras, baseadas na experiência e na demonstração racional, ela ficaria preparada para qualquer tipo de estudo (Cf. Guardia, s/d). Procuram implantar uma escola que não trabalhe com limitações e dogmatismo, buscando fundamentar o conteúdo curricular na ciência.

A meta da educação é fazer com que meninos e meninas tornem-se pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres. Para tal, o ensino deve estar baseado nas ciências naturais. Consideram a ciência um patrimônio de todos, pois ela permite dissipar erros e capacita os homens para que conheçam efetivamente os objetos. De acordo com Ferrer y Guardia (s/d), a ciência não impede o conhecimento, mas o impulsiona e confere realidade as coisas e faz com que não caiamos nas malhas das fábulas ou sonhos. A ciência deve ser ensinada à criança desde a mais tenra idade, pois se educamos a criança com fábulas e erros de toda espécie, essa criança será educada para ser um adulto que impedirá o progresso.

Assim, nos primórdios da educação devemos guiar as crianças na direção do conhecimento racional, pois na primeira infância a vida é receptiva. O professor semeia as idéias para que mais tarde elas frutifiquem. Devem ser estimuladas também as atitudes próprias de cada aluno, para que com seu valor individual, cada aluno seja um membro útil da sociedade.

Um dos mais significativos intelectuais da pedagogia libertária anarquista, Ferrer y Guardia propõe a criação de uma Liga que defendesse a educação racional, cujos objetivos eram propiciar: uma base racional e científica ao ensino; uma educação completa e harmoniosa que desenvolvesse a formação da inteligência e do caráter e a preparação de uma pessoa física e moralmente equilibrada. Guardia afirmava que o homem é um complexo de múltiplas facetas, ou seja, a conjugação de coração, inteligência e vontade.

Ferrer y Guardia acreditava que a educação racional libertária seria um instrumento de emancipação e propagação das idéias libertárias diante do adestramento feito pelo ensino orientado pelas diretrizes da pedagogia tradicional, que habituava as crianças a obedecer, a crer e a pensar segundo seus dogmas sociais.

O que podemos depreender dessa nossa breve reflexão sobre as categorias racional e libertária no pensamento pedagógico anarquista é que esses princípios buscam instaurar uma nova mentalidade no processo educacional, este tornar-se-ia um instrumento de emancipação e, ao mesmo tempo, estratégia de luta política; a educação seria uma força a serviço da transformação.

Fizemos questão de buscar as idéias de Ferrer y Guardia porque este pensador anarquista influenciou profundamente a pedagogia libertária no Brasil e inspirou a fundação das Escolas Modernas no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Porto Alegre e em Belém do Pará. As primeiras escolas baseadas na pedagogia racional libertária surgiram no contexto educacional brasileiro, no início do século XX, quando se acentuou o debate sobre o papel social e político da escola.

A Pedagogia Racional Libertária no Brasil

A missão da Escola Moderna consiste em fazer com que meninos e menina tornem-se pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres. (Guardia, s/d, p.21)

Nas primeiras décadas do século XX, instaurou-se, no Brasil, uma discussão entre as propostas pedagógicas tradicional, escolanovista e libertária. Nesse momento, acentuou-se o debate sobre a importância da disseminação da instrução, porque o Brasil apresentava índices alarmantes de analfabetismo. Nesse período, houve um intenso fluxo de imigração italiana e espanhola, estes imigrantes trouxeram para o movimento sindical o ideário anarquista. A educação e as atividades culturais eram estratégias de luta importantes para o movimento anarquista. Assim, este movimento mostra a necessidade de se implantar escolas com uma nova proposta pedagógica, que impedisse a manipulação da consciência das classes populares, ou seja, que impossibilitasse a subordinação intelectual. Para os anarquistas a abertura de escolas era uma estratégia cultural e política importante, porque essas instituições possibilitariam o desenvolvimento de mentes livres e racionais.

Com essa intenção são criadas as Escolas Modernas no Brasil, baseadas na pedagogia racional libertária, inspiradas em Ferrer y Guardia, que deveriam respeitar a liberdade da criança, seu movimento natural, sua espontaneidade, as características de sua personalidade, sua independência, seu juízo e espírito crítico.

A pedagogia racional libertária tinha como pressuposto enfrentar o processo de dominação e criar uma nova mentalidade, pautada em valores tais como: solidariedade, cooperação, igualdade e liberdade. Era necessário desenvolver as aptidões naturais dos educandos, de maneira que eles ampliassem suas potencialidades e, assim, formar-se-ia um ser humano pleno que atuaria em diferentes segmentos: artístico, produtivo, e social.

A ação da pedagogia racional libertária não se destinava apenas a crianças e jovens, ela também atuava no ensino profissional para adultos. Os anarquistas organizavam palestras e conferências nos chamados Centros de Cultura Social. Produziam jornais e outras atividades culturais, ações que visavam a transformação da sociedade na qual viviam os operários. Havia uma articulação entre a imprensa, os Centros de Cultura Social, as Ligas dos trabalhadores e as escolas libertárias.

A primeira Escola Moderna brasileira foi criada em maio de 1912, em São Paulo, foi dirigida pelo professor João Penteado, um anarquista, admirador de Ferrer y Guardia. A Escola Moderna nº 1, de São Paulo, tornou-se um paradigma da educação libertária no Brasil. Ela surgiu com o apoio de anarquistas e de pessoas que ansiavam mudanças educativas: socialistas, livres-pensadores, entre outros, que formaram um Comitê Organizador da Escola Moderna "encarregado pelos representantes de vários centros liberais e associações econômicas de expor ao público o programa da Escola Moderna, angariar fundos e explicar as bases do ensino racionalista" (Luizetto, 1986, p.31).

Essa escola utilizava o método racional e a co-educação de sexos e classes sociais e a insistência no método racional era no sentido de combater o ensino dogmático baseado em fundamentos religiosos professado nas escolas estatais e confessionais, assim como demonstrava o sucesso entre os livres-pensadores das possibilidades apresentadas pelo conhecimento científico, inclusive essas propostas podiam descambar para uma postura positivista de ensino (Kassick, Neiva e Kassick, Clóvis, 2004, p.2).

A Escola Moderna buscava seguir os preceitos da proposta racional libertária, a educação deveria estar pautada em princípios morais que valorizassem a solidariedade, a cooperação, o respeito ao outro e a liberdade para formar um novo homem que construísse um novo tipo de organização social. O estudo da ciência seria o fio condutor de seu currículo, porque a meta era atingir uma educação moral orientada pelo racionalismo científico. Mas, de acordo com a proposta libertária, esse racionalismo deveria estar a serviço do homem e não podia escravizá-lo, sua função era libertar os homens dos dogmas.

Essa escola tinha como objetivo ministrar uma educação livre de preconceitos. Seus alunos deveriam estar imbuídos de um espírito de observação e crítica racional de modo que enfrentassem a moral vigente e pudessem empreender a crítica a sociedade de então (Cf. silver@iis.com.br Boletim da Escola Moderna, 1919).

Segundo o periódico A Plebe de 1917, na Escola Moderna

"eram oferecidos três cursos: primário, médio e adiantado, no período diurno (das 11h 30m às 16h30m) e noturno (das 19h às 21h). O curso primário compunha-se das seguintes matérias: "Rudimentos de Português, Aritmética, Caligrafia e Desenho. O curso médio, de "Gramática, Aritmética, Geografia, Princípios de Ciência, Caligrafia e Desenho". E o curso adiantado, de "Gramática, Aritmética, Geografia, Noções de Ciências Físicas e Naturais, História, Geometria, Caligrafia, Desenho, Datilografia" (apud Luizetto, 1986, p.35-36).

Além das disciplinas mencionadas acima, para as meninas também era oferecido um curso de costura e bordado. A grade curricular não divergia muito das demais escolas de então, mas na Escola Moderna existiam outras atividades que imprimiam uma diferença no seu modelo pedagógico. Por exemplo: eles incentivavam a leitura e produção de periódicos. Havia um jornal, denominado O Início que era editado pelos estudantes, nesse jornal, ficava explícito as intenções da escola que era propiciar uma educação aliada a uma instrução de acordo com a razão e a verdade (...) cultivar os sentimentos de amor pela paz, pela instrução, pelas letras e pela humanidade, fazendo despertar na infância o desejo de uma vida fraternal, humana, livre dos prejuízos, resultantes das convenções sociais (O Início, apud Luizetto, 1986, p.36)

Os anarquistas preconizavam também os métodos baseados na ação, não só no sentido de preparar para o trabalho como também para a militância de seus alunos. Existia um forte vínculo entre a

educação anarquista e a produção de periódicos, pois os anarquistas acreditavam que para efetivar uma mudança de mentalidade era preciso unir diferentes atividades culturais como: escolas, jornais, centros culturais e outras atividades, para conseguir transformar a sociedade.

Nas reuniões, nas atividades culturais e nas aulas, a leitura e discussão de artigos de jornais serviam como um método pedagógico para refletir sobre problemas do cotidiano e também para sistematizar as idéias e organizar o pensamento. Os anarquistas possuíam uma intensa produção de periódicos, buscavam caminhos para divulgar seus princípios, mudar consciências e atingir a meta final que era a revolução social.

A produção de periódicos foi fundamental para o movimento anarquista e a pedagogia libertária. Criou-se um caminho informal de aprendizagem e divulgação de idéias, fortaleceu-se uma espécie de rede de informações. Eles faziam reuniões em diferentes espaços, como fábricas, escolas ou centros de cultura para realizar a leitura em voz alta dos artigos de jornais e revistas, ações que propiciavam o processo de alfabetização de muitos trabalhadores (Cf. Kassick, Neiva e Kassick, Clóvis, 2004). Os anarquistas acreditavam que essas ações fortaleciam a luta pela transformação dos princípios que regiam a sociedade burguesa.

De acordo com Neiva Kassick e Clóvis Kassick, O trabalho dos militantes na imprensa anarquista se deu também através da tradução de textos e de relatos de experiências libertárias em educação, que, às vezes, era responsável pelo fato de novas iniciativas serem conhecidas simultaneamente na Europa e no Brasil.

Desse modo, os anarquistas brasileiros, em especial os educadores, puderam ter conhecimento imediato das experiências desenvolvidas fora do Brasil e que atendiam à demanda da educação popular em outros países. À medida que essas informações circulavam e eram discutidas, forneciam os instrumentos para que os trabalhadores pudessem avaliar as condições precárias da educação que lhes era oferecida e criar suas próprias alternativas (Kassick, Neiva e Kassick, Clóvis, 2004, p.4).

Devemos destacar que essas leituras e discussões não ficavam restritas aos operários que defendiam a causa anarquista, outros trabalhadores participavam dessas atividades, o que configura um trabalho político importante. As estratégias de caráter pedagógico foram fundamentais para a ação anarquista. Os anarquistas acreditavam que a educação poderia atuar de modo significativo na mudança profunda da realidade e seria uma estratégia importante para implantar um novo tipo de sociedade, sem hierarquia, uma sociedade ácrata, onde cada um seria responsável pela gestão, ou seja, a educação libertária precisava desenvolver uma consciência anárquica, que rejeitasse qualquer relação autoritária, formando uma nova forma de organização social – a autogestão.

Além da primeira Escola Moderna, criada, em São Paulo, no Belenzinho, na Revista A Vida, editada em 1915, é noticiada a criação de mais uma escola racionalista libertária em São Paulo,

Escola Nova Acaba de instalar-se em São Paulo, à rua Alegria, 26 (sobrado), um instituto de instrução e educação, para meninos e meninas, e que se serve dos metodos racionais e científicos da pedagogia moderna. As materias de ensino são ministradas em três cursos especiaes, primario, medio e superior. Curso primario: portuguez, aritmetica, geografia, botanica, zoologia, caligrafia e desenho. Curso medio: portuguez, aritmetica, geografia, mineralogia, botanica, zoologia, fisica, quimica, geometria, historia universal, caligrafia, desenho. Curso superior: aritmetica, algebra, botanica, zoologia, mineralogia, fisica, quimica historia universal, geologia, astronomia, desenho, portuguez, italiano, espanhol, etc. Os cursos primario e medio acham-se a cargo dos educacionistas Florentino de Carvalho e Antonio Soares. O curso superior acha-se sob a direção de intelectuais de reconhecida competência, figurando entre eles o professor Saturnino Barbosa, Drs. Roberto Feijó, Passos Cunha, A. de Almeida Rego, Alfredo Júnior, os quaes lecionam materias de sua respectiva especialidade. Como se vê, a Escola Nova é uma bela iniciativa, que merece todo o apoio dos amigos da educação racionalista (A Vida, 1915, p. 79-80).

Essas experiências pedagógicas assinalam as tentativas realizadas por aqueles que defendiam a proposta racionalista libertária para trilhar um caminho com o intuito de construir uma sociedade igualitária e justa. A educação foi a estratégia utilizada para instaurar a reflexão sobre as desigualdades sociais e econômicas.

Muitos consideram essa estratégia utópica e ingênua, mas a opção por uma tendência política e a instalação de mecanismos políticos como os partidos ou a fundação de sindicatos tornam-se ineficazes, se aqueles que militam nessas instâncias não realizaram uma mudança profunda e radical de seus valores e princípios. Consideramos que a reversão de valores e princípios é imprescindível caso queiramos instaurar um novo tipo de homem e sociedade. É necessário empreender uma revolução política e econômica, aliada a uma revolução de princípios e valores, o que necessariamente nos faz passar pelas mudanças profundas no campo da educação. Não

podemos esquecer que para os libertários “a única forma de eliminar essa relação de desigualdade, na qual uma minoria dirigente submete a maioria dirigida, é restabelecendo a força social da coletividade” (Kassick, Neiva e Kassick, Clóvis, 2004, p. 9). Essa força social somente será construída a partir de um novo tipo de educação que permita não somente o acesso aos diferentes tipos de conhecimento, como também uma ampla discussão sobre os destinos da sociedade atual.

Podemos discordar de alguns pressupostos da pedagogia racional libertária, mas no início do século XX, ela possibilitou uma discussão significativa do modelo educacional que vigorava aquela época e foi uma estratégia de luta importante para os trabalhadores.

Considerações Finais

A reflexão sobre os desdobramentos da pedagogia racional libertária nos leva a pensar em novas estratégias de luta, no sentido de mudar profundamente uma realidade social. Consideramos que não podemos ignorar e menosprezar a questão da transformação via educação, sabemos que a mudança estrutural de uma formação social requer diferentes estratégias e ações, mas junto com as ações políticas e econômicas, precisamos de ações que façam mudanças culturais para promover a transformação de valores e princípios. Não podemos negar que a pedagogia racional libertária nos fornece pistas para essas mudanças, por isso essa proposta pedagógica precisa ser compreendida mais profundamente. Além disso, ela aponta para um tipo de escola que pode mostrar um novo sentido daquilo que é efetivamente público, ou seja, de todos indistintamente.

Nas primeiras décadas do século XX, essa proposta educacional e os diferentes periódicos anarquistas representaram uma estratégia de luta importante para o movimento anarco-sindicalista, pois acreditaram que por meio da educação poderiam instaurar um processo de reversão dos valores vigentes. A liberdade tomada como meio e fim norteou essa proposta, mas uma liberdade que deve ser construída socialmente. A pedagogia libertária propôs a criação de um novo tipo de consenso social, no qual todos os homens participariam e seriam atores desse processo.

Essa proposta pedagógica pode ser considerada arrojada, até hoje. Ela ainda é um grande desafio, porque lida com as bases efetivas de um pensar democrático e participativo, ou seja, a meta a ser atingida é uma sociedade edificada sob os princípios da solidariedade e da liberdade. Consideramos significativa a retomada de um estudo histórico mais profundo dessa tendência pedagógica no Brasil, não para mitificá-la, mas para compreender um período de grande efervescência político-social e buscar novos paradigmas para refletir sobre o pensamento educacional brasileiro, na contemporaneidade.

BIBLIOGRAFIA

- A VIDA. Porto, nº5, 31 de janeiro de 1915.
- BOLETIM DA ESCOLA MODERNA. São Paulo, ano 1, v.1, 1918.
- BOLETIM DA ESCOLA MODERNA. São Paulo, ano 1, v.2, 1919.
- BOLETIM DA ESCOLA MODERNA - Suplemento sobre a obra de Ferrer y Guardia. FAC SIMILE, Co-edição: Centro de Memória Sindical e Arquivo do Estado de São Paulo, 1991.
- CANDEIAS, A. As escolas operárias portuguesas do primeiro quarto do Século XX. In: *Análise Psicológica*, 3 (V) p. 327-362, 1987.
- DIAZ, Blasco. Francisco Ferrer e a semana trágica de Barcelona. Lisboa: Edição Casa Alfredo David, 1914.
- DULLES, John W. Foster. Anarquistas e Comunistas no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, Sílvio. *Educação Anarquista: um paradigma para hoje*. Piracicaba: Editora NIMEP, 1995.
- _____. *Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em educação*. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. *Educação e Liberdade: a experiência da Escola Moderna de Barcelona*, in: *POSIÇÕES*, Revista quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP, vol. 3, nº 3 (9), dez. 1992 (p. 14 - 23).
- _____. *Politécnica e Educação: a contribuição anarquista*, in *PRO-POSIÇÕES*, Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP, vol.4, nº 3(12), nov. 1993 (p. 34-46).
- GUARDIA, Francisco Ferrer y. *La Escuela Moderna*. Madrid, Ediciones Solidariad, s/d.
- KASSICK, Neiva Beron. & KASSICK, Clovis N. *A Contribuição do Pensamento Pedagógico Libertário para a História da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.
- LIMA, Éfrem. *A instrução e o Estado*. A Vida. Rio de Janeiro, vol 1, jan., 1915.
- MONROE, Paul. *História da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
- LUIZETTO, Flávio Venâncio. *Presença do Anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios libertário e educacional*. USP, São Carlos, 1984 (a). (Tese de Doutorado)
- _____. *Cultura e Educação Libertária no Brasil no Início do Século XX*, In: *Educação e Sociedade*. SP/Campinas, Cortez/CEDES, nº 12, 1984 (b).
- _____. *O Movimento Anarquista em São Paulo: a experiência da Escola Moderna nº 01 (1912 - 1919)*, In: *Educação e Sociedade*, São Paulo/Campinas: Cortez/CEDES, nº 24, ago 1986.
- PENTEADO, João. *As escolas e sua influência social – o ensino oficial e o ensino racionalista*. A Vida. Rio de Janeiro, vol. 1, dez. 1914.
- PINHO, Adelino de. *A escola - prelúdio da caserna*. A Vida. Rio de Janeiro, vol.1, mar. 1915.
- RODRIGUES, Edgar. *História do Movimento Anarquista no Brasil*. Florianópolis: Editora Insular, 1999.

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_015.html

VIOLÊNCIA FAMILIAR NA REPÚBLICA (1894- 1926)

Natania Aparecida da Silva Nogueira

Este Texto foi originalmente apresentado como comunicação livre no XIX Encontro Nacional da ANPUH, Belo Horizonte, 1997. Foi meu primeiro trabalho sobre família. Em 1996, durante o encontro Regional da ANPUH, em Mariana eu assisti entusiasmada a uma apresentação da saudosa professora Eni Mesquida Sâmara sobre família e fiquei apaixonada pelo tema. Ele passou a ser um dos meus objetos de pesquisa e acabou me rendendo ótimas experiências nesta área e até uma publicação no exterior. Rever estes textos, dos mais antigos aos mais novos, é um exercício de auto-crítica, onde eu posso analisar o grau de amadurecimento que eu conquistei nesta última década. Não sei se este texto chegou a ser publicado nos anais, porque eu não os recebi. Coisas da ANPUH. Eu fiz algumas pequenas modificações, mas o conteúdo em si permaneceu o mesmo. Se alguém quiser comentar, eu agradeço muito.

Introdução

Do século XII ao século XVIII o sentido de família foi sendo construído. O casal na Idade Média não era exatamente aquele imaginado pelo amor cortês[1] e os membros de uma família eram agrupados a partir da necessidade de proteção, pela solidariedade entre membros de uma mesma linhagem. O sentimento de família como o conhecemos nasceu de fato entre os séculos XV e XVIII. A família passou a incorporar os ideais de uma sociedade e nela são depositados sonhos de uma ordem em ascensão. A família é o ideal a que todos deveriam aspirar. Tinha valor quase sagrado e era responsável pela harmonia social.

A história do cotidiano tem revelado a cada dia um novo detalhe sobre as relações familiares. Essas novas descobertas nos levam a indagar a respeito do sentido da família no Brasil. Com certeza, não mais é aquele que lhe deu Nestor Duarte ou Gilberto Freyre. Como gosta de ressaltar Foucault, ela pertence a um complexo sistema, onde as relações de poder são quase infinitas e se encontram em todas as instâncias. De fato, o que se sabe sobre a família hoje foge àquilo que foi por muito tempo divulgado e defendido a seu respeito.

Questionamos, até que ponto esse centro de virtudes, ao qual oradores, políticos, ergueram um símbolo de perfeição pode ter sua idoneidade reafirmada? Não foi a família, também, palco de conflitos de intrigas, onde pai, mãe e filhos se tornavam réus e vítimas de uma sociedade repressora?

Consideramos as duas últimas década do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, período fértil para se analisar a família no Brasil. Nesse recorte colocamo-nos diante de uma sociedade que pressente essa onda de transformações e encontra-se em constante conflito, colocando-se cada vez mais frente à frente o lícito e o ilícito.

A família e a violência

Relatos encontrados em periódicos, processos criminais e de separação, que tivemos a oportunidade de estudar nos últimos meses, revelam um ambiente familiar diferente daquele que nossos avós descreviam e que consta do universo fictício de muitos livros e romances publicados até meados do século XX. A violência residia dentro das famílias, afetando principalmente a mulher e os filhos, não escolhendo classes social ou nível de instrução. Essa violência, reporta-se a gestos, palavras e ações violentas que nos mostram um quadro obscuro de uma instituição social considerada básica. Casos como o ocorrido em Leopoldina, município da Zona da Mata, próximo de Juiz de Fora, onde Maria Amancia da Cunha foi assassinada pelo marido brutalmente, tendo sido estrangulada e seu corpo em seguida incendiado[2] ou mesmo o caso da inocente Sebastiana, de apenas 8 meses de idade, violada pelo vizinho na ausência da mãe,[3] são exemplos de desvios sociais resultantes talvez de uma formação familiar deficiente, melhor explicados pela psicologia ou pela psiquiatria.

Dentro do que nos interessa _ desavenças conjugais mais simples e comuns que não chegam ao extremo de um homicídio , selecionamos cinco processos de divórcio e desquite[4], dentro de 22 que foram estudados, para tentar traçar um perfil dos conflitos familiares em Juiz de Fora, no período que vai de 1894-1926.

O primeiro é a respeito de um pedido de divórcio litigioso, cujo processo teve início no ano de 1895. A requerente foi Maria José Barbosa e o réu o Major Ludovino Martins Barbosa[5] (fazendeiro, dono de grandes extensões de terra e de muitos imóveis). A apelante alegava maus tratos e adultério do

marido. Com relação aos maus tratos, acusava o marido de lhe fazer ofensas físicas e morais, sendo que a última, que teria ocasionado sua fuga de casa, foi feita na base do chicote. Acusava também o marido de possuir duas amantes. Tudo foi confirmado pelas testemunhas arroladas. A apelante ganhou o processo e a posse dos filhos menores, assim como a pensão alimentícia. Recebeu como sua parte na separação dos bens a quantia de 14:612\$000. Em 30 de dezembro de 1900 foi concluído o processo e efetuado o divórcio.

O segundo, também envolveu uma família rica. Mariana Cândida de Almeida pediu divórcio de Benjamim José do Nascimento Pereira,[6] no ano de 1894. O marido recusou-se a cooperar com o processo, negando-se a fazer o inventário de seus bens. Conforme regia a lei, seus bens poderiam ser confiscados. A autuação começou em 1894. Os conjures casaram-se em 24 de dezembro de 1885. A requerente reclamava dos maus tratos que sofria nas mãos do marido. Ele chegava ao ponto de machucá-la. Além disso, havia também o agravante dele ser adúltero e forçá-la a manter relações sexuais contra sua vontade. Frequentava, aos domingos, os pagodes e casas de jogos, de onde retornava só na segunda-feira. As testemunhas arroladas pelo advogado da suplicante confirmam as acusações de maus tratos, que ela teria recebido por parte do marido, e também, confirmam seus maus hábitos. A carta precatória saiu em 1896 e o processo foi encerrado.

O terceiro processo envolve não apenas maus tratos entre os conjures, mas também se estende para os filhos. A requerente é Maria Brigida Balbina Palmeirão e o réu é Manuel dos Santos Palmeirão.[7] O processo teve início em 1923. O casamento ocorreu em 06 de fevereiro de 1904, ele comerciante com 26 anos de idade, ela com 17 anos de idade. A requerente pediu separação do marido tendo como razões, dentre outras coisas o fato do marido viver maritalmente com outra mulher em Juiz de Fora e de ser vítima de injúrias e a espancamento quando ele aparecia em casa. Consta dos autos que o oficial de justiça teve dificuldades em autuar o réu, que estava se escondendo da justiça. O casal possuía 4 filhos: Maria Augusta (18 anos); Cacilda (17 anos); Augusto Cesar (15 anos, estudante da Academia de Comércio); e Adélia (15 anos, estudante na escola Stella Matutina). Avaliava os bens imóveis do marido em cerca de 100 contos de réis.

Nota-se nesse processo um grande número de testemunhas arroladas, a maioria tendo depoimentos extensos a cerca da vida do casal. Destacamos a 9a. testemunha da requerente: Aldemar Ferreira Leite, 18 anos, analfabeto. Confirmou que o réu tinha uma amante e que ela era teúda e manteúda e que sabia disso porque a dita senhora era sua irmã. Contou que ela vivia honestamente com seu marido até que, a cerca de um ano atrás teria sido seduzida pelo réu, abandonando seu lar legítimo e forçando seu marido, por desgosto de saber da traição, a mudar-se para Petrópolis. Acrescentou que, a 3 meses aproximadamente, havia convencido a irmã a voltar atrás e se reconciliar com o marido, Oscar Ferreira Mattos, indo morar com ele em Petrópolis. No dia do embarque para a dita cidade. O réu teria aparecido na estação ferroviária e, com posse de um revolver, ameaçado de morte a amante, caso ela resolvesse abandoná-lo e ao irmão, caso insistisse em reconciliar o casal. Ele e a irmã foram socorridos por um grupo de senhores presentes naquele momento na estação. Para se defender, o depoente sacou um canivete. O episódio foi terminar na delegacia, onde o réu ameaçou o depoente com um processo criminal e convenceu a amante, dessa forma, a retornar com ele para sua companhia.

As testemunhas arroladas pela defesa procuraram confirmar as boas qualidades do réu e diziam ser a requerente geniosa. Negavam o fato do réu ter uma amante. Algumas delas até confirmaram depoimento do réu de que a esposa era alcoólatra, chegada a feitiçaria e frequentadora de casas espíritas. A. Ayres, 24 anos, casado, comerciante, oriundo de Recife, alfabetizado, contou que ouviu dizer em seu estabelecimento comercial, onde a requerente frequentava quase que diariamente, que ela fazia feitiços contra o marido.

Em seu depoimento final, a requerente chega a declarar que o réu não tinha idoneidade para ficar com a guarda dos filhos, pois que ele foi autor do defloramento das duas menores. Uma foi internada no Asilo João Emílio (segundo a requerente, como forma do pai se vingar pela filha não ter cedido aos caprichos dele), que a outra filha era casada com um indivíduo arranjado pelo réu. A requerente teve ganho de causa.

O quarto processo foi o que Maria Luiza de Fátima moveu contra seu marido Antônio Delgado Pinto,[8] em 1921. Motivo: agressão do marido, que interferiu quando a esposa repreendia as filhas, dando-lhe um soco nas costas e partindo, em seguida, para cima dela com um faca em punho, ficando ela ferida. Deu parte na polícia. Segundo a queixosa, não seria esta a primeira vez que isso acontecia. Após o exame de corpo delito, os quesitos legais foram preenchidos e constatada a agressão. Uma testemunha arrolada deu o seguinte depoimento: Pedro Ferreira de Carvalho, 45 anos, solteiro, lavrador, disse que o casal é irreconciliável, não podendo mais viverem juntos. A causa do desentendimento seria o fato da requerente frequentar culto metodista. A cerca de um ano ela se queixava do fato de receber ofensas físicas por parte do marido. A requerente ganhou a ação.

O último processo que temos a analisar não trata realmente de um caso apenas de violência física, mas de uma ação que uma menina moveu de nulidade de seu casamento, indo de encontro com a vontade de seus pais. Zulmira Berberick pediu em 1898 a nulidade de seu casamento com Henrique de La Pena Gusmão[9] (26 anos - professor). Segundo a requerente, ela foi forçada a um casamento que não queria, e que hoje vive infeliz ao lado de um homem com o qual não tem bom relacionamento, por incompatibilidade absoluta de gênios. Ela diz ter abandonado o lar conjugal após ser agredida pelo marido. O casamento teria ocorrido em 15 de julho de 1897. Casamento feito sob contrato e em comum acordo entre o noivo e os pais da noiva. No entanto, ela nasceu em 27 de dezembro de 1883, não tendo, portanto a idade exigida por lei para que se casasse com o rapaz, que seria de 14 anos. Os pais, querendo o casamento dela, pediram uma certidão de nascimento onde ela aparecia 1 ano mais velha (fato favorecido por não haver mais Livro de Batismo na Matriz), ficando ela com idade para entrar com o pedido de casamento. Seus pais enganaram o padre, que agiu de boa fé. Tendo ela se casado quando era de menor, foi amparada pela lei, que concede a anulação do casamento de memores até seis meses após completar 14 anos.

Da análise desses cinco casos pudemos chegar a algumas conclusões. A primeira é em relação à condição social e financeira: a maioria dos casais possuíam uma boa ou até excelente situação financeira, sendo figuras conhecidas na sociedade local. Em outros caso, verificamos que nos processos que envolviam pessoas de camadas baixas a separação ocorria em acordo mútuo, sendo o número de litígios, nesse caso, menor. A segunda diz respeito à atitude das mulheres agredidas com relação a seus maridos. Peguemos como exemplo o último caso: a princípio pareceria improcedente que uma adolescente de 14 anos, na virada do século XIX, orientada por um adulto dê início a um processo de anulação denunciando seus próprios pais por terem fraudado a documentação para o casamento. A mulher que se separa no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX é uma mulher que embora não seja emancipada não está em acordo com o tratamento que recebe do marido. Ela exige respeito e rompe com uma relação conjugal que em muitos casos estudados já possui mais de 10 anos. Ela prefere o estigma de ser divorciada ou separado do que permanecer ao lado de um homem que maltrata a ela e a seus filhos

Em terceiro, pudemos constatar que muitos maridos colocavam a culpa do fracasso de seu casamento na esposa. Ela apanha por que é geniosa, gastadeira, porque não é boa dona de casa ou porque o marido desaprova sua religião. O homem não assumia seus erros, pois o chefe da casa nunca podia estar errado. Não que a maioria das esposas fossem santas: também elas se mostravam em muitos casos intolerantes e agressivas. Os filhos sofriam com a agressividade dos pais, que pregavam uma moral que não tinham e chegavam a abusar deles. Se o homem está insatisfeito a culpa é da mulher que não soube satisfazê-lo.

Haja visto a carga de responsabilidades que o novo modelo de família e de homem colocou sob suas costas. Ele havia sido criado em um sistema diferente e teve de seu pai um exemplo diferente. A urbanização era um processo novo e a maioria das pessoas haviam vivido na zona rural e pertencido a uma família que, se não era patriarcal, possuía ainda resíduos daquele modelo. Colocaríamos, portanto, o homem da virada do século como um homem em transição. Sua esposa já não é tão dócil quanto sua mãe o era: ela cobra seus deveres como homem e como marido. Sua própria inserção na sociedade estava mudando. Ela não aceita tão pacatamente o adultério do marido e nisso é apoiado pela ideologia sanitária que os médicos brasileiros colocavam em prática no início do século, a exemplo do que vinha sendo feito na França.[10]

Conclusão

Em um estudo recente, Roger Langley e Richard C. Levy[11] analisaram nos EUA vários casos de espancamento de mulheres e levantaram vários motivos para a permanência desse problema dentro do núcleo conjugal. Muitos deles podem ser aplicados à mulher que viveu o clima de repressão masculina durante todo o século XX pois apesar das mudanças de mentalidade, muitos preconceitos encontram-se enraizados dentro da sociedade, no que tange as relações entre parceiros. A mulher que é espancada hoje, não difere muito da mulher maltratada da virada do século XIX para o XX, pois a culpa pelo fracasso da relação sempre há de recair sobre ela. O imaginário criado durante os últimos séculos leva a mulher a culpar-se por sua própria insatisfação, reforçando o mito da superioridade masculina.

A violência é uma das formas de imposição de poder mais comum e própria da natureza do homem. Ela é usada geralmente contra o mais fraco, ou seja, contra mulheres, crianças e velhos. Para muitos a violência é um fenômeno que se localiza nas ruas, fora do ambiente familiar. Na verdade, é

nele onde ela começa a ser cultivada. Pessoas violentas provêm de famílias violentas, onde a criança é oprimida pelos pais e onde o marido bate ou ofende com gestos ou palavras a esposa.

As pressões diárias o stress da vida urbana e de se viver em um país periférico como o Brasil já são por si só fatores que contribuem para o desequilíbrio de muitos lares. No entanto, no início do século os indivíduos entraram em choque com algo ainda mais desarticulador: o decadência da família patriarcal e a ascensão do modelo burguês da família nuclear. A revisão dos papéis do homem e da mulher, embora tivesse sido um processo inevitável, rompeu com uma antiga relação de poder que teve que ser estabelecida em outros níveis. O controle que o homem tinha sobre sua esposa e suas filhas já não mais o mesmo. O século XX cria o marginal, o homem pobre que trabalha na manufaturas, e estende a promiscuidade para a mulher que trabalha fora, comparada e classificada juntamente com as prostitutas.[12] O Estado passa a intervir na família através da medicina e da psiquiatria. Os sanitaristas encabeçaram esse movimento.

Seguindo este raciocínio talvez devêssemos analisar a violência familiar naquele período como um processo de reorganização dos papéis sociais, da redefinição das fronteiras familiares onde a participação de todos os membros é revista e reorganizada de acordo com os interesses da sociedade burguesa e republicana em formação.

É um momento de transformação das estruturas e relações de poder a nível individual e coletivo. A família não poderia ser colocada fora do processo. Sua intocabilidade é um mito que se opõe a todo um processo de revisão de valores que se inicia na célula familiar. É um paradoxo: a família que era símbolo de permanência (tradicional) dá espaço para a família dinâmica (moderna), simples em sua composição, sucessora de um modelo incompatível com a nova face do país, mas presa a costumes e hábitos que se chocam com as novas visões do mundo.

Notas

[1] Amor cortês foi a primeira manifestação de amor delicado. Era dirigido à mulher casada, considerada inconquistável. Ele era um jugo educativo pois ensinava a servir, e servir era o dever de todo bom vassalo. "Assim como sustentava a moral do casamento, as regras do amor delicado vinham reforçar as regras da moral vassálica. Elas sustentariam, assim, na França, na segunda metade do século XII, o renascimento do Estado." (DUBY, Georges. Idade Média, Idade dos homens: do amor e outros ensaios. /trad. Jonatas Batista Neto/São Paulo, Cia das Letras, 1989. p. 65)

[2] "Confessa-o o criminoso, que diz haver tido na noite de 17 do corrente forte discussão com a vítima, acabando por garganteal-a covardemente, só deixando a indefesa e infeliz, depois d'ella haver exhalado o último suspiro nas mãos férreas do seu algoz" (Gazeta de Leopoldina. Barbaro crime. Leopoldina, 21 de ago. 1913, n. 105, anno XIX, p. 01.

[3] Arquivo Histórico da UFJF. Processo criminal - 1897, sem numeração.

[4] O divórcio, cuja significação difere da que possuí hoje, foi instituído no Brasil pelo Decreto 181 de 24 de janeiro de 1891 e reconhecido pela constituição em 1891, secularizando o casamento. Designava tão somente a separação de corpos e bens, concedida nos casos de: 1) adultério; 2) sevícia ou injúria grava; 3) abandono voluntário do domicílio conjugal por mais de 2 anos contínuos; 4) mútuo consentimento dos conjuges, casados a mais de 2 anos. Não era permitido um segundo casamento. O desquite foi introduzido pelo Código Civil de 1916 e veio a substituir o divórcio, sem alterá-lo de forma significativa. (DICIONÁRIO de Ciências Sociais. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas/MEC, 1988. pp. 366-7)

[5] Arquivo Histórico UFJF. Doc.: 326A01, 66C50, 369A15, 19A17 e 33A12. Assunto: Ação de divórcio

[6] Idem. Doc.: 13B13. Assunto: Ação de divórcio.

[7] Idem. Doc.: 82B38. Assunto: Ação de desquite

[8] Idem. Doc.: 71D60. Assunto: Ação de desquite.

[9] Idem. Doc.: 88A04 01. Assunto: Anulação de casamento.

[10] ARAÚJO, Rosa Maria Barbosa de. Op. cit. 1993.

[11] LANGLEY, Roger, LEVY, Richard C. Mulheres espancadas: fenômeno invisível. / trad. Cláudio Gomes Carina./ 2. ed. São Paulo; Ed. Hucitec: 1980

[12] Ver: RAGO, Margareth. Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1889-1930. Op. cit. 1985.

<http://historiadoensino.blogspot.com/2007/08/violncia-familiar-na-repblica-1894-1926.html>

O Ensino no Brasil: da República Velha à Reforma Francisco Campos

– Uma releitura

*Nivaldo Corrêa Tenório**

Para que possamos entender as principais Leis Educacionais que foram implantadas no Brasil a partir do início da República em 1889 até os anos de 1930 com as Reformas de Francisco Campos, ou seja, passando pelo período da chamada Era Vargas, devemos nos reportar ao final Império e sua transição para a República, contextualizando essa fase histórica que foi marcada por grandes mudanças estruturais e econômicas ocorridas na sociedade brasileira.

Um dos fatores marcantes do fim do Império e início da República no Brasil foi, sem dúvida, o fim da escravatura e a imigração em massa de povos europeus para o Brasil (Manfredi, 2003, p. 79). Esse processo fez com que ocorresse a troca do trabalho escravo para o assalariado no campo e, em alguns segmentos, da cidade. Essa modificação estrutural no modelo de trabalho escravista para o trabalho assalariado, além de mudar o quadro econômico no Brasil, fez com que ocorresse, ao mesmo tempo, um fluxo de entrada de imigrantes intensa e houvesse um grande êxodo rural da população negra (antes escravizada) para os centros urbanos. A mesma seria, a partir de então, novamente marginalizada, visto que, os imigrantes europeus vão ocupar quase que na totalidade as vagas de trabalho no campo e na cidade.

Nesse período, o avanço da economia cafeeira, principalmente em São Paulo e em Minas Gerais, que gerou a expressão “política café-com-leite (em alusão as principais produções dos dois estados), conseguiu pôr a serviço dos plantadores toda a máquina estatal, em especial no tocante à preocupação obsessiva com a manutenção dos preços do café” (Linhares, 1990, p. 303). Adicionado a isso, a sua crescente evolução fez com que se consolidasse o poder das oligarquias agrárias no País, garantindo assim a acumulação de capital desse grupo, que a partir de então veio, de maneira mais contundente, governar o País.

A grande lucratividade da cafeicultura fez com que fossem criadas as condições necessárias para que uma parte dos lucros obtidos com a cultura cafeeira fosse repassada a outros setores econômicos do País. Foram contemplados: bancos, construção de estradas de ferro, indústrias e usinas (Moraes, 2001, p. 170). O país, principalmente o Sudeste, liderado pelo estado de São Paulo, que nesse momento despontava como grande privilegiado para que ocorresse a expansão de um parque industrial fortalecido e com bases econômicas sólidas, ingressava numa nova fase econômica e social, destacando-se a aceleração da urbanização caminhando junto com a industrial.

[...] capital, mão-de-obra, mercado relativamente concentrado, matéria prima disponível e barata, capacidade geradora de energia e um sistema de transportes ligado aos portos. Essa concentração de fatores tem o Sudeste – São Paulo, sobretudo – sua melhor conjugação e, na medida em que cresce e melhor se integra, a região vai receber maiores investimentos, liderando a corrida industrial frente às demais regiões do país (LINHARES, 1990, p. 304).

Os novos empreendimentos econômicos na área industrial e a ascensão dos grandes centros urbanos estimularam a infra-estrutura urbana de transportes e edificações em todo o país (Manfredi, 2003, p. 79).

É necessário destacar que a industrialização brasileira não nasce como substitutiva de importações, devido a distúrbios e crises internacionais, como a Primeira Grande Guerra Mundial. “A indústria brasileira nasce, fundamentalmente, a partir de capitais nacionais e aproveitando-se de condições favoráveis internamente” (Linhares, 1990, p. 304). O que ocorreu foi que, durante a época de guerras e crises econômicas mundiais, a indústria brasileira crescia aumentando a capacidade de produção nas instalações já existentes.

Esses acontecimentos criaram a necessidade de promover a educação profissional no Brasil para as classes menos favorecidas economicamente, em detrimento aos outros tipos de ensino. Visto que as novas necessidades de trabalho criadas pelo capital, tanto na qualificação profissional (já que, agora o trabalhador necessitava de ter instrução, mesmo que básica, para poder executar o seu trabalho), como também para que se disciplinasse a classe que seria colocada a serviço do capital, ou seja, como trabalhadores “aptos” ao trabalho, que naquele momento tornava-se necessário (Moraes, 2001, p. 178).

Com a República instalada no Brasil, a partir de 1889, houve a necessidade de promulgar uma nova Constituição que garantisse e estabelecesse a nova forma de governo que ali se instalara. Em 1891, a Constituição da República é promulgada instituindo o sistema federativo de governo. Desse modo também reconhecia a autonomia dos Estados para elaborar suas próprias leis sobre a educação em alguns graus de ensino.

A Constituição reservava à União o direito de criar instituições de ensino superior e secundários nos Estados, além de prover a instrução secundária no Distrito Federal. Desse modo, concedia aos Estados da Federação a competência para prover e legislar sobre a educação primária. Na prática, à União cabia criar e controlar a instrução em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal. Já aos estados era atribuído o controle do ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia também as escolas normais de nível médio para moças e escolas técnicas para rapazes (Romanelli, 1978, p. 41).

Logo, devido a essa formulação, é instituído e reconhecido como sendo o sistema a ser seguido, o modelo dual de ensino, que já era utilizado no período imperial. Oficializou-se dessa forma a separação das classes sociais, ou seja, entre a educação da classe dominante, escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores, da educação do restante da população, ou seja, escola primária e profissional. O que ocorre é que a sociedade brasileira já não tinha sua estratificação social tão definida, pois já havia uma nova classe social que despontava, isto é, uma classe emergente que já dominava os setores comerciais e intelectuais, além de se aventurar na pequena indústria que despontava.

Devido a essa dualidade, a Primeira República tentou elaborar, em um primeiro momento, algumas reformas educacionais que não resolveram e tampouco atenuaram problemas graves na educação brasileira, sendo que, a reforma proposta por Benjamin Constant, que seria a primeira e a mais completa, não chegou a ser posta em prática em todos seus aspectos. A reforma tentou, porém, sem êxito, entre outros aspectos, a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com inclusão de disciplinas científicas. Porém, faltou-lhe apoio político das elites, que enxergavam nas idéias do reformador uma ameaça à formação da juventude, cuja educação vinha sendo pautada nos valores da mentalidade da aristocracia-rural (idem, p.42).

Nesse mesmo período, embora houvesse vários problemas estruturais na educação no Brasil, ocorreu um avanço na educação profissional, que ganhou nova configuração (Manfredi, 2003, p. 79). Se antes eram incipientes e se dedicavam ao ensino de ofícios artesanais e manufactureiros, agora eram verdadeiras redes de escolas dirigidas para essa "nova" sociedade que despontava como sendo industrializada, sob as diretrizes impostas pelo capital, organizadas pelo Governo Federal e Governos Estaduais.

Os positivistas foram os primeiros a expressar sua posição sobre a educação profissional, pois juntamente com os liberais divergiram dos católicos quanto à manutenção da formação religiosa nas escolas profissionais.

Com o regime federativo, criado pela República que despontava, criou-se a possibilidade de cada estado confederado poder organizar e direcionar algumas normas educacionais, principalmente, o que mais os interessavam que era o ensino profissional. Visto que o estado federado era autônomo para tal direcionamento, alguns estados criam suas próprias redes de ensino.

No Distrito Federal, é criado o Instituto Profissional João Alfredo, em 1892, servindo esse como um parâmetro para implemento de novas propostas educacionais como a de Fernando de Azevedo em 1929, que a transformou em um Instituto Profissional Eletrônico e Mecânico e, também, a de Anísio Teixeira em 1932, que a tornou uma Escola Técnica Secundária. Constitui-se na "primeira tentativa, em nosso país, de superação da reprodução escolar entre o trabalho manual e o trabalho intelectual" (Manfredi, 2003, p. 86). No entanto, nenhuma dessas reformas obteve êxito. A reforma comandada por Fernando de Azevedo foi substituída pela de Anísio Teixeira, que veria seu projeto naufragar com a entrada do Ministro da Educação, Gustavo Capanema, durante o Estado Novo, isto é, na ditadura varguista.

É importante salientar que houve, durante os primeiros períodos do século XX, projetos de educação profissional diferentes dos propostos pelo Estado e classes dominantes. Esses projetos foram executados por alguns sindicatos, que na época eram chamados de reuniões e que, embora não atingissem uma grande parcela dos trabalhadores, realizaram um trabalho educacional que se diferenciava dos moldes e projetos vigentes. Visto que não eram regulamentados, portanto, não seguiam as determinações impostas através de leis educacionais resoluções impostas e/ou propostas pelo Estado.

Quanto à localização das escolas profissionais propostas pelo Governo central para os estados da Federação, essas foram dispostas seguindo um padrão de instalação administrativo e político.

A localização das escolas obedeceu mais a um critério político do que econômico, pois foram instituídas nas capitais dos estados, embora, na época, poucas capitais contassem com um parque industrial desenvolvido e os estados tivessem suas atividades manufatureiras concentradas em outras cidades. As escolas constituíam eficiente mecanismo de "presença" e de barganha política do governo federal, nos Estados, junto às oligarquias locais. (idem, 2003, p. 83).

Quanto à finalidade educacional das escolas, que foram chamadas de escolas de aprendizes, estas tinham bem claras as suas diretrizes e objetivos, ou seja, o de formação de operários, por meio de ensino prático de conhecimentos técnicos convenientes e necessários ao estado da Federação em que a escola estivesse funcionando, sempre consultando os industriais locais. Muitas dessas escolas permaneceram, mesmo após a Revolução de 30, durante a chamada Era Vargas.

Ao assumir o poder em fins de 1930, o Governo Provisório, a fim de estabelecer seu regime administrativo (além de se estabelecer como poder vigente), já sob o comando de Getúlio Vargas, cria através do decreto nº 19.402, de 14/11/30, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, não se constituindo propriamente uma novidade, visto que no início da Primeira República um Ministério com a mesma nomenclatura havia existido. Naturalmente, não com todo o respaldo político agora embutido, e, por curto espaço de tempo (Romanelli, 1978, p.131).

A esse novo Ministério criado pelo novo Governo competia o estudo e o encaminhamento de todos os assuntos referentes ao ensino, bem como aqueles atrelados à saúde pública e à assistência hospitalar. Através desse mesmo decreto as Instituições, Departamentos e Repartições públicas que estivessem de algum modo atrelados à área educacional ficariam vinculados a esse Ministério. O novo Ministério, sob o comando do Ministro Sr. Francisco Campos, criado com poderes amplos e com controle sobre o setor educacional, logo que surge, executa como uma das primeiras realizações a reforma conhecida como Reforma Francisco Campos, que se tornou efetiva através de uma série de decretos. Sendo eles os seguintes:

- Decreto nº 19.850 – 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação.
- Decreto nº 19.851 – 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e adota o Regime Universitário.
- Decreto nº 19.852 – 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
- Decreto nº 19.890 – 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do Ensino Secundário.
- Decreto nº 20.158 – 30 de junho de 1931: organiza o Ensino Comercial, regulamenta a profissão de Contador e dá outras providências.
- Decreto nº 21.241 – 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário (Saviani, 2004, p. 32).

Até a Reforma Francisco Campos, o Brasil não tinha uma estrutura de ensino organizado à base de um sistema nacional (Romanelli, 1978, p.131). Cada estado da Federação tinha seu próprio sistema, sem que este estivesse atrelado ao poder central. Por isso, sem ter uma política nacional de educação, o ensino secundário era ministrado na maior parte do território nacional como curso preparatório de caráter propedêutico. Além do mais, todas as reformas anteriores a de Campos, e que eram efetuadas pelo poder central, eram direcionadas quase que exclusivamente para o Distrito Federal. Eram colocadas como modelos para os estados, no entanto, sem que esses fossem obrigados a adotá-las. Desse modo, o Governo Central ficava sem ter o controle e sem direcionar a educação dos estados.

À reforma educacional implementada por Francisco Campos é creditado o mérito de, pela primeira vez, ser colocada em prática no sistema educacional brasileiro uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior, que foi imposta a todo o sistema educacional do país, dando início à ação objetiva do Estado na Educação (idem, ibidem).

Além das mudanças já mencionadas, estabelecia definitivamente o currículo seriado; a frequência obrigatória; dois ciclos (um fundamental outro complementar), que se constituiriam em pré-requisitos para o ensino superior (FEE, 1983, p. 26). Fica claro na reforma apresentada a ênfase ao Ensino de Nível Secundário, o que pode ser explicado devido às pressões que o Estado sofria das classes médias urbanas que vislumbravam na educação um canal, ou seja, um veículo de ascensão social (SÁ, 1979, p. 56).

Apesar de já existirem à época manifestações e reivindicações que apontavam, e de certo modo, viam a necessidade de reestruturar e ampliar o ensino fundamental, é necessário salientar que embora a Reforma Campos fosse, de certo modo, mais objetiva na centralização do poder do Governo Central nas questões educacionais, este, no entanto, não foi contemplado.

Os primeiros anos da década de 1930 foram marcados, no âmbito educacional, pelas idéias postas em discussão pelo que foi chamado, Movimento Escola, que teve sua gestação no início do Séc. XX, e que ganhou projeção em 1930, pelas mãos de Lourenço Filho, publicando o livro "Introdução ao Estudo da Escola Nova".

Esse movimento, que era formado por educadores da época, já havia se organizado, na década de 1920, em uma associação intitulada de Associação Brasileira de Educação, sob a sigla (ABE), tendo um papel importante como instrumento de pressão sobre as autoridades governamentais, no sentido de renovação do setor educacional. A Associação Brasileira de Educação realizou várias Conferências Nacionais de Educação. A primeira delas, em 1927, deu-se em Curitiba/PR (Romanelli, 1978, p. 130).

Os integrantes desse movimento, intitulado de Escola Nova, também foram chamados de Renovadores da Educação e travaram um debate com os Educadores Tradicionais, revelando, desse modo, um antagonismo entre os grupos, tendo os "renovadores" uma visão mais adequada ao momento histórico, no qual se apresentava (FEE, 1983. p.27). Assim, os renovadores "... se opunham aquela concepção de educação de poucos, discriminada e incapaz de dar solução aos problemas práticos, símbolo de elite, uma educação fundamental, universal e ao mesmo tempo voltada para o trabalho produtivo, através de uma escola comum a toda população" (Sá, 1979, p. 62). E essa forma de pensar a educação no Brasil se tornou o conteúdo principal do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", lançado em 1932 (Saviani, 2004, p. 33).

As idéias contidas no Manifesto dos Pioneiros, que, em síntese, eram a ampliação da educação pública, a gratuidade, o ensino laico, a obrigatoriedade e a igualdade de direito de gênero à educação, foram o foco principal das lutas pela transformação do sistema escolar vigente, o qual verá na Constituição de 1934, no capítulo II sobre educação, algumas de suas idéias contempladas.

Apesar de toda ebulição provocada pelas idéias do Movimento Escola Nova, o que concretamente se realizou nesse período foi a Reforma Francisco Campos, que, mesmo conferindo uma nova estrutura ao sistema de ensino, não conseguiu romper com o velho molde elitista do ensino que caracterizou a fase anterior. À medida ignorou as necessidades do ensino primário e que, dentro do ensino técnico, só cuidou do comercial, deixando à margem o industrial – importante numa sociedade que se voltava cada vez mais para a industrialização, a Reforma acabou por aprimorar um sistema que atendia basicamente à demanda da burguesia e das classes médias. (FEE, 1983, p. 28).

Mas, o Estado e o Movimento Escola Nova pareciam ter suas consciências atadas em diversos pontos, pois viam necessidade de atender às exigências que viriam com o avanço da industrialização e com o desenvolvimento dos centros urbanos. Além disso, os representantes dessa corrente de pensamento tinham a percepção de que a ampliação do sistema educacional só se daria de fato se fosse implementado pelo Estado e sendo a educação um importante instrumento de difusão ideológico, deveria ser controlado pelo mesmo (idem, ibidem).

Vale lembrar que a política educacional do período privilegiou os níveis de ensino responsáveis pela formação das elites nacionais, o que, de fato, foi muito relevante para a formação dos quadros requeridos pelas novas atividades que estavam surgindo naquele momento e que garantiam a elite privilegiada um domínio cultural e econômico sobre o restante da população.

Devido ao interesse do Estado, principalmente pelo ensino profissionalizante, "o setor educacional teve papel privilegiado no quadro das políticas sociais postas em prática" (FEE, 1983, p. 64). Nos anos que antecederam a 1937, houve no Brasil grandes debates sobre as diretrizes que deveriam orientar a educação. Essas discussões tinham como pano de fundo as idéias do movimento escolanovista, que de certo modo, viu-se representado na Constituição de 1934, principalmente nos aspectos relativos à gratuidade do ensino e sua universalização.

Já na Constituição de 1937, as principais conquistas obtidas pela Escola Nova foram derrubadas, pois, o Estado de acordo com o novo texto, se eximia praticamente de ser o gestor educacional da sociedade, para ter um caráter mais suplementar sobre a mesma.

Quanto ao ensino profissionalizante, este não foi "abandonado" pelo Estado, ocorrendo no caso, inclusive, o contrário, ou seja, o ensino profissional foi até implementado. O que ocorre a partir daí é que o Estado deixava clara a divisão de classes existente na sociedade. Pois esse nível de Ensino, como transparece na Constituição de 1937, era destinado às "classes menos favorecidas" (FEE,

1983, p. 65). Desse modo, tínhamos dois tipos de ensinos diferentes, para públicos também distintos. O ensino secundário tradicional, que formaria a elite dominante, ou seja, a classe dominante; e, de outro lado, o ensino profissional direcionado às classes que serviriam de mão-de-obra (idem, ibidem).

A mesma Constituição estabelecia também que, as indústrias e sindicatos deveriam criar escolas profissionalizantes para filhos de seus empregados e associados. Assim, o Estado utilizava-se das empresas para fomentar o Ensino Profissionalizante, visto que o investimento aplicado na criação dessas escolas ficaria a cargo do empresariado, que sentindo a necessidade de obter mão-de-obra qualificada aderiu a essa tarefa imposta pelo Estado com o uso da lei, isto é, da Constituição em vigor.

O Brasil tem sua gênese republicana, provinda de uma aristocracia rural assentada na força de trabalho escravo e não necessitava de meios e fórmulas educacionais destinadas à população até aquele momento, pois esta não precisava ter acesso educacional para executar o seu trabalho. Lembrando que, até este momento, a Educação no Brasil ficava restrita a um pequeno número de privilegiados, ou seja, estava direcionada e destinada, quase que na sua totalidade, à classe burguesa que despontava neste período.

Os altos rendimentos provindos do sistema agrário resultaram, contudo, em acumulação de capital, formando com isto uma nova elite econômica/política no Brasil. Fazendo com que, mudasse a ordem econômica até então vigente. Ou seja, os lucros antes investidos somente na área agrária, agora serão investidos nas indústrias que começam a surgir nas grandes cidades.

Com o aparecimento das indústrias no Brasil, e com elas, novas formas e processos de trabalho. Houve a necessidade de se criar condições, para que, o trabalhador fosse qualificado e até disciplinado para essa nova realidade imposta pelo capital. Essa mudança de comportamento por parte do capital (que passava de agrário para urbano/industrial), fez com que, o Governo Central, em conjunto com os Estados da Federação, desenvolvessem planos e ações com a finalidade de direcionar a Educação no Brasil. Deste modo, suprimindo (em um primeiro momento), a falta de mão-de-obra operária, bem como, deu condições para se criar um contingente de reserva de trabalho, ou seja, possíveis empregados.

Outro fato marcante, ocorrido nesse período, foi que o Estado, ao ditar as Leis e Diretrizes que seriam empregadas na Educação Brasileira, deixou clara a divisão social existente na sociedade. Pois diferencia, principalmente no Ensino Secundário, os educandos que seguiriam seus estudos direcionados às Universidades, que fariam curso propedêutico, dos que, seriam destinados à área operária, que fariam cursos técnicos.

Não podemos nos esquecer que as Leis Educacionais, também foram usadas para imposições políticas e massificação ideológica, afim de, respaldar governos autoritários, garantindo com isto o controle social.

Referências

- BONFIM, Manoel. O Brasil Nação. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Educação no Brasil: Textos Selecionados. Brasília: MEC, 1976.
- CUNHA, Luiz Antônio C. R. Política Educacional no Brasil: A Profissionalização do Ensino Médio. Rio de Janeiro: Ed. Eldorado, 1977.
- EM FOCO, Manifesto dos Pioneiros da Educação, disponível em:
<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>, acesso 20.07.2007.
- FEE – Fundação de Economia e Estatística – Governo do Rio Grande do Sul. A Política Social Brasileira: 1930 – 64. Porto Alegre: FEE, 1983.
- KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.
- LINHARES, Maria Yedda (Org.). História Geral do Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Elsevier, 2000.
- LOMBARDI, José Claudinei. A Escola Pública no Brasil – História e Historiografia. Campinas: Autores Associados 2005.
- MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis: Ed. Vozes, 1978.
- SÁ, Nicanor Palhares. Política Educacional e Populismo no Brasil. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do Século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.
- _____. O Legado Educacional do Século XIX. Campinas: Autores Associados, 2006.

<http://www.espacoacademico.com.br/092/92tenorio.htm>

O PROJETO DE ASCENSÃO SOCIAL ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA NA DÉCADA DE 1930

Azilde L. Andreotti

Doutora em História da Educação pela UNICAMP, pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas - HISTEDBR.

Introdução

O presente texto tem como objetivo trazer algumas considerações sobre os anos de 1930 no que concerne à valorização da escola como projeto de ascensão e inserção social, valor já consubstanciado no fim do século XIX, no limiar da República.

A década de 1930 representou um momento de definições sobre o encaminhamento do desenvolvimento capitalista industrial no país, protagonizando movimentos políticos tais como a Revolução de outubro de 1930, a Revolução Constitucionalista de 32 e o Estado Novo, em 1937 e suscitando inúmeras discussões, ainda presentes na historiografia, sobre quais forças políticas e interesses predominaram nas mudanças ocorridas no período considerado um marco da modernização brasileira.

Sobre a educação, destacam-se o envolvimento de vários grupos e as reformas educacionais que visavam abranger as necessidades desse processo de modernização, reformas que desde o início da República foi pauta de discussão de setores organizados da sociedade.

A criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, com a função de promover debates em torno da questão educacional; a atuação dos pioneiros da Escola Nova, movimento que se empenhou em dar novos rumos à educação nacional e os embates da Igreja no seu confronto com o estabelecimento de novos modelos para a educação tornam evidente a diversidade de interesses que abrangia a educação escolarizada. Nesses embates prevaleceram grupos articulados ao ensino público e grupos vinculados aos interesses do ensino privado.

A instalação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930; a Constituição de 1934 estabelecendo a necessidade de um Plano Nacional de Educação, como também a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar, e as Reformas Educacionais nos anos de 1930 e 401 demonstram que, na época, houve mudanças institucionais e substanciais na educação escolar do país.

A educação escolarizada que se estruturou após 1930 já se anunciava com a República, na qual um projeto de escolarização se organizava, tendo em vista a inserção de parte da população que se encontrava a margem do processo político republicano.

Mesmo que consubstanciado como um regime federativo, descentralizado quanto à educação elementar, a República é referência para a história da educação como o período em que o poder público assume a tarefa de organizar integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino para toda a população. (Saviani, 2004, p. 18).

A restrição ao voto do analfabeto (Cf. Paiva, 1987, p. 83 e Noronha, 2004, p. 76); o grande contingente de imigrantes em alguns centros urbanos e a demanda por educação (Cf. Paiva, 1987, p.69), o empenho dos maçons, visando diminuir a influência da igreja católica (Cf. Cunha, 2000, p.25), entre outros, foram fatores de discussão sobre a necessidade de educação básica para a população.

Nos princípios republicanos, a instrução foi um dos pilares para o progresso e a cidadania, como parte de um projeto civilizatório. Na década de 1930, um novo conceito de cidadania, diferente do início da República se anunciava: cidadania regulada pela estratificação ocupacional do trabalho, que passa a ocupar o lugar da cidadania abstrata, pautada no liberalismo clássico (Olinda, 2004, p. 16), fundada no direito natural.

A educação escolar e o projeto de ascensão social

Visando contribuir com algumas questões sobre o valor consignado à educação escolar no período, faço uma incursão na minha tese de doutorado², que analisou um jornal infante-juvenil, o A Voz da Infância, 3 (que tratarei por A Voz), produzido mensalmente entre 1936 e fins dos anos 40, compondo um projeto educativo extra-escolar promovido pela Biblioteca Infantil Municipal, equipamento do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo.

Fonte primária de pesquisa por se tratar de um documento original, esse jornal é representativo de um projeto educacional desenvolvido por uma instituição educativa, a Biblioteca Infantil nas décadas de 1930 e 1940, na cidade de São Paulo e expõe, pelo seu teor e continuidade, um conjunto de valores presentes na sociedade naquele momento.

O A Voz reproduziu conteúdos transmitidos pela escola, por ser essa instituição o meio mais acessível de informação dessas crianças e jovens na época e também os objetivos de um programa de complementação escolar promovido pela Biblioteca. A educação escolar permeia toda a produção do jornal, tanto na influência exercida sobre os seus participantes, quanto pela valorização que a envolve, como instrumento fundamental para o desenvolvimento pessoal e o futuro do país.

Alguns dados sobre a caracterização sócio-econômica dos participantes do jornal e que não serão desenvolvidos neste texto, demonstram que nos primeiros anos de sua produção, o jornal foi majoritariamente escrito por crianças e jovens das camadas médias da população. Com idade entre 11 e 16 anos, essas crianças e jovens freqüentavam os cursos secundários -boa parte de escolas particulares do entorno da Biblioteca, 5 cujo bairro de moradia e profissão dos pais são dados indicativos de sua origem social. 6

O conteúdo do jornal versava sobre história do país, biografias de personalidades da história e da política; incursões literárias, na forma de poesias e crônicas; relatórios com dados sobre o funcionamento da Biblioteca; entretenimentos etc. As crianças e os jovens retratavam, em seus textos, aspectos e fragmentos da organização social brasileira, principalmente através de relatos sobre a vida urbana paulistana, manifestando as aspirações das camadas médias.

No contexto em que o jornal foi produzido, de expansão das forças produtivas no país, a educação escolar foi considerada um instrumento fundamental de inclusão nesse processo. A ambição ao projeto de industrialização, de expectativa de consumo e de bem estar e possibilidades cada vez maiores de inserção e ascensão social, ideário das camadas médias no período, constitui a maior tendência nos escritos do A Voz.

A valorização da educação escolar teve aí um dos seus pilares fundamentais. É por meio da escola que a inserção pretendida se realiza, tema muito freqüente nos escritos do jornal, traduzido nas matérias que evocam a escola como instrumento de resolução dos problemas sociais e meio para encaminhar o progresso do país.

Como ilustração, reproduzo, abaixo, um dos dizeres do jornal, sob o título A criança que estuda,

A criança que estuda tornar-se-á mais tarde um elemento precioso para a coletividade. O estudo desenvolve e prepara o espírito da criança para mais tarde ter uma compreensão mais exata da vida e das coisas que a rodeiam. A criança que não sabe cumprir os seus deveres na escola, não saberá mais tarde cumprir as suas obrigações para com a família, a sociedade e a pátria. (A Voz, n.28 out. 1938).

Esses dizeres demonstram uma evocação à escola como elemento formador fundamental para a vida social. Muitos dos textos do jornal que abrange a questão da valorização da educação escolar expõem as diferenças entre as classes sociais, demonstrando a demarcação entre os grupos sociais através de relatos sobre as crianças que tem acesso à escola e as que trabalham.

O desenvolvimento econômico que se ampliava no país, envolvendo relações entre os vários grupos sociais se apresenta, no jornal, pelo distanciamento entre as classes sociais, assim como a distância entre o trabalho intelectual e o manual.

Em outubro de 1936, na comemoração da semana da criança, uma matéria no jornal, sob o título A criança que trabalha, demonstra o trabalho infantil e a educação como instrumento para aliviar essa situação,

Nós, crianças (sic!) que estudamos, não realizamos a metade do esforço físico e mental que realizam as crianças que trabalham. A labuta cotidiana enrijece a fibra e da experiência da vida. Esta última só a tem quem amassou o pão de cada dia com o suor de seu rosto. A criança que trabalha é como o coral, ser obscuro e quieto, mas, que produz maravilhas de paciência e de arte. Para tirar a criança que trabalha desta obscuridade é que se esforça a Biblioteca Infantil Municipal. Salve, pequeno obreiro de uma grande pátria. (A Voz, n.5, out.1936).

O trabalho da criança pobre foi e ainda é muitas vezes justificado como uma maneira de tirá-la da rua e dos folguedos malvistas, pois a disciplina e o tempo ocupado que o trabalho proporciona eram considerados elementos para ordenar o comportamento. Nas matérias do jornal sobre o trabalho infantil, não há uma crítica ao trabalho da criança, já que a situação de pobreza justificaria essa atividade. Na apreciação que envolve essa questão, a escola e a Biblioteca são mencionadas como agentes promotores dessas crianças, demonstrando que esses eram os instrumentos indicados para resolver ou ao menos apaziguarem essa situação, tornando evidente o valor que envolvia a educação escolarizada.

A valorização da escola nas matérias do A Voz é tão latente, que reveladora da crença na educação como resolução de todas as questões sociais e apesar da posição de estudantes das crianças e jovens que produziam o jornal ser um fator de influência na superestimação da escola, essa constatação não invalida a forte representação desse ideário na sociedade daquele momento ou ao menos no seio das camadas médias da população.

A expansão das camadas médias da população vincula-se à recente modernização capitalista que se anunciava no Brasil, trazendo novos atores, novas possibilidades de colocação no processo produtivo e a crise de hegemonia da oligarquia agrária, segmento que se fortaleceu na Primeira República. De uma forma simplificada, no processo desencadeado na década de 1930, a sociedade brasileira apresentava uma recente burguesia industrial⁷ e trabalhadores da indústria, aspecto eminentemente urbano e localizado, uma oligarquia agrária e trabalhadores do campo. A classe média encontrava-se na nova configuração de incremento do comércio, do setor de serviços e de trabalhadores autônomos, advinda da industrialização e da urbanização, processos concomitantes porque dependentes e que abriram possibilidades de mobilidade social na estrutura de classes da sociedade brasileira, com a ampliação do mercado de trabalho voltado aos setores administrativos e financeiros, como também o alargamento do mercado consumidor.

A divisão do trabalho no modo de produção capitalista dificulta a identificação de classe social enquanto unidade. Sobre os estudos das classes sociais, Hobsbawm afirma as dificuldades em se abordar essa questão

pelas relações que devem ser consideradas, como as gradações de classe, sua definição em relação a outros grupos e suas divisões internas e estratificações, indicando que esse estudo deve ser um estudo da sociedade. Segundo esse autor,

[...] classe não define um grupo de pessoas em isolamento, mas um sistema de relações tanto verticais quanto horizontais. Assim, é uma relação de diferença (ou semelhança) e de distância, mas também uma relação qualitativamente diferente de função social, de exploração, de dominação/ sujeição. (Hobsbawm, 1998, p.99).

Classe social não é uma categoria isolada, englobando um complexo de relações que se configuram no sistema produtivo e nas possibilidades de inserção em outras instâncias sociais. São poucos os trabalhos sobre as classes médias brasileiras e sua identificação política. Carone, em seu estudo sobre o Estado Novo, na apresentação da estratificação sócio-urbana da cidade de São Paulo nos anos de 1930, divide a classe média em alta, média e baixa e já no prefácio do seu trabalho, na explicação do que seria abordado, assinala que na parte que trata das classes sociais, a classe média não é analisada por não ter encontrado material. (Carone, 1977, p.3).

Sobre as classes médias, Fausto traz uma discussão, presente na historiografia brasileira, da vinculação desse segmento com o movimento tenentista⁸ e constata a dificuldade em conceituar essa camada social e estabelecer seus limites, indicando que a representação política das classes médias, pela própria heterogeneidade da categoria social, assume formas de natureza mais complexa do que a representação de outras classes ou frações. (Fausto, 1997, p.76-80).

Em seu ensaio sobre as posições políticas da classe média no país, no período compreendido entre 1930 e 1964, Saes define-a como o conjunto dos trabalhadores não manuais. A herança do trabalho escravo estigmatizou o trabalho manual e criou uma barreira entre a classe média e o proletariado, afirma esse autor. A pouca proximidade da classe média em relação à classe trabalhadora é assim indicada pelo autor,

[...] se fazem sentir sobre a classe média os efeitos ideológicos da supergradação do trabalho manual, devida a presença dominante, ao longo de quatro séculos, do trabalho escravo. Tal estigma do trabalho manual foi legado pela economia colonial e escravista ao capitalismo industrial nascente, gerando assim, desde o nascedouro, uma grande distância social e uma grande dificuldade de aproximação (não encontráveis, pelo menos ao mesmo nível de intensidade, no capitalismo europeu) entre a classe média e o proletariado nascentes. (Saes, 1996, p. 452 -453).

O trabalho manual e o não manual demarcam uma linha divisória no capitalismo, porque em uma sociedade meritocrática, que valoriza o esforço e a abnegação, a hierarquia social advinda da divisão do trabalho retrata como mérito e desmérito, capacidade e incapacidade a colocação das pessoas no sistema produtivo, levada a efeito de acordo com as suas aptidões.

Saes faz uma distinção entre a classe média superior, identificada com a burguesia agro- exportadora, que pregava a não intervenção do Estado na economia para que seus interesses não fossem atingidos e a classe média inferior, voltada para o projeto de industrialização, de expectativa de consumo e de bem estar e possibilidades cada vez maiores de inserção social, com a dinâmica desse sistema. (Cf. Saes, 1996, p.454 – 457).

Os conteúdos expressos no jornal em pauta sugerem que a industrialização e o progresso desencadeado pelo estímulo a essa modalidade de produção foram valorizados em vários momentos, indicando que o A Voz traduzia os anseios de uma classe média predominantemente urbana, participante de um momento de desenvolvimento, retratado, inclusive, na própria descrição do processo de mudanças da cidade de São Paulo, que foi reconhecida no jornal somente pelo seu núcleo urbano, pois assim se identificavam as crianças e jovens que dele participaram.

Pela especificidade do A Voz, não há nenhuma indicação explícita de posições políticas dispersas nas várias tendências daquele momento, em seus escritos, mas as aspirações ao progresso, que o jornal expressa tão bem, levam a considerar que talvez pela questão urbana e paulistana, a tendência que fica latente é de apoio ao incentivo à industrialização, apoio esse que naquele momento se caracterizava com a centralização do poder do estado.

No início de sua exposição sobre a classe média Saes sugere que esse segmento social não tem uma única posição a cada momento da luta política, indicando sua heterogeneidade e certa maleabilidade decorrente da existência de diferentes situações de trabalho. Sobre os ideais dessa classe Saes assinala que mesmo na parcela que circunstancialmente se aproxima dos movimentos populares, a demarcação do trabalho manual se faz sentir.

Essa é a contradição ideológica própria da classe média: enquanto expressão privilegiada da divisão capitalista do trabalho, tende a ser atraída para o campo ideológico da burguesia (ou a uma das frações burguesas), quanto pode se unir politicamente ao proletariado em lutas que não ultrapassem um certo limite: o da supressão da divisão entre trabalho manual e trabalho não-manual. (Saes, 1996, p.452).

Com o desenvolvimento do capitalismo, a diversidade de atividades decorrentes das mudanças ocorridas nas relações econômicas indicava a possibilidade de mobilidade social, expressa no jornal enquanto fruto do esforço pessoal através da escolarização, que é destacada para cumprir as exigências dessa nova organização social.

O esforço pessoal e a escola como fatores de ascensão social e também resolução da pobreza e das desigualdades sociais são assim descritos, na Reprodução de uma história com o título Os dois meninos:

Havia, numa pequena cidade, dois meninos. Um deles era rico e morava em um lindo palacete; o outro era pobre e vivia modestamente numa casinha campestre. Certo dia ia o menino pobre correndo a caminho da escola, quando ouviu chamados. Era o menino rico que lhe pedia para brincarem juntos. Mas, como a sineta da escola tocou, o pobre parou, apenas alguns minutos.[...] Passaram-se os anos: os dois garotos de outrora são agora dois homens feitos. O pobre estudou e com isso lucrou muito. Um dia ele resolveu visitar aqueles lugares por onde passava a caminho da escola. [...] Ouve então uma débil voz que lhe implora uma esmola. Deu ao pedinte alguns níqueis e perguntou-lhe onde estavam os moradores do castelo, hoje desmoronado. O pobre lhe contou que ele era o menino rico. O outro [...] pensou como tinha sido bom ter estudado, pois agora era um homem útil, que conseguira vencer na vida. (A Voz, n.54 dez.1940).

Esses escritos fornecem uma amostra do ideal moral fundado no mérito que envolvia a escola naquele momento. Sobre a constituição do liberalismo como política educacional e a ilusão liberal de ascensão social pela escolarização, Xavier destaca que no período pós-república, no processo de organização social de uma sociedade aberta houve [...] a incorporação definitiva dos pressupostos educacionais liberais na crença das camadas subalternas e também das camadas médias. (Xavier, 1990, p. 63) Pressupostos que indicavam a escola como alternativa e possibilidade de um futuro melhor.

O jornal exteriorizou alguns conceitos quando as matérias referiam-se às crianças pobres, retratadas também como operárias e desvalorizadas enquanto camada social, porque despossuídas de educação e diferentes dos padrões de comportamento das classes médias, como também caracterizou o esforço pessoal como fator fundamental para que as pessoas alcançassem os benefícios de uma educação escolarizada e galssem uma situação de bem estar social e para o futuro do país.

O acesso à educação escolarizada

Qual era a possibilidade de acesso à educação escolarizada das crianças e jovens na cidade de São Paulo nas décadas de 1930 e 1940? As escolas primárias ou cursos elementares públicos, freqüentados por crianças de 7 a 11 anos, atraíam as camadas pobres da população, como indicam os estudos de alguns autores que se debruçaram sobre essa questão e que serão mencionados.

A crescente expansão da cidade e da população não foi contemplada com um número necessário de vagas nessas escolas e, conseqüentemente, uma parcela da população não freqüentava esses cursos, mesmo constatando-se que São Paulo, estado de referência econômica e de iniciativas educacionais, evidenciava um avanço nas matrículas escolares.

Paiva confirma essa tendência regional, no seu trabalho sobre educação popular, 9

O aumento das redes do ensino elementar devia-se fundamentalmente aos esforços estaduais. Em termos nacionais tanto as despesas quanto os níveis de atendimento são incomparavelmente maiores no Centro-Sul que em qualquer outra região do país; manifesta-se claramente na educação a desigualdade de riqueza regional. [...] em 1937, com uma população escolar de mais de 7 000 000 crianças (entre 7 e 12 anos) o atendimento ia pouco além de 2 600 000 crianças, correspondendo a pouco mais de 37%. (Paiva, 1987, p.115 -117)

Sobre o acesso da população aos cursos elementares, em São Paulo, o trabalho de Sposito indica,

[...] após 30 continua a ser ampliada a oferta de vagas nas escolas primárias da cidade de São Paulo, mantendo-se um elevado nível de atendimento. Mesmo assim, frente a demanda da população com a expansão urbana, um número considerável de crianças não conseguia freqüentar os cursos primários. (Sposito, 1984, p. 32 - 34)

A afirmação de Sposito quanto à expansão nas matrículas nos cursos elementares é apresentada por Romanelli no quadro sobre a evolução do crescimento populacional e a escolarização no Brasil. Sobre os cursos primários no período analisado nesta pesquisa, a autora demonstra que, para uma população de 12.703.077 pessoas, em 1920, ocorreram 1.033.421 matrículas nos cursos primários; em 1940, a população representava 15.530.819 pessoas e as matrículas para esse grau de ensino foram 3.068. 269, ou seja, as matrículas triplicaram em 20 anos bem acima da proporção do aumento da população. (Cf. Romanelli, 1978, p. 64) 10.

A propagação dos cursos elementares, na década de 1930, abriu uma via de acesso à educação escolar para camadas da população que ainda não haviam assimilado a escolarização como projeto de ascensão social, porque em processo de inclusão no recente sistema produtivo que se ampliava.

Além de não ser contemplada como um todo pelos grupos escolares, a continuidade da escolarização das camadas populares tinha alguns entraves: a maioria das escolas secundárias, destinada às crianças e jovens de 12 a 18 anos, até meados dos anos de 1940, pertencia à iniciativa privada e esses cursos secundários, recentemente organizados com a Reforma Francisco Campos em 1931, apresentavam vasta abrangência de conteúdos, um sistema rígido de avaliação, afastando boa parte da população que não se via representada

nessa escola e não deixando dúvidas sobre o caráter elitista desse grau de ensino na época. 11 Por outro lado, o exame de admissão não oferecia continuidade entre os cursos elementares e os secundários.

Os dados numéricos do trabalho de Romanelli sobre o crescimento populacional e a escolarização ilustram também a diferença de matrícula na passagem dos cursos primários para os secundários ou médios. Em 1920, 1.033.421 era o número de matrículas nos cursos primários e no ensino médio, 109.281; em 1940, estavam matriculadas no ensino primário 3.068.269 pessoas e no ensino médio, 260.202, demonstrando o baixíssimo número de crianças matriculadas no ensino médio. (Cf. Romanelli, 1978, p. 64).

Em meados da década de 1940, a reivindicação pela continuidade da escolarização, com os cursos secundários, fez parte da organização dos movimentos de bairros em São Paulo, como demonstra o trabalho de Sposito, indicando que nos anos de 1930 havia somente um curso secundário público na cidade e que após o Estado Novo, em 1945, com o fim do autoritarismo, movimentos populares se organizaram em várias regiões da cidade de São Paulo, reivindicando melhores condições de vida e incluíram os ginásios públicos na sua pauta. (Cf. Sposito, 1984, p. 220-241).

A organização popular e a pressão por escolas, contemplados por Sposito, são indicativas da ineficiência do Estado em beneficiar essa população. Esses movimentos demonstram que as camadas populares se mobilizavam, segundo o contexto e suas possibilidades de organização, para aumentar sua quota de participação no acesso à educação escolar.

Os projetos educacionais no período não foram homogêneos nos seus objetivos, mas promoveram diretrizes nacionais quanto à escolarização da população. Além das tentativas de disseminação da escola elementar, que não atendeu a demanda, houve um movimento para situar a educação no projeto de desenvolvimento capitalista, com a implementação dos cursos técnicos profissionalizantes. Nos anos de 1930 a legislação educacional incluiu em sua pauta o ensino comercial como ensino médio, e a criação de Liceus Industriais¹², nos centros urbanos, foi incentivada pelo governo central, visando à formação de mão de obra qualificada para o sistema produtivo que se expandia. Nos anos de 1940, a Reforma Capanema prevê o ensino industrial como nível médio. Esses cursos eram terminais, com objetivos diversos dos cursos secundários voltados para a continuidade da escolarização: os cursos universitários que se organizavam no país.

O que não deixa dúvidas é que houve um avanço considerável na procura por escolarização a partir da década de 1930. Mesmo assim Beisiegel nos indica que a década de 1940 não apresentou mudanças significativas no ingresso aos cursos secundários, para boa parte da população. Segundo esse autor,

A legislação em vigor nas décadas de 40 e 50 preservava a antiga organização "dualista" do ensino, caracterizada pela coexistência de algo como dois sistemas paralelos de educação, um para o povo em geral e outro para as elites, o primeiro iniciado na escola primária e continuado depois nas escassas escolas profissionais de nível médio então existentes, e o segundo, igualmente iniciado na escola primária e continuado depois na escola secundária, organizada com a intenção de encaminhar sua clientela para as escolas superiores e para as posições mais privilegiadas na sociedade. (Beisiegel, 1995, p.393).

Considerações finais

As dificuldades de acesso e de continuidade da trajetória escolar, no período, demonstram que no processo de desenvolvimento capitalista, as camadas sociais se inseriram na escola de acordo com a sua posição no sistema produtivo. O discurso que acompanhou os benefícios da educação, como um direito de todos, e o que se consolidou como sistema educacional para a população em geral é indicativo do movimento contraditório entre o preconizado como ideal e as limitações do projeto educativo.

Para justificar o distanciamento da escolarização pela maioria da população, é colocada uma questão valorativa, demonstrada pelo mérito ou esforço pessoal como premissa para essa inclusão.

Em seu estudo sobre a educação e os princípios do liberalismo, Xavier destaca que a organização da educação escolar foi uma resposta às necessidades reais do país, indicando que a adequação do ensino está diretamente relacionada ao processo de desenvolvimento. (Cf. Xavier, 1990, p. 59). Os limites das mudanças no processo de modernização capitalista foram acompanhados pelos limites de acesso à educação.

A crença na valorização da educação escolar como elemento fundamental de inserção social e de saída do atraso e o fato da escola não contemplar a população como um todo e dos diferentes graus de ensino estar ao alcance dos diferentes segmentos sociais, traduz como foi encaminhado o processo de modernização no país, que não absorveu a demanda por inserção social, mesmo que as décadas de 1930 e 1940 apresentassem uma conformação de abertura no sistema produtivo.

Xavier, sobre o ideário liberal que propunha a escola pública e gratuita, afirma,

[...] os ideais liberais da escola redentora, promotora de progresso individual e social, móvel do desenvolvimento econômico, acabaram por se traduzir na acanhada defesa da ampliação do sistema tradicional que produzia elites dominantes. (Xavier, 1990, p.61).

A educação escolar atendeu a população dentro das ambigüidades da constituição das diversas camadas sociais, com projetos diferenciados a serem alcançados pelas condições dos vários segmentos que compunham

a sociedade brasileira. O processo de inclusão-exclusão, próprio do projeto burguês de educação, baseia-se no ideário liberal, em que é dada ao indivíduo a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso.

Outro fator que se evidencia é o deslocamento ou a autonomia com que foi considerado o fenômeno educacional, como que fora do contexto que o envolvia, pois visto como fator determinante de mudança social.

A breve apresentação de escritos do jornal *A Voz da Infância* ilustra a importância conferida à escola no processo de modernização dos anos de 1930, ainda que boa parte da população não tenha sido contemplada com a possibilidade de escolarização. Eis aí um dos fatores que ensejam a constatação da modernização conservadora que pautou o processo de expansão das forças produtivas no país no período.

Notas

¹ Reforma Francisco Campos em 1931; Reforma Capanema, com o nome de Leis Orgânicas de Ensino em 1942 e em 1946. Cf. Verbetes do Dicionário de História da Educação.

² ANDREOTTI, A. L. *A formação de uma geração*: a educação para a promoção social e o progresso do país no jornal *A Voz da Infância* da Biblioteca Infantil de São Paulo (1936-1950). Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) Faculdade de Educação da UNICAMP, 2004.

³ Todos os números do jornal encontram-se arquivados na seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato, da cidade de São Paulo.

⁴ As fontes de pesquisas para a História e as discussões em torno da especificidade desses documentos fazem parte do estudo de José Honório RODRIGUES (1969, p.143), que nos informa sobre os instrumentos dos trabalhos históricos: *De modo simples, pode-se dizer que fonte primordial é aquela que contém uma informação de testemunha direta dos fatos, enquanto que a secundária é a que contém uma informação colhida por intermédio de terceiros. A primeira é original e a segunda é derivada. Uma mesma fonte pode ser primária em certos pontos e secundária em outros*, completa este autor.

Várias áreas do conhecimento colaboraram para a guarda e preservação de documentos e fontes de pesquisa: a arquivologia, a biblioteconomia e a arqueologia. Atualmente, novas tecnologias são utilizadas. Cf. FARIA, L. M. (Org.) *Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas, Autores Associados, 2000.

⁵ A Biblioteca Infantil Municipal, atual Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato sempre ocupou o bairro da Vila Buarque, encravado entre Higienópolis e Santa Cecília, considerados bairros nobres nas décadas de 1930 e 40.

⁶ Uma pesquisa sobre a condição sócio-econômica dos frequentadores da Biblioteca, de 1938, confirma esses dados. A pesquisa está publicada na Revista do Arquivo Histórico Municipal de São Paulo, n.64, de 1940.

⁷ Boris FAUSTO (1997, P. 23-25) sobre a burguesia industrial no período, indica que a força política desse segmento social, nos anos 30, foi superestimada por muitos autores. Edgard CARONE, em seu trabalho *O Estado Novo* (1977, p. 107) considera que a burguesia industrial vai adquirir um caráter hegemônico somente a partir dos anos 50.

⁸ Movimento militar de jovens tenentes, da década de 20, do século XX, contra o poder das oligarquias e preconizando um maior centralismo do estado. Cf. BORGES, V. *Tenentismo e Revolução Brasileira*, S. Paulo, Cia das Letras, 1990 e Boris FAUSTO (1997, p. 84), que afirma *inexistência de laços organizatórios mais sólidos entre os militares rebeldes e os meios políticos civis*, indicando que não há estreita vinculação entre o movimento e as camadas médias. Essa discussão tem sua origem na procedência dos jovens tenentes, oriundos desse segmento social.

Essa discussão tem sua origem na procedência dos jovens tenentes, boa parte, oriundos desse segmento social.

⁹ Nesse trabalho PAIVA (1987) considera educação popular a instrução elementar, incluindo a educação de adultos.

¹⁰ Os dados completos apresentados por ROMANELLI referem-se à população de 5 a 19 anos e a evolução das matrículas no ensino primário e médio, de 1920 a 1970.

¹¹ Sobre a organização dos cursos secundários verificar, entre outros, Otaiza ROMANELLI, (1978) e NUNES, M. T. *Ensino Secundário e Sociedade Brasileira*. RJ, ISEB, 1962.

¹² O governo federal toma a iniciativa da construção dos Liceus Industriais nos estados, nos anos 30. Cf. PAIVA (1987, p.113).

Fontes documentais

Coleção *Jornal A Voz da Infância* (1936-1952). Arquivos da Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato da cidade de São Paulo.

Bibliografia

BEISIEGEL, C. Educação e Sociedade no Brasil após 30. In: HOLANDA, S. B. (Dir.) *O Brasil Republicano: economia e cultura*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1995, v. 4 (Col. História Geral da Civilização Brasileira).

CARONE, E. *O Estado Novo* (1937-1945). RJ, Difel, 1977.

CUNHA, L. A. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo, UNESP, 2000.

FAUSTO, B. *A Revolução de 1930: Historiografia e História*. São Paulo, Cia das Letras, 1997.

HOBSBAWM, E. *Sobre a História*. São Paulo. Cia. das Letras, 1998.

15

NORONHA, Olinda. *Ideologia, Trabalho e Educação*. Campinas, Alínea, 2004.

PAIVA, V. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo, Loyola, 1987.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil 1930-73*. Petrópolis, Vozes, 1978.

SAES, D. A. M. *Classe Média e Política no Brasil: 1930-1964*. In: HOLANDA, S. B. (Dir.) *O Brasil Republicano: sociedade e política*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1996, v. 3. (Col. História Geral da Civilização Brasileira).

SAVIANI, Dermeval. *Et alii. O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. Campinas, Autores Associados, 2004.

SPOSITO, M. *O povo vai à escola*. São Paulo, Loyola, 1984.

XAVIER, M. E. S. P. *Capitalismo e escola no Brasil*. São Paulo, Papyrus, 1990

BRASIL NACIONAL-DESENVOLVIMENTISTA (1946-1964)

Marta Vieira Cruz*

1. INTRODUÇÃO

O Brasil Nacional-Desenvolvimentista se constituiu na sociedade brasileira por um período marcado por efervescentes processos sócio-históricos assim mapeados: no plano mundial termina a 2ª Guerra (1945), o que representou para a humanidade uma nova fase nas relações internacionais e nas diversas esferas da vida societal. Elabora-se, a partir daí, a Carta das Nações Unidas na Conferência de São Francisco, além da expansão do Plano Marshall em amplas regiões do mundo subdesenvolvido, consolidando deste modo, as transformações efetivadas no nível estrutural do capitalismo mundial. É importante assinalar que em meados dos anos 50, entre 10 e 23 de abril de 1955, ocorreu a Conferência Ásia-África de Bandung/Indonésia, onde reuniram-se 29 chefes de Estado e, tendo sido reconhecido na ocasião, o princípio da coexistência pacífica entre as diferentes partes do mundo. Nesse evento se definiu pela primeira vez a noção de 3º mundo.

No plano nacional, os anos 40 foram marcados pelo fim da ditadura Vargas, o que levou a redemocratização institucional do País, sobretudo, com a realização das eleições em que o General Eurico Gaspar Dutra, candidato da coligação PSD/PTB foi eleito Presidente da República. A partir das prioridades estabelecidas pelo seu governo, a política econômica brasileira foi se moldando à associação com o capital financeiro internacional, consoante com o plano do pós-guerra de imposição de uma nova ordem mundial. Nesse contexto, os resultados apresentados pela missão ABBINK (Comissão Técnica Mista Brasil/Estados Unidos) indicam que para o Brasil aquecer a sua economia e elevar o nível de produção seria necessário formular uma política que objetivasse a contenção do nível de inflação e primasse pelo desenvolvimento da indústria petrolífera. Tais medidas passariam pela compressão salarial e o recurso ao capital estrangeiro para suprir a falta de recursos nacionais.

Como é por demais conhecido, após a década de 30 as ações governamentais consistiram no esforço de serem criadas condições internas para o desenvolvimento nacional, utilizando-se para tal, de uma aliança abrangente entre os diversos segmentos sociais, excluindo os grupos hegemônicos agro-exportadores desse processo.

Com o retorno de Vargas, por meio de eleições ocorridas em outubro de 1950, a problemática nacional-desenvolvimentista manifesta-se ainda com certo vigor, consubstanciada em sua política econômica substitutiva de importação sustentada na poupança nacional, com os seus elementos correspondentes a saber, urbanização, proletarização, etc. Isto é, o processo de desenvolvimento econômico baseado, exclusivamente, nas exportações tradicionais e na substituição de importações industriais de consumo, bem como de alguns bens duráveis de consumo e de capital. Com efeito, o País teve grande capacidade para importar e fez investimentos em setores estratégicos, como o foram os grandes projetos: Petrobrás, Eletrobrás e investimento em transporte.

Prebisch, ao analisar os efeitos do típico desenvolvimento para fora dos países latino-americanos no pós-guerra, infere que:

“ante a possibilidade de manter o ritmo anterior de crescimento das exportações tradicionais, ou de o acelerar, impõe-se então a substituição de importações - principalmente das industriais - para contrabalançar essas disparidades e inicia-se assim o desenvolvimento para dentro dos países latino-americanos” (Cf. PREBISCH, 1963, p. 86).

Aliás, Prebisch alude para as graves falhas deste tipo de desenvolvimento sem plano, o que resultou num progressivo estrangulamento exterior da economia.

Subjacente a esse esquema de poder e das mudanças estruturais no País, estava presente toda uma ideologia que dava sustentação às políticas de governo, revestidas dos valores urbano-industriais, do populismo, nacionalismo e desenvolvimentismo. Correia (2000, p. 2003), reportando-se aos estudos de Francisco Weffort sobre a República Populista no Brasil, capta as três condições gerais de populismo, assim explicitadas:

“1) massificação, provocada pela proletarização (de fato, mas não consciente) de amplas camadas de uma sociedade em desenvolvimento que desvincula os indivíduos de seus quadros sociais de origem e os reúne na massa, conglomerado multitudinário de indivíduos, relacionados entre si por uma sociedade periférica e mecânica;

2) perda de representatividade da classe dirigente - e, em consequência, de sua exemplaridade - que assim se transforma em dominante parasitária;

3) aliadas estas duas condições à presença de um líder dotado de carisma de massas, teríamos todas as possibilidades de que o populismo se constitua e alcance ampla significação social”.

Com efeito, para o referido autor, se o populismo liga-se a ascensão das massas e sua incorporação ao regime, o nacionalismo foi sua expressão global, emergindo, diretamente ao nível de Estado e, conclui: “o populismo é, no essencial, a exaltação do poder público; é o próprio Estado colocando-se através do líder, em contacto direto com os indivíduos reunidos na massa”.¹

Nesse contexto, o desenvolvimento baseado nas exportações tradicionais e na substituição de importações se esgota. Prebisch (1963, p. 87) demarca com precisão:

“Está-se agora entrando e avançando na substituição de bens intermediários, ou bens duráveis de consumo ou capital que, além de serem de fabricação complexa requerem um mercado de dimensões muito superiores aos dos nacionais”.

Assim, o processo de industrialização pautado sob o capital estrangeiro intensifica-se na década de 50 mais, precisamente, sob a era Juscelino Kubitschek. Noutros termos, o aporte de recursos internacionais apresenta-se como solução alternativa de desenvolvimento econômico; isto é, inaugura-se um novo modelo de industrialização. Para tanto, é necessário reformular o papel do Estado para dar curso as idéias desenvolvimentistas do governo respaldadas em seu Plano de Metas. Sem dúvida, a partir desse contexto, passa-se a admitir a idéia de planejamento. É dessa fase a operação Panamericana que tinha como apelo vencer o subdesenvolvimento. Seus principais resultados foram o BID e a Aliança Para o Progresso. Em âmbito regional, dá-se a criação do Banco do Nordeste (1952) e da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE (1959).

Na década de 60, com a posse de Jânio Quadro (1961), enfatizou-se uma ambígua política externa independente utilizada pelo governo como instrumento de pressão para vantagens e concessões, numa tentativa de buscar apoio internacional para um plano nacional de desenvolvimento. Como lembra Dupas (2005, p. 16):

“há indícios, pois, que na década de 1960, ao afirmar conceitos e iniciar barganhas para obter ajudas ao desenvolvimento - que a confrontação ideológica permitia e incentivava -, os países subdesenvolvidos fizeram germinar uma tentativa, a partir da periferia, de induzir em nível sistêmico um direito de crescer e desenvolver”.

Com a renúncia de Jânio Quadros, assumiu o governo João Goulart, posteriormente, deposto pelo golpe de Estado de 1964. São desse período a Comissão Econômica Para a América Latina (CEPAL), o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), reformas de base e a idéia de dependência econômica e tecnológica.

A par desse estado de coisas, escreve Ianni (1975, p. 9):

“sob vários aspectos, o populismo Latino-Americano parece corresponder a uma etapa específica na evolução das contradições entre a sociedade nacional e a economia dependente. A natureza do governo populista está na busca de uma nova combinação entre as tendências do sistema social e a determinação da dependência econômica”.

Além disso, na ótica de Raúl Prebisch há os defeitos inerentes a toda burocracia de subdesenvolvimento. No entender do autor (1963, p. 74),

“o anacronismo do Estado não se manifesta unicamente em seu funcionamento administrativo, mas também na pequena capacidade do mecanismo existente para fazer surgir novas concepções, para formular e executar uma política nacional de desenvolvimento”.

No Estado de Sergipe, todos esses fenômenos se refletiram com nuances específicas e ritmos diferenciados nas esferas política, econômico-social, cultural e educacional. O Estado, nessa fase, encontrava-se dominado pelas oligarquias, que tinham como base de sustentação econômica a propriedade fundiária representativa dos usineiros, fazendeiros e do setor mercantil. Decorrente do processo de redemocratização institucional do País, ocorreu em Sergipe eleições para governador, sendo eleito em janeiro de 1947, o engenheiro José Rollemberg Leite apoiado pela coligação partidária PSD/PR e com o apoio da igreja católica. Em seu governo, Rollemberg Leite enfrentou profundas desigualdades sociais e econômicas e, no plano político, foi incomodado por disputas ideológicas representativas da política nacional. A esse respeito é ilustrativa a voz do deputado

¹ Weffort, Francisco citado por Correia, Ovídio Valois *op. cit.*, p. 224.

estadual Armando Domingues, eleito pelo PCB, que ergue-se em defesa da democracia e denuncia as injustiças cometidas pelo governo federal (governo Dutra), que pôs na ilegalidade o PCB.

Após o golpe de Estado de 1964 que depôs o então governador eleito João de Seixas Dória e, por conseguinte, dos rumos do processo político pós-golpe, assumiu o governo do Estado o vice-governador Sebastião Celso de Carvalho. Os governos posteriores eleitos, indiretamente, pela Assembléia Legislativa foram: Lourival Baptista, João Andrade Garcez (governou o Estado por um período de 6 meses), Paulo Barreto de Menezes e, por fim, José Rollemberg Leite reconduzido ao governo do Estado na condição de governador biônico. Nessa fase, Sergipe foi marcado por processos de transformações econômico-sociais e de um acelerado processo de urbanização, ambos derivados da descoberta de Petróleo no ano de 1963, efetivando-se nos anos seguintes a sua exploração e de outros minérios, como são o caso do potássio e da salgema. Vale notar que, posteriormente à criação da SUDENE (1959), o poder estatal implementou ações governamentais que deram curso às políticas de desenvolvimento regional, em grande parte formuladas pela SUDENE. Ilustrativa dessa política é a criação no Estado do Conselho de Desenvolvimento Econômico de Sergipe (CONDESE) no ano de 1959 (governo Luiz Garcia 1959-1962).

Verifica-se assim, que todos esses processos aludidos nesta introdução causaram de uma maneira geral na sociedade brasileira fortes impactos em suas estruturas políticas, econômicas e administrativas, gerando deste modo, no âmbito de poder do Estado, novas atitudes sustentadas no ideário nacional-desenvolvimentista e de suas correspondentes ações de planejamento governamental.

Com base neste mapeamento, tentei delinear os mais diferenciados fatores que geraram o Brasil-Nacional-Desenvolvimentista no período de 1947-1951 e, que, conseqüentemente, moldaram um novo cenário para a educação brasileira. Resumidamente, é a partir da Constituição de 1946 que se estabelece que à "União caiba legislar sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional", cabendo então ao ministro Clemente Mariani (1948) dar projeto de reforma geral da Educação, tendo como eixo central traçar as novas bases da Educação Nacional (Fazenda, 1985). É nesse quadro que tramitou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 4.024), aprovada e sancionada no ano de 1961. São por demais conhecidas as polêmicas suscitadas decorrentes desse projeto centradas nos embates escola particular x escola pública e centralização x descentralização (Saviani, 1973).

Portanto, no âmbito da educação formula-se a tese da educação como instrumento de desenvolvimento social e, para tanto, o ponto de partida está na educação. No entender de Prebisch (1963), a educação enquanto um elemento dinâmico do processo de desenvolvimento, não se limita ao campo estrito da economia, mas alcança todo o horizonte da sociedade. Deste ponto de vista, a primeira expressão tangível da política redistributiva da renda deverá começar pelo investimento social nos recursos humanos e pela efetiva oportunidade de acesso a educação. Sob o influxo dessa concepção de Educação, passa-se então a admitir a idéia de planejamento impondo dessa forma ao Estado funções complexas.

À luz destas considerações iniciais, pretendo contribuir neste colóquio para a discussão em torno das seguintes questões: como se desenvolveu no período em questão, a relação entre educação e desenvolvimento numa sociedade marcada pela exacerbada concentração de renda e sem ruptura de sua estrutura social; indico ainda para o debate, qual o papel que coube ao Estado brasileiro face à evolução do capitalismo em sua fase monopolista e sua relação com a Educação?

Sem dúvida, considero que qualquer que seja a síntese de nossas discussões neste colóquio, possibilitará para nós uma reflexão mais apurada acerca da relação ciência e sociedade nesta primeira década do século XXI. François Châtelet em entrevista com Émile Noël referindo-se sobre as crises atravessadas pelo mundo no século XX - as duas guerras mundiais, com suas monstruosidades e suas conseqüências políticas -, nos interpela:

"não há nada a fazer; é assim mesmo. 'Transformação' não quer dizer que as coisas fiquem melhores, em geral. Elas também não estão piores, em geral. Não devemos cair em uma morosidade regressiva. O futuro risonho deve ser recusado, da mesma forma que os bons velhos tempos" (1994, p. 153).

2. A HISTORIOGRAFIA EDUCACIONAL EM SERGIPE (1945-1964): ESTADO DA ARTE

O foco temático dado possibilitou-nos uma incursão pelas fontes educacionais catalogadas e disponibilizadas nos catálogos de fontes primárias e secundárias da Educação do Estado de Sergipe (volumes 1 e 2)² e o cotejamento de pesquisas em andamento e de pesquisas já realizadas. Para

² Trata-se de publicações do Núcleo de Pesquisa Sociedade e Educação da Universidade Federal de Sergipe - GT Histedbr/estadual.

efeitos de informação, identificamos, inicialmente, 49 trabalhos abrangendo o período em questão e que incidiram em sua grande parte na temática educação e desenvolvimento; além de relatórios, artigos em revistas especializadas, jornais, referências legislativas (Leis, Decretos, Portarias), Livros de Atas e publicações oficiais (órgãos e mensagens governamentais, congressos, etc.).

Neste vasto material pode-se destacar estudos contextualizados e concentrados na educação pública no Estado, com enfoques na relação estado e educação, administração e gestão da educação escolar; análises sobre currículo, educação e cultura, ensino e aprendizagem, idéias pedagógicas, ensino secundário, ensino profissionalizante, ensino superior, instituições educacionais, movimento estudantil, educação e meios de comunicação, a exemplo de estudos de caso sobre o Movimento de Educação de Base em Sergipe (MEB)³, salientando o método Paulo Freire de alfabetização, o Centro Popular de Cultura, movimentos pedagógicos (ruralismo), educação de adultos, teorias educacionais, livros didáticos, dentre outros.

No meu caso específico, venho aprofundando estudos relacionados com o ruralismo pedagógico e a sua manifestação no Estado, privilegiando o período (1947-1951), representativo da política de cooperação entre o governo federal (era Dutra) e o governo estadual (Rollemberg Leite) para a execução de programas de Educação Rural, expandindo dessa forma, a rede física de educação básica em vários municípios do Estado. A respeito desse período os trabalhos de: José Rivadálvio Lima (Cinquentenário do Colégio Estadual Murilo Braga: 1949-1999); Hamilcar Silveira Dantas Júnior (Estado, Educação e Hegemonia: reflexos da pedagogia experimental da educação física em Sergipe 1947-1951) e Elvoclébio de Araújo Lima (A Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos em Sergipe 1947-1951), trouxeram contribuições instigantes sobre o movimento renovador da Educação Brasileira e seus reflexos nas políticas educacionais no Estado.

Outros registros significativos para a historiografia educacional em Sergipe são os trabalhos de José Antônio Nunes Mendonça, contemplando temáticas relacionadas com a concepção teórica da educação de inspiração escolanovista, incluindo aí uma interlocução com J. Dewey, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, dentre outros intelectuais de seu tempo histórico. Também em seus estudos são relatados e analisados aspectos pedagógicos intrínsecos à educação escolar em Sergipe. O autor apresenta ainda em diversos trabalhos sugestões para a renovação da escola primária. Destaco sua obra intitulada "A Educação em Sergipe", editada em Aracaju, no ano de 1958, pela Livraria Regina, resultante da execução do projeto Capes 448/CBPE, 24-26.

Incluo nestes registros as publicações de livros didáticos direcionados ao Curso Primário de Acrísio Cruz: "Ciências Físicas e Naturais", editado pelas Oficinas Gráficas da Livraria Monteiro: Aracaju/Sergipe, s/d e "Acentuação Gráfica", também editado pelas Oficinas Gráficas da Livraria Monteiro. Do autor, são ainda os artigos "Carência Lúdica e Escolaridade", Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP), v. XV, nº 41, Rio de Janeiro: 1951; "Personalidade Infantil e Escola", Revista Neurobiologia, tomo VI, nº 04, dezembro. Recife/PE: 1943.

A par disso, acentuamos a monografia "Ideologias e Utopias na História da Educação (o processo de criação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe 1950-1951)" de Luís Eduardo Pina Lima, onde o autor historiciza a criação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe e analisa as projeções ideológicas expressas no discurso da intelectualidade da época, segundo alguns aspectos do pensamento de Karl Mannheim. Contribuiu também para o debate em torno das políticas governamentais para a educação na década de 60, Dilma Maria Andrade de Oliveira, com o seu trabalho "A Participação da USAID na Educação em Sergipe - 1989", onde a autora analisa, criticamente, o acordo de cooperação assinado pelos governos dos Estados Unidos da América e do Brasil para a promoção do desenvolvimento sócio-econômico do Nordeste brasileiro, com destaque para os órgãos responsáveis pela sua execução (USAID/SUDENE). Nesse sentido, a autora mostra o que representou a política norte-americana da Aliança para o Progresso para a América Latina sob a égide do imperialismo.

Para a análise da Juventude Universitária Católica (JUC) no meio estudantil no Brasil e no Estado de Sergipe durante o período que antecedeu ao golpe de Estado (1958-1964), a dissertação de mestrado de Antônio Ramos aborda a relação igreja e estado no Brasil e discute a ingerência da igreja católica na elaboração da Lei Federal nº 4.024, de 20/12/1961, utilizando a LEC como instância de agrupamento político de pressão. O estudo conclui que em âmbito estadual, a JUC manteve-se adésista aos interesses da igreja católica, portanto desarticulada com as lutas sociais mais conseqüentes face a democratização da sociedade brasileira.

³ O MEB foi um movimento de inspiração da igreja católica, sob a responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), elevado a nível de política governamental pelo Presidente Jânio Quadros, com o Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961.

Registramos que a seleção destes trabalhos deu-se em razão de pontuarmos a produção científica recente do Núcleo de Pesquisa Sociedade e Educação/GT Histedbr na Universidade Federal de Sergipe, que vem desenvolvendo pesquisas a respeito do pensamento liberal em Educação no Estado e suas contradições presentes no ideário educacional das elites dirigentes. As exceções feitas decorreram de trabalhos e de autores representativos para a historiografia educacional em Sergipe e comprometidos com os interesses nacionais corporificados pelo Brasil Nacional-Desenvolvimentista.

Com efeito, a criação do Núcleo de Pesquisa Sociedade e Educação em outubro de 1991, assim como o surgimento do Núcleo de Pós-Graduação em Educação/Programa de Mestrado (1994), na Universidade Federal de Sergipe impuseram um novo ritmo no que diz respeito à produção de conhecimento científico, possibilitando, deste modo, a colocação de novos objetos de investigação no campo das Ciências da Educação.

As transformações sócio-econômicas e políticas elencadas na introdução deste trabalho manifestaram-se no Estado de Sergipe pressionando o poder estatal durante o período 1947-1964 a formular políticas de governo que incidissem no campo educacional. Destacam-se em âmbito estadual a criação de novos estabelecimentos de ensino para atendimento a expansão dos cursos primário e secundário (capital e interior), surgimento do ensino superior (reconhecimento da Faculdade de Direito, Decreto da Presidência da República nº 35289, de 30 de março de 1954), fundação da Faculdade de Medicina e da Faculdade Católica de Filosofia e de Serviço Social, além da criação das Escolas de Química e de Ciências Econômicas a cargo do governo estadual, na gestão de José Rollemberg Leite (1947-1951).

Nesse contexto, dar-se-á a instalação e posse do Conselho Estadual de Educação em 23 de setembro de 1963, em obediência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e da Lei Estadual nº 1190, de 05 de julho de 1963. Dentre as iniciativas do poder público estadual de maior relevância situa-se a Fundação Universidade Federal de Sergipe, criada no ano de 1968.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vê-se que os trabalhos aqui referenciados abrangendo os decênios 1940, 1950 e 1960 estão centrados de uma maneira geral na relação Estado e Educação, tomando-se via de regra como referência, a contextualização histórica em que se constituíram as reformas educacionais no Brasil e em âmbito estadual cristalizadas na legislação em vigor. Evidenciou-se, ainda, como objetos de estudo, as idéias pedagógicas e os problemas de natureza administrativa que perpassam a prática educativa nas instituições educacionais.

À luz das fontes documentais consultadas e das considerações apresentadas, é possível ressaltar a democratização do ensino primário e da reorganização do sistema educacional em Sergipe como marcos do período 1947-1951 (governo José Rollemberg Leite). Verifica-se, também, que nesse governo a experiência com o Programa de Educação Rural foi pioneira no Estado, com destaques nacional e internacional. Acrísio Cruz, enquanto dirigente da Educação em Sergipe nessa fase, foi o responsável pela reforma do ensino primário e demais mudanças educacionais. Todavia, julgo oportuno observar que a política educacional de cunho liberal sob o domínio oligárquico foi inconsistente para a concretização da universalização do ensino básico. Nesse contexto, as instituições jurídico-políticas têm como base um Estado constituído sobre privilégios e de natureza ético-política conservadora, obstaculizando, deste modo, a modernização da sociedade, não obstante os avanços alcançados nas décadas de 50 e 60 exemplificados pela criação do ensino superior, do Instituto de Tecnologia e Pesquisa e da Universidade Federal de Sergipe.

Ao refletirmos sobre a temática Brasil Nacional-Desenvolvimentista (1947-1964) fica-nos a impressão que as aspirações à "modernidade" foram o eixo central dos quarenta anos que se seguiram à Segunda Grande Guerra. Com efeito, o projeto Nacional-Desenvolvimentista se esgota na década de 60, sem incorporar parcelas significativas da população brasileira ao projeto societário de civilização burguesa, tão caro às democracias ocidentais no século XX. Neste sentido, é desafiante observar na sociedade brasileira que os postulados constitucionais que garantem a educação como um bem da civilização indispensável para a cidadania não são, radicalmente, concretizados, tendo este impasse alcançado o século XXI. Face a esta debilidade crônica do Estado Brasileiro, eu questiono: como ultrapassarmos os obstáculos estruturais que tornam inatingível a universalização de uma escola pública de qualidade?

Eu termino esta comunicação observando que diante do atual cenário político que se apresenta no Brasil, é necessário termos perspectivas históricas para enfrentá-lo, a fim de que possamos contribuir, na qualidade de educadores e pesquisadores, para que se abram às novas gerações infinitas possibilidades que viabilizem a sua inserção no mundo contemporâneo.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHÂTELET, François. Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

CORREIA, Ovídio Valois. A extensão universitária no Brasil: um resgate histórico. Organizado por Marta Vieira Cruz e Maria Elisa da Cruz. São Cristóvão: Editora UFS/Fundação Oviêdo Teixeira, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas. 2ª ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

CRUZ, José. O problema das promoções e conclusões de curso no ensino primário elementar em Sergipe. Aracaju: Livraria Regina Ltda, 1949.

_____. O CONDESE e o planejamento da economia sergipana. Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, nº 26, v. XXI, 1961.

CRUZ, Marta Vieira. Acrísio Cruz e o movimento renovador da educação escolar em Sergipe. Correio de Sergipe, Aracaju, 1, 2 junho. 2003. Correio de Sergipe Especial. Memórias de Sergipe nº 1. Educação p. 11-12.

_____, et. al. (org.). Catálogo de fontes primárias e secundárias da educação do Estado de Sergipe. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pesquisa Sociedade e Educação; Recife: Gráfica e Editora Liceu, 1999.

DUPAS, Gilberto. 3º mundo periférico ou emergente? O Estado de São Paulo, S. Paulo p. A 16, 17 de abril de 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina. Educação no Brasil Anos 60. O pacto do silêncio. São Paulo: Loyola, 1985 (Coleção Educar, vol. 2).

FIGUEIREDO, Ariosvaldo. A história política de Sergipe. Aracaju: Sociedade Editorial de Sergipe, 1989, v. 3.

IANNI, Octávio. Formação do estado populista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

JÚNIOR DANTAS, Hamílcar Silveira. Estado, educação e hegemonia: reflexos da pedagogia experimental da educação física em Sergipe (1947-1951). 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2003.

LIMA, Elvoclébio Araújo. A campanha nacional de educação de adolescentes e adultos analfabetos em Sergipe (1947-1951). 107 f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2003.

LIMA, José Rivadálvio. Cinquentenário do Colégio Estadual Murilo Braga (1949-1999). Aracaju: J. Andrade Ltda, 2002.

MENDONÇA, José Antônio Nunes. A educação em Sergipe. Aracaju: Livraria Regina, 1958.

OLIVEIRA, Dilma Maria Andrade. A participação da USAID na educação em Sergipe. 1989. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

PREBISCH, Raúl. Dinâmica do desenvolvimento latino-americano. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1964.

RAMOS, Antônio da Conceição. A JUC em Sergipe (1958-1964). 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2003.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. História da educação brasileira (1930-1973). Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

SAFATLE, Vladimir. A profecia de Celso Furtado: um governo de esquerda não terá margem de manobra. Entrevista com Vladimir Safatle. Revista Carta Capital, ano XI, nº 319, São Paulo, 01 de dezembro de 2004.

SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: estrutura e sistema. São Paulo: Editora Saraiva, 1973.

* Doutora em Educação, PUC/S.Paulo. Pesquisadora e colaboradora junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas, História, Sociedade e Educação no Brasil - Histedbr/Unicamp/UFS.

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_083.html

A EDUCAÇÃO NOS ANOS DE CHUMBO: a Política Educacional ambicionada pela “Utopia Autoritária” (1964-1975)

Thiago Pelegrin e Mário Luiz Neves de Azevedo⁴

INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura nacional vê-se a ocorrência de um fenômeno educacional preocupante: a revitalização da “Teoria do Capital Humano”, norteado pelo ideário das competências e da formação flexível para a “empregabilidade”. O revigoramento do economicismo educacional atrela-se ao fomento governamental à iniciativa privada e a gradual precarização do trabalho, construindo uma direção educacional pautada na formação para o desemprego (FRIGOTTO, 1998).

Os aspectos listados acima têm seu germe e desenvolvimento no Brasil no período que corresponde à instauração do regime militar no país (1964-1985), uma vez que a importação dos preceitos contidos na “Teoria do Capital Humano”, o apoio maciço a iniciativa privada e a incorporação do receituário liberal para educação imposto pelas organizações multilaterais foram incluídos no projeto da aliança civil-militar que tomou o poder.

Diante dessas considerações, o objetivo central desse artigo centra-se na análise e discussão da política educacional erigida pelo regime militar e expressa nos textos das Leis 5540/68 e 5692/71, respectivamente a Reforma Universitária e a Reforma de 1º e 2º graus. Para tanto, adota-se como referencial a revisão bibliográfica e a apreciação das referidas fontes primárias e a utilização de fontes secundárias, que tem como foco a contribuição de alguns dos principais teóricos especialistas no assunto.

Assim, ordena-se a exposição do texto a partir da apresentação do contexto histórico da deflagração do golpe e do posterior desenvolvimento dos governos militares (1964-1975), seguida da análise acerca da política educacional do regime militar e da legislação correspondente.

O GOLPE DE 1964 E A GESTAÇÃO DO PROJETO DE “UTOPIA AUTORITÁRIA”

O conflito que desencadeou o golpe de 1964 teve início na década de 1950 e foi acelerado a partir de 1961 com a renúncia, do então presidente da República Jânio Quadros (1960 – 1961), em um contexto de grave crise econômica e de enfrentamento político. Nessa acepção, concatenaram-se os interesses e temores de três grupos a eclosão do golpe militar de 1964: a burguesia industrial associada ao capital estrangeiro, os responsáveis pela política externa americana do pós Segunda Guerra e os militares engajados no projeto de “utopia autoritária” (FICO, 2004).

A continuidade da associação entre o capital nacional e o internacional assentava-se na adesão aos parâmetros de estabilização financeira preconizados pelas agências multilaterais, sobretudo o Fundo Monetário Internacional (FMI). Dessa maneira, pressionava-se a burguesia industrial nacional e o estado dependente dessas relações a um constante endurecimento, uma vez que, receitas recessivas exigem “[...] capacidade de negar concessões às massas trabalhadoras e forçá-las a engolir o purgante das medidas compressoras do nível de vida” (GORENDER, 1987, p. 42).

Atrelada às requisições do capital internacional, a política expansionista norte-americana tinha como princípios a incorporação dos países periféricos ao seu ciclo econômico como produtores de matéria-prima e formadores de mercado consumidor para as economias capitalistas industrializadas. Evidentemente, todas essas disposições foram permeadas pelo ideário anticomunista propagado entre os anos de 1945-89 denominados de Guerra Fria (CHOMSKY, 2005).

Não obstante, a “utopia autoritária” mobilizou amplos setores das Forças Armadas Nacionais em torno da inserção do país no campo da “democracia ocidental cristã”. Tal empreendimento tinha

⁴ Thiago Pelegrini: Pós-graduando do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM), sob a orientação do Prof.º Dr.º Mário Luiz Neves de Azevedo. Mário Luiz Neves de Azevedo: Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo; docente da Universidade Estadual de Maringá.

como premissa básica a eliminação de todas as formas de dissenso, destacando-se o combate ao comunismo e a corrupção (FICO, 2004).

Nesse sentido, os caminhos que a política nacional havia tomado, especialmente após a vitória de João Goulart no plebiscito de 1963⁵, a ascensão do voto de esquerda e a mobilização em torno de reformas estruturais potencializaram os temores e a urgência de execução dos projetos dos três grupos supracitados.

Daniel Aarão Reis Filho descreve os partícipes que impulsionaram o processo de lutas sociais que provocou o descontentamento do bloco que buscava a hegemonia do poder:

(...) grandes movimentos, de trabalhadores rurais e urbanos, entraram em ação exigindo a realização de reformas na estrutura social e econômica do país e o fortalecimento de seus centros de decisão interna, as chamadas reformas de base, no sentido da distribuição da renda e do poder e da afirmação da soberania nacional (1999, p.4).

O processo também teve a participação ativa de estudantes, artistas e parlamentares e na sua fase crítica, contagiou os escalões inferiores das forças armadas, chegando a ameaçar o automatismo da cadeia de comando (REIS, 1999).

Entre os acontecimentos que contribuíram para o acirramento do conflito instaurado no país, Francisco Carlos Silva (1990) destaca: o motim de suboficiais da Aeronáutica e da Marinha exigindo melhores condições de trabalho e direito de voto (1963); a descoberta de arsenais clandestinos no Rio de Janeiro mantidos por Carlos Lacerda⁶ com o intuito de articulação de um possível golpe; a eclosão de uma revolta de Marinheiros (março de 1964) dirigida e planejada por um agente da CIA.

A somatória desses acontecimentos colocou o governo em uma situação delicada, uma vez que, ao mesmo tempo, o tornava dependente da ação militar para reprimir os amotinados, era acusado de incitar revoltas pelo país. Entretanto, o desfecho do golpe já havia sido programado em uma articulação entre os governadores de Minas Gerais - Magalhães Pinto, de São Paulo - Ademar de Barros, da Guanabara - Carlos Lacerda e os comandos militares, nomeadamente Generais Mourão Filho, Carlos Luís Guedes, Costa e Silva e Castelo Branco. A aliança formada para o golpe conseguiu, também, o apoio militar do governo norte-americano, numa operação conhecida como "Brother Sam" que disponibilizou uma frota aos amotinados.

A ação contou ainda com o apoio de lideranças e organizações civis como a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), a Sociedade Rural Brasileira e o jornal Estado de São Paulo. Ocorreu, ainda, a articulação de manifestações como as Marchas da Família com Deus e pela Liberdade, que conforme Reis (1999) mobilizaram contingentes significativos de pessoas por todo o país.

O golpe foi desferido rapidamente, o presidente João Goulart temendo o derramamento de sangue não esboçou reação e declarou o seu cargo como vago. De imediato aconteceu um rearranjo na composição do congresso nacional, com a formação de uma nova maioria de direita e o predomínio da União Democrática Nacional⁷ (UDN). Os partidários de centro e direita acreditavam que a intervenção militar seria curta e saneadora, com o propósito único de restabelecer a ordem no país. Esse entendimento restrito da intencionalidade dos militares era ancorado pelo mito das Forças Armadas como um "Poder Moderador" que possibilitaria uma reforma econômica e política significativa (SILVA, 1990).

Todavia o discurso referido obscurecia a análise das intervenções militares no Brasil contemporâneo como afirma Silva (1990, p.367) "sempre eram dirigidas contra determinados segmentos políticos e sociais, em detrimento das camadas populares, dos grupos liberais, da esquerda". Apesar do discurso da proibição da luta contra a demagogia e da retomada do desenvolvimento econômico, as manifestações militares mantiveram um caráter conservador.

Nesse campo, as primeiras ações do novo governo prenunciavam o conteúdo repressivo, sobretudo no combate ao trabalhismo e as organizações de esquerda que marcaram os anos de ditadura militar no país:

(...) os sindicatos trabalhistas, a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Universidade, bem como jornais e rádios, tiveram suas sedes ocupadas e destruídas (...) Ao mesmo tempo, a morte e o desaparecimento de inúmeras lideranças sindicais

⁵ Referia-se ao restabelecimento do presidencialismo como forma de governo no Brasil.

⁶ Governador da Guanabara pertencente membro do partido de extrema direita União Democrática Nacional (UDN).

⁷ Partido que tem sua principal representação política na aristocracia rural.

e camponesas, assim como a deposição de governadores eleitos, prenunciavam os anos de terror do regime militar (SILVA, 1990, p.368).

O primeiro governo militar, liderado pelo general Castelo Branco (1964 – 1966), modificou profundamente a política econômica do país. Assumiu o Liberalismo econômico ortodoxo como princípio orientador de suas ações, fato comprovado desde a composição do seu ministério, até a série de medidas que buscavam a retomada do desenvolvimento econômico e a contenção da inflação.

Essas medidas podem ser resumidas em dois grandes blocos: a liberalização da entrada e saída de capitais estrangeiros no país; e o controle dos salários, mantidos abaixo da inflação, medida conhecida como “arrocho salarial”. Francisco Mauri e Joaquim Cardoso (1988, p.57) definem esse conjunto de ações como “uma fórmula de compromisso sócio-econômico, imposto à sociedade, que incluía a participação ativa e decisiva das corporações transnacionais na determinação da estratégia de desenvolvimento sócio-econômico”.

Outras medidas liberalizantes que constituíram a política econômica do país procuraram diminuir a presença do Estado na economia: a privatização de amplos setores de base para o desenvolvimento econômico e a renúncia do controle dos preços internos, em particular no setor de alimentos, manutenção dos salários abaixo da inflação.

As novas diretrizes econômicas tiveram um efeito drástico sobre as condições de vida dos assalariados, enquanto a economia apresentou indícios de retomada de crescimento. Conforme José Chasin (1979) ocorreram, simultaneamente, a diminuição do salário mínimo real e a elevação do custo da cesta básica, gerando grande insatisfação entre os segmentos trabalhadores.

A fim de sustentar sua política econômica, altamente concentradora de renda e anti-popular, o governo teve que reforçar seu aparato repressivo e aprofundar o combate aos sindicatos e organizações de esquerda:

Entre 1964 e 1969, 47 líderes políticos “desaparecem”; o Estado intervém 456 vezes em sindicatos, em 1964, e mais 358 vezes em 1965, destituindo lideranças eleitas, fechando os mais combativos e nomeando interventores (ARNS, 1985, p. 61).

Além das investidas contra a esquerda o governo militar teve que intervir contra algumas lideranças civis, antes constituintes e apoiadoras do seu governo, que protestavam contra a militarização do país e a perda de autonomia dos estados. Os maiores representantes desses dissidentes foram Carlos Lacerda e Ademar de Barros que se sentiram prejudicados nos seus projetos de ascensão à presidência da República, esses desacordos culminaram no rompimento da coligação civil\militar golpista.

A oposição ao governo cresceu também entre as Forças Armadas provocando cisões junto aos militares nacionalistas que não compactuavam com a entrega de setores estratégicos da economia nacional ao capital estrangeiro. Nesse momento houve um reconhecimento generalizado de que, embora o modelo econômico adotado tivesse conseguido conter a inflação e retomar o crescimento econômico, provocara a ampliação da pobreza e a militarização do país (CHASIN, 1979).

A continuidade da gestação do projeto da “utopia autoritária” agregada a forte oposição formada impulsionou os militares a extinguir os partidos políticos temendo o resultado das eleições regionais de 1966. Essa ação foi imposta pelo Ato Institucional nº. 2 (1965), concebido de acordo com as diretrizes dos setores mais radicais das Forças Armadas (conhecidos como “Linha Dura”), teve o propósito de reorganizar a representação política em duas grandes frentes: uma de apoio ao regime com seus representantes oriundos essencialmente da UDN e do Partido Social Democrata (PSD) conhecida como Aliança Renovadora Nacional (ARENA); e outra de oposição organizada pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), alguns líderes militares, a ala esquerda do PSD, o Partido Socialista (OS), o Partido Social Progressista (PSP), e o Partido Comunista (PC), denominada de Movimento Democrático Brasileiro (MDB). O segundo passo do governo militar em direção a afirmação de seu regime foi o estabelecimento de eleições indiretas (ARNS, 1985).

A resistência civil acompanhou o movimento acelerado de institucionalização do regime e a partir de 1968, motivou a ocupação das ruas das principais cidades, os palcos e as salas de aula. O movimento operário se reorganizou, eclodindo greves de massa em centros industriais como Osasco (São Paulo) e Contagem (Minas Gerais).

A conjuntura externa consubstanciou o inconformismo popular com o golpe militar, merecendo destaque a deflagração do movimento estudantil na França, a intensificação da Revolução Cultural na China, o agravamento da Guerra do Vietnã e da crise do petróleo em 1973 (REIS, 1988).

O triunfo e o endurecimento da "utopia autoritária" foram expressos pelo governo militar por meio do estabelecimento do Ato Institucional nº. 5, instrumento fundamental de ação do regime militar que fechou o congresso, cassou mandatos parlamentares, estabeleceu a censura e os inquéritos militares sigilosos. Nesse momento ocorreu, também, a instituição da pena de morte, justificada pela declaração de que o país se encontrava em "guerra subversiva" (FAUSTO, 1995).

A resistência ao governo também se intensificou por meio de ações armadas lideradas por organizações descrentes na intervenção parlamentar. A esquerda dividiu-se em duas frentes de enfrentamento: a primeira de orientação pró-soviética que procurou desenvolver sua ação dentro do MDB, representada pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB); e a segunda, pró-chinesa, que defendia a guerra revolucionária e concentrou suas ações em uma campanha de guerrilhas rurais, com pouco apoio camponês, arquitetada pelo Partido Comunista do Brasil (PC do B). Outros movimentos de esquerda significativos foram: Ação Libertadora Nacional (ALN), Vanguarda Armada Revolucionária – Palmares (VAR-Palmares), Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR-8) e a Ação Popular.

Em decorrência da morte do general Arthur da Costa e Silva, o segundo presidente pós-golpe (1967 – 1969), a junta de Ministros militares reformou a constituição, editando a Emenda Constitucional nº1 que, entre outras coisas, possibilitou a incorporação de todos os instrumentos repressivos criados a partir de 1964 e indicou o general Emílio Garrastazu Médici à presidência do país (1969 – 1974). Sob o lema "Segurança e Desenvolvimento" o governo de Médici representou "o período de maior repressão, violência e supressão das liberdades civis do regime militar" (ARNS, 1985, p. 63).

A política repressiva estendeu seus tentáculos sobre outros segmentos sociais entre eles, os intelectuais, os artistas e os estudantes. Inúmeras peças teatrais foram proibidas, teatros foram invadidos e destruídos por forças militares, teatrólogos foram presos e expulsos do país, muitos foram exilados. A ditadura encerrou o movimento do "Cinema Novo" perseguindo seus principais representantes, entre eles Glauber Rocha e Ruy Guerra. A censura proibiu músicas com conteúdo político e erótico, prendeu compositores e poetas, atingindo drasticamente a produção musical brasileira.

Nesse contexto, de dura repressão, a política educacional foi redefinida conforme as aspirações da tríade composta pelos desígnios da intervenção norte-americana, os interesses da classe hegemônica de preservação das relações de produção e os anseios da "utopia autoritária" de eliminação do dissenso.

O CICLO DE REFORMAS EDUCACIONAIS PROPOSTO PELA "UTOPIA AUTORITÁRIA" (LEIS Nº. 5540/68 e 5692/71)

No tocante a educação o governo militar orquestrou uma série de ações que buscavam, em síntese, adequar a política e a organização educacional às determinações econômicas. Assim, o conjunto de medidas tomadas no período refletiu a intenção velada de criar um instrumento de controle e de disciplina sobre a comunidade estudantil e o operariado, possíveis opositores ao regime, a fim de garantir a ampliação da gestão de capital dos grupos hegemônicos que constituíram o apoio civil ao golpe, nomeadamente alguns setores da burguesia nacional e grupos estrangeiros.

Nesse contexto, a atitude inicial foi a inviabilização das iniciativas gestadas pelo impasse da política nacional desenvolvimentista, em especial o projeto de Reforma Universitária, o Plano Nacional de Alfabetização e os núcleos de educação popular (RIBEIRO, 1993). Por conseguinte procurou-se a formulação de um novo ordenamento legal, cujo referencial foi a absorção do discurso economicista na educação, ou seja, a "Teoria do Capital Humano", a subordinação das estruturas de ensino aos interesses dos círculos conservadores responsáveis pelo golpe atrelados aos da burguesia internacional e o arrefecimento do movimento estudantil (FRIGOTTO, 1999).

Nesse contexto, os acordos MEC-USAID concentraram as acepções essenciais que posteriormente informaram os caminhos que deveriam ser seguidos pelos responsáveis pela formulação da política educacional nacional para o ensino superior: a racionalização do ensino, a prioridade na formação técnica, o desprezo as Ciências Sociais e Humanas, a inspiração no modelo empresarial e o estabelecimento de um vínculo estreito entre formação acadêmica e produção industrial (ROMANELLI, 1987).

Em resumo, propunha-se a sujeição cultural necessária aos anseios de dominação ideológica contidos na política imperialista norte-americana do período pós-segunda guerra, através da imputação dos "ideais empresariais do "american way of life", em todas as instâncias educacionais

dos países periféricos” (SANTOS E AZEVEDO, 2003, p.4). O direcionamento referido foi incorporado quase que integralmente ao texto da Lei 5540/68, conhecida como Lei da Reforma Universitária.

Entretanto, as ações imediatas que motivaram a implementação da Lei foram originadas pelo acúmulo de pressões, essencialmente das camadas médias, a favor da ampliação das possibilidades de acesso à Universidade. Os anseios pela formação universitária foram consubstanciados pelo processo de afunilamento dos canais de ascensão social desencadeado pela concentração de renda, propriedade, mercado e capital associada ao desenvolvimento dependente, transformando a escolarização na via central de elevação social.

Nesse sentido, as mobilizações estudantis orientadas pela ideologia nacional-desenvolvimentista que se confrontava diretamente com o modelo político-econômico adotado, constituindo-se em um foco de resistência organizada ao regime. A eclosão de protestos e passeatas estudantis nos anos de 1966 e 1967, ancorados na denúncia dos acordos MEC-USAID e do caráter elitista da universidade brasileira, potencializou a intenção saneadora que revestia os discursos do regime desde meados de 1964 (PELEGRINI, 1998).

Em face da aparente crise instalada e em coerência com o seu projeto societário conservador, o governo militar optou por provocar a ruptura necessária no âmbito educacional, à manutenção da ordem sócio-econômica.

No texto da referida lei a incorporação da tônica discursiva identificada com o economicismo educativo, sobressalta-se nas recomendações que orientam a organização universitária dispostas no artigo 11º. De tal modo, que na alínea b propõe-se estruturação em departamentos e nas alíneas d e f, expõe-se a racionalização da organização e a flexibilização de métodos e critérios:

(...) b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas; (...) d) racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos; (...)f) flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa (BRASIL, 1968).

Essas medidas inscritas no ideário economicista atendiam, mesmo que precariamente, a necessidade de expansão universitária e acréscimo de vagas, diminuindo temporariamente as pressões exercidas pelas reivindicações estudantis à ampliação de vagas na universidade. Esse mecanismo foi complementado pela adoção do vestibular unificado e classificatório que “eliminou” artificialmente os candidatos excedentes.

Em referência ao exposto, nota-se que o texto de lei formulado ao combinar os princípios de racionalização e contenção alcança êxito parcial na dissolução dos problemas que receavam os tecnocratas e liberais ligados às determinações educacionais oficiais. Em outras palavras, conseguiu-se “diminuir a pressão sobre a universidade, absorvendo o máximo de candidatos e disciplinando-os posteriormente, alegando medidas de racionalização dos recursos” (FREITAG, 1986, p.84).

Em complemento aos mecanismos mencionados buscou-se refrear o afluxo à universidade sob duas ações: a retenção do aluno antes de chegar ao 3º nível de ensino e a legitimação de sua expulsão. A primeira foi efetivada pela Lei 5692/71 que regularizou o ensino profissionalizante, a segunda foi solucionada pela imposição de uma média mínima e pelo “jubramento” (SAVIANI, 1982).

Não obstante, o texto da Lei 5540/68 revestiu-se também do caráter autoritário e desmobilizador que caracterizou a quase totalidade dos atos do regime militar. De tal modo que além de enfatizar no art. 16, parágrafo 4º “a manutenção da ordem e disciplina”, demonstra-se uma preocupação saneadora, ainda pouco sistematizada, pelo oferecimento de formação cívica e física aos estudantes (BRASIL, 1968). Atividades que posteriormente catalisariam os impulsos doutrinários do regime militar⁸.

A própria reforma estrutural serviu aos interesses de contenção dos protestos dos estudantes e professores universitários. Como bem observa Saviani,

(...) ao instituir a departamentalização e a matrícula por disciplina com o seu corolário, o regime de créditos, a lei teve, observando o seu significado político, o objetivo de desmobilizar a ação estudantil que ficava impossibilitada de constituir

⁸ Ver Decreto Lei nº 68.065/71 (dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências) e 69.450/71 (regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências).

grupos reivindicatórios, pois os estudantes não permaneciam em turmas coesas durante o curso (1987, p.95).

Em suma, a política educacional instituída precisou adaptar o sistema educacional ao atendimento dos interesses da estrutura de poder edificada, propagando seu ideário, reprimindo seus opositores e reestruturando uma tripla função: a reprodução da força de trabalho, a conservação das relações de classes e a eliminação de um dos principais focos de dissenso político.

A lei nº 5692/71 completa o ciclo de reformas educacionais geradas com o intuito de efetuar o ajustamento necessário da educação nacional à ruptura política orquestrada pelo movimento de 64. Com a nuance de efetivar-se em uma conjuntura política caracterizada pelo ápice da ideologia do "Brasil-potência", no qual o regime militar havia se consolidado, eliminando as resistências mais significativas, e adquirido um discurso magnífico na exaltação do sucesso do seu projeto de manutenção do poder.

Nesse sentido, o enunciado contido no texto de lei não só continha um tom triunfante, como demonstrava a intenção de manutenção do status quo no âmbito educacional, necessário a perpetuação do "bem-sucedido" modelo sócio-econômico.

Dessa forma, foi preciso realizar uma alteração na estrutura e funcionamento do sistema educacional, dando nova roupagem à pretensão liberal contida no texto da Lei nº. 4024/61⁹, assumindo uma tendência tecnicista como referencial para a organização escolar brasileira.

A "nova" orientação dada à educação representava a preocupação com o aprimoramento técnico e o incremento da eficiência e maximização dos resultados e tinha como decorrência a adoção de um ideário que se configurava pela ênfase no aspecto quantitativo, nos meios e técnicas educacionais, na formação profissional e na adaptação do ensino às demandas da produção industrial.

Os dois últimos aspectos mencionados são evidenciados pela leitura das alíneas a e b, do parágrafo 2º do artigo 5º:

(...) a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971).

A profissionalização referida pela lei assenta-se sobre a intenção de estabelecer-se uma interação direta entre formação educacional e mercado de trabalho, admite-se inclusive no artigo 6º a participação das empresas para a concretização desse processo (BRASIL, 1971).

Articulava-se a essas características um princípio de flexibilização da legislação educacional que apesar de uma aparente "contrariedade" e "liberalização", em essência, representava um instrumental valioso para a concretização dos desejos do poderio militar de impor suas determinações educacionais. A esse respeito Saviani (1987) salienta que

(...) pela flexibilidade as autoridades governamentais evitavam se sujeitar a definições legais mais precisas que necessariamente imporiam limites à sua ação, ficando livres para impor à nação os programas educacionais de interesse dos donos do poder. E com a vantagem de facilitar a busca de adesão e apoio daqueles mesmos sobre os quais eram impostos os referidos programas (p.131).

A preocupação com a disciplinarização do alunado demonstrada na Reforma Universitária (Lei nº 5692/71) também foi considerada e manifestou-se por meio do artigo 7º que regulamentou a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Educação Física nos ensinos de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971).

Em resumo, a Lei nº 5692/71 ao propor a universalização do ensino profissionalizante pautada pela relação de complementaridade entre ideologia tecnicista e controle tecnocrático almejou o esvaziamento da dimensão política da educação tratando-a como questão exclusivamente técnica, alcançando, ao mesmo passo, a contenção da prole trabalhadora em níveis inferiores de ensino e sua marginalização como expressão política e reivindicatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face da argumentação apresentada no decorrer do artigo, pode-se concluir que a legislação educacional foi impregnada com os princípios de controle e harmonização social atrelados à

⁹ Lei promulgada em 20 de dezembro de 1961, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

formação com base no arquétipo empresarial contidos no bojo da política expansionista norte americana do pós-segunda guerra para a América Latina.

Nessa direção, as duas reformas arquitetadas no período tiveram como horizonte o combate aos principais focos de resistência ao regime e o atendimento das exigências do capital nacional associado. Dessa maneira, a Reforma Universitária (Lei nº 5540/68) cumpriu a dupla função de promover o abrandamento da resistência estudantil ao regime e do estabelecimento de uma junção entre produção e formação universitária.

Não obstante, a Reforma do ensino de 1º e 2º (Lei nº 5682/71) graus direcionou suas determinações a contenção do movimento operário e a institucionalização da formação profissionalizante necessária ao incremento da produção ambicionada pela burguesia industrial e ancorada na qualificação mínima dos trabalhadores industriais.

Por fim, destaca-se o imperativo de ampliar o já instituído debate crítico que contraria o processo histórico de ressignificação das teorias educacionais reacionárias incorporadas durante o regime militar no Brasil. Apresentando como contraponto essencial o conhecimento histórico de sua gênese e intuito, qual seja, o cerceamento dos movimentos reivindicatórios e a maximização dos interesses do capital nacional associado.

Referências

- ARNS, Paulo Evaristo. Brasil nunca mais. Petrópolis: ed. Vozes, 1991, 26ª ed.
- BRASIL. LEI Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1968. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em junho de 2005.
- BRASIL. LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em junho de 2005.
- BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo, Cortez, 1991.
- CARVALHO, Francisco Mauri e CARDOSO, Joaquim Ignácio. Educação Física: decapitação cultural e hegemonia imperialista. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Rio de Janeiro, 1988, v.9 p. 55-61.
- CHASIN, José. As máquinas param, germina a democracia. São Paulo, ed. Escrita, 1979.
- CHOMSKY, Noam. A política externa dos Estados Unidos: da Segunda Guerra Mundial a 2002. São Paulo, Consulta Popular, 2005.
- FERNANDES, Florestan. O que é revolução. São Paulo: ed. Brasiliense, 1984.
- FICO, Carlos. Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil. Rio de Janeiro, ed. Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- _____. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. Rev. Bras. Hist., 2004, vol.24, no.47, p.29-60.
- FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo: Moraes, 1986. 142 p.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo, Cortez, 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, Vozes, 1998.
- FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1995.
- GORENDER, J. Combate nas trevas. São Paulo, Ática, 1987.
- PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. A UNE nos anos 60: utopias e práticas políticas no Brasil. Londrina: EDUEL, 1998.
- REIS, Daniel Aarão Filho. A paixão de uma utopia. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1988.
- _____. Os muitos véus da impunidade: sociedade, tortura e ditadura no Brasil. In: Colóquio sobre Impunidade. Lisboa, Fundação Humberto Delgado, 1999.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. Campinas, Autores Associados, 1993.
- ROMANELLI, Otaíza. História da Educação no Brasil. Rio de Janeiro, Vozes, 1978.
- SANTOS, Eder Fernando e AZEVEDO, Mário Luiz Neves. O ensino superior no Brasil e os acordos MEC/USAID: uma contribuição ao estudo do intervencionismo norte-americano na educação brasileira. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2003, Maringá. Seminário de Pesquisa do PPE - 2003. Maringá, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo, Autores Associados, 1987.
- _____. Escola e Democracia. São Paulo, 2000.
- _____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez, 1982, 2ª ed.
- SILVA, Francisco Carlos Teixeira. A Modernização Autoritária: do golpe militar a redemocratização 1964/1984. In: História Geral do Brasil. Rio de Janeiro, ed. Campos, 1990.

A EDUCAÇÃO NO ESTADO MILITAR (1964-1985)

Ana Flávia Borges Paulino e Wander Pereira
Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a educação no Brasil em face das influências sobrevividas no período militar. O estudo e conclusões apresentadas advieram de uma revisão bibliográfica de textos, artigos e livros concernentes ao Governo Ditatorial, para melhor analisar e condicionar a situação proposta no contexto histórico-político, período este compreendido entre 1964 a 1985. Se explica aqui a importância de se estudar a história, criando subsídios para sintetizar a relação dos erros e atrocidades cometidas no passado com a demonstração do modo de se educar neste interstício temporal. O domínio e a repressão autoritária, a sociedade, a política e a reforma universitária de 1968, demonstram o quão significativo é guardar vivo na memória do cidadão brasileiro momentos cruciais de sua história e de sua pátria. Mostraremos que a teia social e seus acontecimentos são indissolúveis e interligados, fazendo-se mister salientar que a formação e o meio pelo qual se integrou a sociedade em tal período é conteúdo importante para a análise eficaz da conjuntura existente. Iremos de acordo com a teoria criada por Gramsci, sabendo-se que seu pensamento vai de encontro a algumas teorias de Lênin, a respeito da ditadura do proletariado como transição, e atendendo o socialismo como meio e requisito para o estágio mais avançado do Estado: o comunismo. Chegaremos também à análise do pensamento gramsciano no que tange ao tema proposto, onde se combate a pretensão de apresentar uma mudança política ou ideológica como expressão puramente da infra-estrutura, de forma a se ater ao seu conceito de "revolução pelo alto", ou seja, sem participação popular, podendo tal juízo ser aplicado analogamente a história brasileira. A forma como agiu a maioria da população frente a tais fatores e o modo como atuou a elite dominante, com vistas a neutralizar a grande maioria da sociedade, mantendo acima de tudo uma grande exclusão das classes populares, no intuito de dismantelar qualquer forma de oposição, também é fator relevante em nosso estudo. Nessa perspectiva, observa-se a necessidade de avaliar as classes sociais situando os problemas no tempo e no espaço para tornar possível a compreensão do movimento histórico. A influência do militarismo na educação, os projetos existentes no período em questão, o caráter burguês do Regime Militar, e sua interferência na educação, onde estes projetos educacionais preconizavam um avanço nos meios de educação existentes, com vistas a atenuar as pressões das alas opositoras ao militarismo, mascarando o início de uma futura privatização educacional em nosso país, também será abordado no presente trabalho. O surgimento de movimentos e associações que visavam coibir o avanço significativo destes ideais impostos, acima de tudo os que foram organizados pelos próprios estudantes, adeptos de uma filosofia onde não seria passível de existência a interferência estatal nas universidades, buscando de forma necessária sua autonomia como instituição. Por fim, falaremos também da Reforma Universitária ocorrida em 1968, face aos projetos do governo existente, principalmente no que concerne à repressão proveniente do próprio governo em questão pois através das normas originadas nesse período ocorreu grande intervenção nas Universidades brasileiras, tanto em sua infra-estrutura como em suas diretrizes curriculares.

1 - O Aparelho educacional brasileiro sob o pálio da ideologia do Regime Militar

Em 1964, com o Golpe Militar, o ensino em todas as áreas da educação brasileira, passaram a ser rigidamente vigiados pelos comandantes das forças armadas. Sendo assim, importante se faz, analisar a educação brasileira planejada e desenvolvida no período militar (1964-1985).

A presença das Forças Armadas como elemento principal à frente do Aparelho do Estado, determinando o conteúdo e a forma da política educacional no Brasil constitui item essencial para o desenvolvimento deste artigo, pois, como se sabe, tal contexto histórico-ideológico contribuiu sobremaneira no modo como se organizaram as instituições educacionais em nosso país.

Da análise do período em questão, almeja-se refletir sobre questões significativas levantadas acerca da importância de se reler e (re) interpretar a história, de sorte que não sejam esquecidos os erros e atrocidades cometidas no passado, mas que eles nos dêem subsídios para construção de um futuro melhor.

A partir deste momento, tentar-se-á trazer à tona as questões que motivaram a concretização do estudo de re-leitura dos vinte e um anos vividos pela sociedade brasileira sob o domínio e a repressão autoritária, delineando fatos e acontecimentos importantes que interferiram de forma

direta ou indireta, na construção e consolidação do modelo educacional criado em nosso país, à guisa de: a sociedade, a política e a reforma universitária de 1968, demonstrando o quão significativo é guardar vivo na memória do cidadão brasileiro momentos cruciais de sua história e de sua pátria.

Nesta perspectiva, observa-se a necessidade de avaliar as classes sociais situando os problemas no tempo e no espaço para tornar possível a compreensão do movimento histórico. Em outras palavras, prima-se por examinar a estrutura e, concomitantemente, analisar a conjuntura as quais nos permitem afirmar que as esferas política e ideológica não possuem uma autonomia absoluta, mas ao contrário, em toda análise concreta é necessário considerar a sua autonomia relativa.

No que tange a política educacional do período em apreço, almeja-se compreender as continuidades de forma que se evidenciem as descontinuidades, identificando as mudanças políticas educacionais decorrentes da correlação de forças em seus momentos conjunturais históricos. Portanto, será necessário perceber o discurso e a política do Estado no período em estudo.

2- O Estado Militar e a Educação brasileira

O Estado Militar brasileiro, ao assumir o comando político do país, substituiu as classes sociais que deveriam ser responsáveis pelo processo de transformação, cerceou autoritariamente a possibilidade de participação das camadas populares na formação histórica brasileira. Sendo assim, houve uma assimilação pelo bloco de poder das oposições internas das próprias classes dominantes ou até mesmo de setores das camadas subalterna.

Durante a consolidação e apogeu do Regime Militar brasileiro (1964-1974), a gestão do Aparelho Estatal foi observado de modo similar na linha de produção de mercadorias, assumindo uma forma tecnocrata ou "propositiva-racional", consubstanciando o surgimento das reformas educacionais o que, posteriormente, a partir de 1975, com a crise política, econômica e de legitimidade do Regime Militar, adotou-se uma forma consensual pautada na busca de uma melhor "redistribuição da renda" e incentivo de maior participação popular.

A participação dos empresários e intelectuais ligados ao ramo empresarial no Governo deu um caráter burguês ao Estado Militar que manteve uma certa autonomia em relação a essa elite e às demais "forças" sociais.

Os Militares com o uso do poder político procuraram viabilizar seus próprios interesses cerceando o quanto puderam, até 1985, quando outro espectro da classe dominante conseguiu alcançar o poder político.

A política educacional militar deve ser vista como uma forma utilizada pelo Regime para assegurar a dominação necessária para o exercício de uma política subordinada e mantenedora do processo de acumulação de capital, tentando, desta forma, afastar os conflitos e tensões existentes que atrapalhavam a obtenção da hegemonia.

A intervenção do Governo militar na educação será abordada como uma inferência estatal que atingiu de formas díspares todas as classes sociais, e não, como uma política de assistência destinada às camadas populares tal qual era o sentido que os militares queriam fazer transparecer.

O projeto educacional do chamado Estado de Segurança Nacional, atingiu inúmeros indivíduos dos diversificados setores sociais interferindo na vida das pessoas de todas as idades, assim como na força laboral ativa e no mercado de mão de obra de reserva ou força de trabalho potencial.

Deve-se compreender o Estado e a sociedade brasileira no seu contexto histórico da ditadura militar para interpretar a educação enquanto parte desta totalidade. Não coube restringir essa pesquisa a uma análise exclusivamente interna da educação, mas foi necessário tecer uma nova postura que tenha como referência e ponto de partida a sociedade estabelecida e historicamente estruturada no sistema capitalista.

Atualmente, diversas obras, artigos, dissertações e teses vêm trazendo inúmeras interpretações acerca das questões educacionais pertinentes ao período militar levantando questionamento e debates sobre temas que enriquecem o exercício da análise crítica do período em questão.

Com o estudo da política educacional militar insurgem críticas ao Governo, a teoria do capital humano, as práticas pedagógicas adotadas pelo Estado e a falha dos conteúdos divulgados pelos livros didáticos, porém, concomitantemente, surgiram outras pesquisas em que se tentou valorizar a sociedade civil.

Apesar de ser um período recente, o recorte em estudo deve ser constantemente analisado e re-interpretado para que não seja esquecido, pois um dos mais importantes papéis da história é permitir aos estudiosos, a sociedade e, principalmente, aos políticos aprenderem com os erros do passado, no sentido de não aceitar de maneira alguma que se repita a brutalidade do autoritarismo.

2.2. A Sociedade Brasileira Em Face Ao Regime Militar: dentro do período delimitado 1966-1978

O objetivo deste tópico é apresentar as relações entre o Estado Militar e a educação brasileira. No período em apreço, não olvidando o fato de que o Regime Militar possuiu duração de vinte e um anos, iniciando-se em 1964 e prolongou até meados de 1985.

Com a deposição de João Goulart em 1964, findou-se à "democracia populista" que perdurava na nação brasileira desde 1946.

Uma articulação entre a burguesia industrial e financeira, tanto em nível nacional como internacional, corroborada pelos latifundiários, militares, intelectuais tecnocratas e pelo capital mercantil, concatenou uma classe para consubstanciar um novo bloco de poder.

Ao assumirem o poder, os militares implantaram um Regime autoritário, configurando uma hipertrofia do Poder Executivo uma vez que, segundo GERMANO (1993. p.18) "...estamos diante de um Poder Legislativo que não legisla e um Poder Judiciário que não julga, mas que atuam conforme vontade e conveniência do Executivo." Contrariando, desta sorte, o princípio constitucional do sistema dos freios e contrapesos idealizado por Montesquieu, o qual preconizava uma igualdade hierárquica entre os poderes de tal forma que nenhum se sobrepujasse ao outro, e fossem aplicados sempre em conjunto para realização do bem estar social.

Para IANNI (1986, p.35), o Regime Militar respondeu, tanto "às determinações básicas do capital como às reivindicações dos movimentos sociais e partidos políticos de base popular". Deste modo, deve-se analisar o Estado juntamente com a estrutura da sociedade, das suas classes sociais e das aparentes contradições, avaliando as diferentes conjunturas históricas que permearam o bloco histórico formado por essa classe detentora do poder.

É importante, ao estudar o período recortado (1966-1978), avaliar as relações entre a sociedade política e a sociedade civil identificando quais foram às bases sociais de sustentação do Regime em cada conjuntura, assim como os movimentos oposicionistas, ora ressaltando os conflitos interno, dentro da própria classe dominante, ora observando as incongruências entre os próprios militares.

Para se estudar o projeto educacional do Estado Militar no período em questão, torna-se imprescindível o entendimento da política educacional imposta pelo Regime como estratégia voltada para o "desenvolvimento econômico" com o intuito de modificar a relação das forças sociais.

Essa política demonstrou a unidade entre a política social e econômica nas relações entre o Estado e a economia.

Os militares praticaram uma política educacional valendo-se do Aparelho de Ensino para atender a demanda das classes sociais menos favorecidas e também para atenuar conflitos/pressões das alas opositoras.

Se por um lado os militares utilizaram a política educacional como estratégia de hegemonia, por outro deixaram de fornecer a escolarização e qualificação dos trabalhadores necessários ao Estado capitalista, privilegiando a classe elitizada em detrimento das classes populares sofredoras da exclusão social.

Houve neste período, uma acumulação de capital baseada na desigualdade social firmada por uma política social excludente das classes populares, fato que era assegurado pela violenta repressão política.

O Estado Militar foi o responsável por uma grande melhoria dos índices de crescimento econômico do país, no entanto, observou-se uma das maiores taxas de concentração de renda até então existente no Brasil.

Cabe ainda destacar que, em nome da ideologia da Segurança Nacional, o Estado permitia os militares intervirem em todas as esferas da vida do brasileiro de forma cada vez mais contundente, principalmente na área econômica. O Estado brasileiro assumiu uma forma ditatorial que, segundo STOPPINO (1986, p.373), "O Governo ditatorial não é refreado pela lei, coloca-se acima dela e transforma em lei a própria vontade".

O Militares associaram a força ou domínio do Estado com a busca do consenso popular direcionando o seu governo para uma hegemonia baseada na consolidação de uma identidade entre oprimidos e governantes no intuito de modelar a vida privada da classe dominada consoante à ideologia dos detentores do poder.

3. A Ditadura e sua política educacional

Deve-se procurar entender a política educacional do Estado brasileiro – no período de 1964-1985 – contextualizando a sociedade sob o domínio da Ditadura Militar aliada as determinações do capitalismo, que privou as necessidades da classe trabalhadora a favor de um crescimento econômico, preservando os interesses do grande capital e consubstanciando a exclusão social.

Pode-se afirmar que o Estado Militar procurou atender aos interesses dos capitalistas atuando concomitantemente no âmbito da escolarização direcionando-a para a tentativa de desenvolver uma mão-de-obra qualificada necessária à indústria nascente. Desta maneira, ocorreram as reformas - dentre elas a Reforma do Ensino Superior em 1968 e, posteriormente, em 1971 a Reforma do Ensino Primário - com o intuito de evitar a participação da sociedade civil evitando possíveis mobilizações de outros setores que não o Militar dominante, para modificar a estrutura de ensino até então vigente.

O Regime Militar procurou divulgar um discurso de exaltação e valorização da educação, dizendo-a como uma via direta para se atingir o desenvolvimento de uma nação rica e forte.

Porém, deve-se ressaltar o fato de ter sido o Aparelho Educacional um meio, ou melhor, um instrumento utilizado pelos militares para atender a real finalidade de obtenção de consenso numa estratégia de luta pela hegemonia.

Antes de tudo, faz-se mister entender a “distância” entre o discurso e a prática da política educacional brasileira deste período recortado, ou seja, entre a fala e a ação no mundo concreto. No primeiro momento, os militares primaram pela valorização e pela necessidade de incentivos ao desenvolvimento educacional do país, por outro lado, no segundo instante, através das atitudes tornaram-se evidentes as “contradições”, pois o Estado destinou poucas verbas para área da educação pública, e, de certa forma, estimulou setores privados vinculados à acumulação de capital facilitando e direcionando para uma política de privatização do ensino.

A classe ditatorial tinha uma preocupação de manter o controle político e ideológico, principalmente no ambiente das universidades que, apesar das duras repressões, foram centros de desenvolvimento do saber e de uma racionalidade crítica.

A repressão foi fortemente exercida, vigiando professores e suas condutas, observando alunos e expulsando os subversivos, todos esses atos eram respaldados na ideologia de Segurança Nacional, na qual de certa maneira funcionava como um movimento antiintelectual em nome de um anticomunismo propositadamente exacerbado.

Outro elemento importante e determinante da política educacional do período militar brasileiro foi o de tentar vincular a educação liberal com a economia, desenvolvendo-se a “Teoria do capital humano”, fato que subordinava a educação às demandas da linha de produção, em outras palavras, às necessidades da indústria incipiente.

Segundo GERMANO:

... os elementos de “restauração” e de “renovação” contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos “participacionistas” das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “Teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma de ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo. (1993 pp. 105-106).

Portanto, José Willington Germano explicitou os eixos do controle político e ideológico da educação escolar, entendendo a política educacional como proveniente da correlação de forças sociais daquele contexto histórico permeado pela dominação burguesa com anuência do Poder Militar.

4. Contextualizando A Reforma Universitária De 1968: Aspecto Histórico De Repressão E Mobilização

Com o Golpe de 1964, os militares iniciaram movimentos repressivos no sentido de consolidar e solidificar sua liderança. Iniciou-se uma ação de "caça aos comunistas", ou seja, entidades e núcleos formadores de possíveis oposições ao Governo, tais como: Centro Popular de Cultura – CPC –, Centro de Educação Popular – Ceplar –, União Nacional dos Estudantes – UNE –, dentre outros que lutavam pela educação e cultura popular, começaram a ser dominados e/ou dizimados pelo Regime.

Nesse período houve, grande intervenção nas Universidades brasileiras. O Conselho Federal de Educação – CFE – nomeou reitores militares para diversas instituições de ensino tentando assegurar o controle militar. Em alguns casos, como na Universidade de Brasília – Unb –, ocorreu invasão por tropas destituindo o reitor Anísio Teixeira, prendendo professores e alunos suspeitos de serem subversivos, encaminhando-os para Inquérito Policial Militar que julgava sem possibilitar ao "suposto réu" qualquer forma de apresentação de protestos, desrespeitando os princípios legais do contraditório e da ampla defesa.

A repressão foi tão bruta que resultou na morte e "desaparecimento" de estudantes, professores, intelectuais, dentre outros da massa de "subversivos", afastando e punindo os chamados marxistas/comunistas. Como relatado anteriormente, o Regime provocou uma grande evasão de críticos, estudiosos e intelectuais para outros países ficando ali exilados.

Em abril de 1969, tem-se o ápice da repressão "encorpado" e instituído pelo Ato Institucional número cinco – A. I. 5 – que sobrepujou a coerção em nome do Estado de Segurança Nacional, violando os direitos e garantias fundamentais individuais e coletivos dos cidadãos ignorando os preceitos e determinações da Constituição brasileira e até mesmo destituindo um dos Princípios fundamentais da Declaração Universal dos Direitos do Homem: o direito e a liberdade de exercer sua atividade laboral.

As autoridades militares valeram-se de variadas formas para "decapitar" os movimentos oposicionistas dentro das faculdades, utilizavam a delação ideológica, com os chamados "olheiros" ou, vulgarmente, "dedos-duros": alunos complacentes com os militares eram colocados nos cursos, principalmente nos da área de humanas, para relacionar e denunciar professores que tinham programas de cunho supostamente subversivo e alunos descontentes e contrários ao Regime Militar.

Em 1966, a Escola de Comando e Estado Maior do Exército do Rio de Janeiro e outros grupos de comissões, foram destinados a propor sugestões para Reforma do Sistema Educacional brasileiro, organizaram o Seminário de Educação e Segurança Nacional para determinar as diretrizes ao Aparelho Educacional. A militarização da educação atuou desde a ocupação/intervenção dos soldados dentro das Universidades até a destituição de reitores civis e nomeação de componentes do exército.

Pode-se destacar que, durante o Regime Militar, representantes da Alta Patente do Exército tais como: Jarbas Passarinho, Ney Braga e Rubem Ludwig foram nomeados ministros da Educação e Cultura.

Pós 1964, com o advento da Lei elaborada por Flávio Suplicy de Lacerda, impôs que as congregações estudantis a partir de então entrariam para ilegalidade, reprimindo, desta sorte, as reuniões dos estudantes da União Nacional dos Estudantes – UNE – e das UEEs – União Estadual de Estudantes. O Estado tentou criar novos órgãos de representatividade estudantil "ligados/atrelados" ao governo, os quais ficaram conhecidos como entidades "pelegas".

Os movimentos estudantis contra repressão ditatorial tornaram cada vez mais constantes, e, em 1966, culminou numa luta contra os atos impostos pela Lei Suplicy, movimento conhecido como "setembrada".

Em 1967, iniciaram outras contestações contra a política de privatização do ensino, na qual os estudantes repudiavam os acordos celebrados entre o MEC e a Usaid – técnicos da AID (Agency for International Development) os quais conforme já descrito, foram convidados para colaborar no direcionamento da estrutura de ensino no Brasil.

A ausência de vagas nas faculdades e o descaso do Governo no financiamento da educação pública, destinando quase sempre verbas insuficientes para rede estatal, gerou uma grande insatisfação da população, pois um grande número de alunos que eram aprovados não poderiam ocupar uma

cadeira na Universidade, formando o grupo dos chamados "excedentes", visto que as faculdades não tinham capacidade para suprir a demanda de vagas no Ensino Superior.

O desagrado com o Regime Militar era geral e atingiu diversos setores da população brasileira. Essa insatisfação culminou na passeata dos cem mil ocorrida em junho de 1968, no Rio de Janeiro com o protesto de integrantes da classe média, católicos, discentes e docentes indignados com a ditadura e com o imperialismo dos Estados Unidos da América.

Em 1965, com o início dos festivais de música brasileira, o movimento antiditatorial foi corroborado com a atuação de músicos como Geraldo Vandré, Chico Buarque de Holanda, dentre outros. Esses compositores/cantores ao demonstrarem sua indignação e repúdio a política autoritária militar por meio da música criaram "hinos" os quais "revolveram" o sentimento e a necessidade de se continuar lutando por um país melhor onde existissem direitos e a todos esses fossem completamente respeitados.

No contexto mundial, no interstício dos anos de 1968-1970, ocorreram inúmeros protestos contra a ordem estabelecida e imposta pelas classes capitalistas dominantes, nos quais pessoas de vários países, e, até mesmo cidadãos norte americanos, se posicionavam contra a intervenção/invasão dos Estados Unidos no Vietnã.

A chamada "guerra fria" capitalismo versus comunismo, dividiu de forma bipolar as áreas de dominação da sociedade mundial: de um lado os EUA e seu capitalismo imperialista e do outro a URSS que tentava disseminar o socialismo. Este fator desencadeou uma disputa por territórios e posições em todo mundo, no qual o Brasil, mais especificamente o Governo Militar brasileiro, ficou sobre influência direta dos norte-americanos apoiando o movimento anticomunista.

O Ato Institucional nº 5 foi decretado em dezembro de 1968, e mais tarde em 1969, com o Decreto-Lei 477, seus ordenamentos passaram a ser estendidas às regras impostas para as atividades relacionadas às Universidades brasileiras. O A. I. 5, juntamente, com o Decreto-Lei 477/69, extirpou a possibilidade de um movimento estudantil com bases legais, e, a partir desse momento, os estudantes estariam realmente sujeitos ao controle da "mão de ferro" do Governo ditatorial.

Nesse período, ocorreu um fato que "amenizou" o "ressentimento" do povo pela agressão dos seus direitos: um "boom" no desenvolvimento econômico também conhecido como "Milagre Econômico". Esta alteração no quadro econômico brasileiro, surgiu num momento decisivo para os militares, legitimando e facilitando a aceitação "passiva" das determinações impostas pelo Regime Militar.

Apesar de uma grande melhoria dos indicadores econômicos, o Governo ditatorial se consolidou e atingiu seu apogeu às custas de grande repressão e exclusão social de grande parte da população.

4.1. Reforma universitária: "restauração" e "renovação"

Desde o golpe Militar, a Reforma educacional tornou-se um dos focos centrais da política autoritária, a qual procurou realizar acordos com assessores e agências norte-americanas no intuito de estabelecer uma disciplina acadêmica, a qual disseminasse um clima de respeito para com as autoridades e a hierarquia do Governo, e, conseqüentemente, minorando os protestos e movimentos antiditatorial.

Notou-se que alguns agentes da Usaid sob coordenação do MEC orientavam propostas demonstrando a necessidade premente da racionalização e organização das Universidades como se elas fossem empresas, somente desta forma melhorariam os seus desempenhos.

A solução dada pelos técnicos norte-americanos estaria na gradativa privatização da máquina educacional, pois para funcionar o Aparelho instrutório deveria estar nas mãos de particulares.

Deve-se ressaltar, que a educação brasileira sofreu neste momento influências dos assessores da Usaid, de tal sorte que não se transplantou um modelo importado dos EUA, pois os militares buscavam utilizar o padrão norte-americano com adaptações e ajustes de forma que atenderiam os desejos e as conveniências do Governo Militar brasileiro.

Com as Reformas Universitárias, começou a implementar uma tentativa de modernização do Ensino Superior no Brasil. Os pilares do discurso estavam sob o escopo do combate ao desperdício e à defesa da racionalização visando o aumento da produtividade acadêmica.

O sistema de cátedras foi extinto e a organização passou a se constituir estruturalmente em departamentos, o currículo escolar foi dividido em duas etapas, nos períodos iniciais seriam ministradas disciplinas básicas e introdutórias comuns a vários cursos e, posteriormente, passariam para a parte profissionalizante ou mais específica de cada faculdade.

Em algumas Universidades, procurou-se adotar um sistema de matrícula por matéria substituindo o antigo regime seriado. O período letivo tornar-se-ia semestral possibilitando a intensificação e a condensação dos estudos, pois o contexto sob a égide capitalista reforçava a máxima "Time is money", ou seja, a formação dos profissionais de nível superior deveria ser feita em tempo recorde e com qualidade superior.

No ápice da crise do "Estado Populista", em 1960, alguns setores progressistas da sociedade civil reivindicavam a Reforma Universitária. Este movimento reformista nos anos 1961 e 1962 foram endossados pela UNE que organizou Seminários Nacionais em prol da reforma educacional. Os estudantes idealizavam a conquista da autonomia universitária, transformando-a em autarquia ou fundação de tal modo que fosse incrementada a liberdade para práticas das ações internas em face do Estado.

A Reforma Universitária de 1968 tentou de variadas formas coibir o desenvolvimento de uma escola crítica e democrática. Os militares almejavam reprimir o pensamento político na academia de maneira que ela somente formasse mão-de-obra qualificada para a indústria e mercado consumidor. Neta ótica, percebe-se que a intenção do Regime era alijar a consciência crítica e a vontade própria dos estudantes e das massas em nome de um Estado de Segurança Nacional de cunho ditatorial.

Baseada na "Teoria do Capital Humano", também se pode destacar no período recortado a atuação da comissão Meira Mattos. Criada para analisar as deficiências e precariedades da educação e postular, posteriormente, diretrizes para a Reforma Universitária. Sendo assim, mais uma vez tentou-se criar subsídios com a intenção de submeter a educação ao capital, ao mercado de trabalho e à produção, justificando as ações e a prática do método educacional com a ideologia do desenvolvimento e da Segurança Nacional - anticomunista - apontando a primordialidade das significativas reformas para se manter a ordem e o progresso em busca de uma nação moderna. No desvelar dos fatos, pode-se observar que a Reforma educacional atuava para desarticular e dizimar os movimentos/pensamentos críticos estudantis.

O Regime Militar teve a preocupação de realizar uma Reforma na educação brasileira para desmobilizar e desmantelar uma perigosa fonte oposicionista ao Governo: a Universidade. Em contrapartida, existia uma necessidade de expandir o Ensino Superior para aumentar e melhorar a infra-estrutura demandada pela indústria nascente: essa carência esbarrava e era majorada pela falta de verbas destinadas às instituições públicas.

Abracando o discurso de ser impreterível a expansão do Ensino Superior, a política educacional adotada incentivou o setor privado que terminaria por atender a classe menos favorecida.

Porquanto, não conseguindo ser aprovada e admitida em uma Universidade pública, a única alternativa restante para conseguir um diploma era se esforçar e buscar instrução em uma faculdade privada.

A Reforma entendida em um sentido lato, ou seja, além da análise puramente tecnicista da Lei 5540/68 e do Decreto-Lei 464/69, pode ser visualizada como um complexo de discursos e ações planejadas e adotadas pelo Governo Militar para dominar o direcionamento do sistema de educação.

Ao implementar tal reforma, o Estado atuou por duas vertentes. Primeiramente valeuse de uma tática restauradora, desmobilizando as oposições, eliminando os movimentos oposicionistas com a justificativa ideológica, baseada em um anticomunismo exacerbado para preservar o "Estado de Segurança Nacional". Por meio desse discurso ideológico tentou revestir-se de legalidade e de legitimidade para exercer o controle. A segunda atitude foi de "renovar", instituindo com o Decreto-Lei 477/69, uma ampliação do A. I. 5 para o âmbito universitário, o que permitiu um controle acirrado das atividades políticas e acadêmicas praticadas no interior das Escolas de Ensino Superior no Brasil.

Para se entender a política educacional brasileira, deve-se desvelar as intenções, os planejamentos estratégicos e as práticas dos governantes, interpretando a educação inserida no contexto do capitalismo liberal concreto que transcendeu a esfera teórica discursiva.

É importante ressaltar a incapacidade do Sistema educacional imposto pelo Regime Militar de corresponder às expectativas, tanto de ordem quantitativa, como qualitativa para atender as necessidades da indústria crescente, as demandas da classe média e da população carente e excluída.

Com a Emenda Constitucional nº 1. de 1969, tornou-se evidente a tendência de privatização do ensino superior, já que esta lei determinava a implementação de bolsas de estudo restituíveis, em outros termos, às mensalidades das faculdades financiadas pelo Governo deveriam ser pagas pelos próprios alunos depois de formados. Analisando a letra desta lei, pode-se perceber a prescrição de

uma privatização progressiva do ensino, no desígnio de desonerar a responsabilidade estatal para com a educação pública, gratuita e de qualidade.

Apesar de ter a Reforma Universitária contribuído para o agravamento do índice de exclusão e injustiça social, ela trouxe também elementos de “renovação” na realidade concreta, o que possibilitou a implantação efetiva dos programas de pós-graduação e da pesquisa nas Escolas de Ensino Superior. Desta maneira, apesar das tentativas incisivas do Estado em dominar a política e a ideologia no campo universitário surgiu e se desenvolveu “contraditoriamente” uma consciência crítica no seio das faculdades.

Destarte, procurou-se considerar a política educacional militar como um conjunto de medidas adotadas, ou, ao menos, “programadas” pela sociedade política; no que tange ao Aparelho de ensino, seja ele escola ou não com o intuito de reproduzir a força de trabalho e os intelectuais – lato sensu – necessários à regulação dos requisitos educacionais necessários a disseminação e fortalecimento da ideologia dominante.

O próprio Regime Militar “permitiu”, paradoxalmente, o surgimento de uma atmosfera crítica e de oposição ao governo autoritário, mesmo assim, ele conseguiu manter a estrutura de desigualdade preservada pela política privatista e excludente.

Portanto, pode-se afirmar que as Reformas Universitárias trouxeram em seu bojo tanto elementos objetivos para manter a ordem – “restauração” – como fatores de “renovação”, demonstrando que vivemos em um mundo o qual é edificado pelas contradições, antagonismos e conflitos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- CUNHA, Luiz Antonio. Qual a universidade? São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1989, 87 pp. _____ . “Roda Viva” In: CUNHA, Luiz Antonio e GÓES, Moacyr de. O golpe na educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1985, pp.35-81.
- _____. A universidade crítica. Rio de Janeiro. F. Alves, 1983, 260 pp.
- _____. A universidade reformada, o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988, 333 pp.
- GATTI JÚNIOR, Décio. Apontamento sobre a pesquisa histórico-educacional no campo das instituições escolares. In: Cadernos de História da Educação. v. 1. n. 1. jan/dez. 2002.
- _____. Reflexões teóricas sobre a história das instituições educacionais. Revista Ícone. Uberlândia: UNIT, v. 6, n. 2, jul-dez, 2000. p. 131-147.
- GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo; ARAUJO, José Carlos Souza & GONÇALVES NETO, Wenceslau. História e memória educacional: a construção de uma história das instituições educativas brasileiras. 1996, (mimeo).
- GERMANO, José Wellington. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993.
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- _____. Concepção Dialética da História. 7. ed. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 1995. 341 pp.
- _____. Note sul Machiavelli, sulla política e sullo Stato moderno. Roma, Editori Riuniti, 1979.
- _____. Quaderni Del Cárcere. Edição Crítica organizada por GERRATANA, V. Torino, Giulio Einaudi, 1977.
- _____. Risorgimento italiano. Torino, Giulio Einaudi, 1977.
- GRUPPI, Luciano. O conceito de hegemonia em Gramsci. Rio de Janeiro, Graal, 1978. HISTÓRIA & PERSPECTIVAS: Gramsci faz cem anos. Uberlândia: Revista do Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia. v. 5. JUL/DEZ-1991. 165 pp.
- IANNI, Octávio. O ciclo da revolução burguesa no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1984, 112pp.
- _____. Classe e nação. Petrópolis, Vozes, 1986.
- _____. Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970). 2ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977, 316 pp.
- INÁCIO FILHO, Geraldo. A monografia nos cursos de graduação. 3.ed. Uberlândia: EDUFU, 2003.
- LUKÁS, Georg. Ontologia do ser social. São Paulo, Ciências Humanas, 1979, vol. 2. MANACORDA, Mário A. Marx y la pedagogia moderna. Barcelona, Oikos-tau S.A., 1979.
- _____, História da educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989, 382 pp.
- NOSELLA, Paolo. A escola em Gramsci. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 208 pp.
- NÓVOA, Antônio. Inovação e história da educação. In: Revista Teoria & Ação, 6, 1992.
- POULANTZAS, Nicos. O Estado, o poder, o socialismo. Trad. Rita Lima. Rio de Janeiro, Graal, 1980, 307 pp.
- _____. Poder político e classes sociais. São Paulo, Martins Fontes, 1977.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. Introdução à História da Educação Brasileira. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978. (Coleção Educação Universitária)
- ROMANELLI, Otaísa de Oliveira (1986). História da educação no Brasil. Petrópolis, Vozes.
- XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio P. Poder político e educação da elite. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

ESTÁ FALTANDO ELA: A HISTÓRIA DA RESISTÊNCIA FEMININA AO REGIME MILITAR NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Vanderlei Machado

Doutor em História, Professor do Colégio de Aplicação da UFRGS

Resumo: Nos últimos anos tem sido crescente o número de estudos que abordam a História da luta empreendida por mulheres contra o regime civil-militar instalado no Brasil entre 1964 e 1985. Estas pesquisas mostram que muitas mulheres tiveram uma presença ativa nas organizações de esquerda que montaram focos de guerrilha urbana e na tentativa de se instalar a luta armada no campo. Porém, o que se verifica ao folhear os livros didáticos de História do Ensino Médio, adotados nas escolas brasileiras, é que quase nenhuma referência é feita com relação à presença das mulheres na luta contra aquele regime autoritário. Após discorrer sobre os principais pontos abordados pelas obras coligidas, tratarei da fissura existente entre a produção acadêmica e o silêncio dispensado a essa História em sala de aula.

Palavras-chave: História das mulheres, livros didáticos de História e regime militar no Brasil

"[...] poderíamos nos perguntar: para que serve a história das mulheres?

E a resposta viria simples: para fazê-las existir, viver e ser."

Mary Del Priore

Este artigo é um recorte de um projeto de pesquisa que venho desenvolvendo no Colégio de Aplicação da UFRGS intitulado "A História das mulheres que os livros didáticos não contam". Neste ano de 2008, uma série de eventos e publicações busca rememorar os acontecimentos que marcaram o ano de 1968, no Brasil e no mundo.

Entre eles a movimentação política e cultural daquele ano que culminou com a decretação do AI5 e seus desdobramentos na sociedade brasileira. Instigado por tais reflexões, busquei perceber como os livros didáticos de História, do ensino médio, têm abordado a participação das mulheres na luta contra o regime autoritário que se instalou no Brasil, a partir de 1964.

Na construção desta História, buscarei analisar um conjunto de livros didáticos de História, denominados livro do professor, distribuídos pelas editoras com a finalidade de influenciar na escolha do livro a ser adotado pela escola. Até o presente momento, tive acesso a 12 livros. Os 8 restantes não foram enviados pelas distribuidoras. Os livros, em sua grande maioria, foram publicados em 2005, na cidade de São Paulo.

Segundo o Catálogo do PNLEM/2008, entre os critérios utilizados na seleção dos livros de história está a necessidade deste material abordar "criticamente as questões de sexo e gênero".¹⁰ Apesar de não ter sido explicitado o que se estava entendendo por cada uma dessas categorias de análise, uma rápida folheada nos livros nos remete para o fato destes ainda não terem incorporado as discussões de gênero que vêm sendo elaboradas no campo da História, tanto nas universidades brasileiras quanto em instituições de outros países das Américas e Europa. O que se percebe nos últimos anos é uma lenta introdução da chamada História das Mulheres. Esta é publicada nos denominados "Box", um espaço destacado da página, sem qualquer relação com o texto principal.

No material pesquisado, nos capítulos que tratam do período que vai do golpe civil-militar de 1964 até a campanha pelas "Diretas Já", percebe-se uma centralidade da chamada história política e econômica. No geral, são destacados os eventos que antecederam o golpe, os governos militares, as crises ou o "milagre" econômico, a repressão à luta armada, o processo de abertura política, as greves do ABC paulista, a anistia e a chamada redemocratização. Nesta história, como procuraremos demonstrar, sobressai a figura masculina.

Entre as manifestações que contribuíram para a queda do governo de João Goulart, e que contaram com a participação de mulheres, Antonio Pedro e Renato Mocellin,¹¹ lembram que "movimentos

¹⁰ Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretária da Educação Básica, 200. p. 15.

¹¹ MOCELLIN, Renato. *História para o Ensino Médio*. São Paulo: IBEP, 2006. p. 456.

femininos conservadores organizaram, no dia 19 de março, a Marcha da Família com Deus pela Liberdade. Essa manifestação, conforme os autores, foi realizada em São Paulo e teve a participação maciça das classes média paulista.¹²

Se as mulheres que marcharam contra as reformas anunciadas por João Goulart foram mencionadas o mesmo não ocorre com aquelas que participaram das grandes manifestações contra o golpe e os governos militares. No livro de Flávio Campos, por exemplo, uma foto mostra duas mulheres, uma delas com a bandeira do Brasil em punho, que se colocam diante de soldados armados.¹³ Porém, estas não são mencionadas, foram descritas genericamente como "populares" que participaram de uma manifestação, no Rio de Janeiro, contra o golpe militar, em 1 de abril de 1964. Nas fotos da passeata dos "Cem mil", ocorrida no Rio de Janeiro, no ano de 1968, muitas mulheres, de braços dados com homens, podem ser identificadas na multidão. Apesar delas estarem lá, nenhuma referência, no texto principal ou na legenda, é feita às mesmas. Tal silêncio é percebido em outras imagens de manifestações e passeatas que pediam o fim da ditadura.

As lutas do movimento estudantil contra a ditadura também são lembradas pelos autores e autoras. A imagem que prevalece nos textos analisados é a de que o movimento estudantil tinha um sexo e era masculino. Segundo a descrição feita por Flávio Campos: os estudantes que protestavam em 1977 eram "cabeludos, barbudos e inconformados".¹⁴ Esta definição nos remete ao fato de que não é somente a utilização do termo "estudante" no masculino genérico que torna invisível a mulher. Na mesma página, em um texto destacado num "box", intitulado "A repressão aos estudantes", o mesmo autor faz referência a uma reunião ocorrida na PUC-SP, em setembro de 1977, na qual os estudantes discutiam os passos para a reorganização da UNE, quando agentes do DOI-Codi invadiram o local e prenderam 900 estudantes, espancaram dezenas de professores e alunos. A presença de mulheres neste encontro somente é denunciada pela informação de que "uma estudante teve seu rosto desfigurado" após a explosão de uma bomba de gás lacrimogêneo.¹⁵

Este silêncio com relação à participação feminina no movimento estudantil somente foi quebrado no livro de Mario Furley Schmidt quando o autor menciona que: "Contra os meninos e meninas do movimento estudantil, foram lançados homens armados até os dentes."¹⁶ Ao longo do capítulo que trata da história da ditadura militar no Brasil são recorrentes as menções que o livro de Schmidt faz às "meninas", "donas de casa" e "moças" que se manifestaram ou pegaram em armas contra a ditadura. Tais referências não evitam, no entanto, que o autor recorra ao masculino genérico em vários momentos de seu texto.

As fotos que ilustram os textos sobre o movimento estudantil também denunciam a presença de mulheres. No livro de Miryam Mota e Patrícia Ramos encontramos a imagem de uma manifestação estudantil, ocorrida na Avenida Borges de Medeiros, em Porto Alegre, em julho de 1968, contra a repressão policial e política do regime militar, que provocou a morte do estudante Edson Luís. Nesta é possível identificar moças carregando cartazes com frases de protesto.¹⁷ Porém, a legenda não destaca a participação das mesmas.

A tortura aplicada pelos agentes da repressão também foi descrita nas páginas dos livros escolares. Gilberto Cotrim informa, num box, que "durante a ditadura militar, a tortura foi utilizada em pessoas de todas as idades, sexo ou situação física e psicológica. Assim, crianças foram sacrificadas diante dos pais, mulheres grávidas tiveram seus filhos abortados, esposas sofreram para incriminar seus maridos."¹⁸ Esta afirmativa, que é confirmada por uma bibliografia especializada, pode causar espanto em uma estudante mais atenta. Esta pode perguntar "mas por que torturar mulheres e crianças?" Qual foi a participação delas na resistência ao regime militar? Apesar da ausência de informações objetivas sobre a participação feminina nas lutas travadas contra a ditadura militar, as descrições de torturas, presentes nos livros analisados, se referem em sua maioria aos suplícios aplicados aos corpos de mulheres e seus parentes.¹⁹

¹² PEDRO, Antonio. *História do mundo ocidental*. São Paulo: FTD, 2005. p. 477.

¹³ CAMPOS, Flávio de & MIRANDA, Renan Garcia. *A escrita da História*. São Paulo: Escala Educacional, 2005. p. 576.

¹⁴ Idem. p. 606.

¹⁵ Idem. p. 606.

¹⁶ SCHMIDT, Mario Furley. *Nova História Crítica*. São Paulo: Editora Nova Geração, 2005. p. 740.

¹⁷ MOTA, Miryam Becho & BRAICK, Patrícia Ramos. *História das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2005. p. 159.

¹⁸ COTRIM, Gilberto. *História Global: Brasil e Geral*. São Paulo: Saraiva, 2005. p. 562.

¹⁹ Ver: MOTA, Miryam Becho & BRAICK, Patrícia Ramos. Opus cit. p. 162; CAMPOS, Flávio de & MIRANDA, Renan Garcia. Opus cit. p. 590.

Os indícios da participação feminina na luta contra o regime militar no Brasil, presentes na maioria dos livros didáticos de História, através de fotografias e relatos de torturas, podem passar despercebidos de muitos professores e professoras das escolas brasileiras. Mesmo neste momento de rememoração, o que se percebe é uma reticência sobre este tema, tanto na academia quanto na mídia em geral. Recentemente a revista Caros Amigos publicou um conjunto de 12 fascículos abordando a ditadura militar no Brasil. Nos números 7 e 9, notadamente, foi publicada uma série de informações sobre a participação de mulheres na luta contra o regime militar, seja pegando em armas ou não.

Em algumas fotos que ilustram as matérias é possível ver imagens de corpos dilacerados, de homens e mulheres, que foram mortos nos porões do regime.²⁰ Nas estantes das bibliotecas universitárias ainda são poucos os livros e Teses que abordam esse tema. Entre a bibliografia especializada, muitos livros estão esgotados. Diante desse quadro, esta é uma história ainda pouco contada.

A história que os livros didáticos não contam A História da participação das mulheres na luta contra a ditadura, como buscou demonstrar, ainda está excluída dos livros didáticos de História. Isso resulta, em certa medida, de uma visão da história como sendo do homem o comando político e à mulher resta o privado. Conforme Ana Maria Colling, em seu livro *A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil*, invadir o espaço público, político e masculino, foi o que fizeram aquelas mulheres ao se engajarem em organizações de esquerda, clandestinas, para fazer oposição, juntamente com os homens, ao regime militar.²¹

As mulheres, é preciso que se diga, não se lançaram na ação política unicamente com o objetivo de derrubar o governo militar mas, também, em um projeto de transformação da sociedade brasileira para combater as injustiças e a miséria causada pela desigualdade social.²² Muitas militantes desconheciam, de fato, as dificuldades que elas teriam que enfrentar devido a sua militância.²³

A história oral e a análise dos processos judiciais militares têm sido as fontes utilizadas por alguns/algumas estudiosos/as para dar visibilidade à presença feminina na militância política, nas organizações clandestinas de esquerda, no período em estudo.

Porém outras fontes devem ser exploradas para ampliar o conhecimento que temos sobre o presente tema, tais como diários, jornais, cartas pessoais, romances, entre outras.

A ampliação das fontes deve dar ainda visibilidade à atuação de camponeses e camponesas, operários e operárias, que combateram o regime militar.

Uma questão que tem sido percebida pela bibliografia relativa à participação feminina nas organizações que pegaram em armas contra o regime militar é que poucas foram as mulheres que ocuparam postos de comando nas organizações de esquerda.

Porém, em sua militância muitas mulheres atuaram juntamente com seus companheiros de pichações, panfletagens, expropriações de bancos, seqüestros de avião, instalação de bombas e dando apoio logístico as ações dos grupos guerrilheiros, no campo e na cidade. Muitas vezes cabia a elas ainda os levantamentos de horários e deslocamentos de autoridades que seriam alvo de ações de seqüestro e expropriações.

A clandestinidade, a prisão e o exílio a que foram forçados, moças e rapazes, se constituía, assim como as seções de tortura, em uma grande violência pois os privava da presença de familiares e amigos, os obrigava abandonar seus cursos na faculdade e empregos.

Pais, mães e esposas dessas/desses militantes também eram afetados pela violência do regime e não pouparam esforços para tirar seus filhos e filhas das garras da repressão. Vários relatos nos mostram que muitos/as jovens não foram mortos nas prisões da ditadura graças à ação de mães que percorriam os órgãos de repressão atrás de informações de seus filhos e filhas. Não raro, estas eram alvo de insultos e agressões.

²⁰ Coleção Caros Amigos. *A ditadura militar no Brasil: a história em cima dos fatos*. São Paulo: Editora Casa Amarela. 2007. Fascículo nº 7 e nº 9.

²¹ COLLING, Ana Maria. *A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997. p. 7.

²² Idem. p. 39.

²³ FERREIRA, Elizabeth F. *Mulheres militância e memória*: Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986. p. 108.

Apesar disso, não foram poucas as mães e pais que choraram os filhos mortos e desaparecidos. O compositor Chico Buarque de Holanda relatou o sofrimento das mães de desaparecidos políticos na canção Angélica:

*Quem é essa mulher
Que canta sempre esse estribilho?
Só queria embalar meu filho
Que mora na escuridão do mar
Quem é essa mulher
Que canta sempre esse lamento?
Só queria lembrar o tormento
Que fez meu filho suspirar
Quem é essa mulher
Que canta sempre o mesmo arranjo?
Só queria agasalhar meu anjo
E deixar seu corpo descansar
Quem é essa mulher
Que canta como dobra um sino?
Queria cantar por meu menino
Que ele já não pode mais cantar
Quem é essa mulher
Que canta sempre esse estribilho?
Só queria embalar meu filho
Que mora na escuridão do mar*

A incorporação desta História das mulheres nos livros didáticos do ensino médio contribuirá para desconstruir a imagem de que as mulheres tiveram uma participação passiva durante este período traumático da história brasileira. Além disso, pode contribuir para que as estudantes e os estudantes possam ampliar os seu horizonte de expectativas percebendo que também no espaço público político devem atuar tanto os homens quanto as mulheres.

Bibliografia

- CARVALHO, Luiz Maklouf. Mulheres que foram à luta armada. São Paulo: Globo, 1998.
- COLLING, Ana Maria. A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.
- COSTA, Albertina de Oliveira, (Et al). Memórias das mulheres do exílio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FERREIRA, Elizabeth F. Xavier. Mulheres, militância e memória. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- GARCIA, Marco Aurélio. O gênero da militância: notas sobre as possibilidades de uma outra história da ação política. Cadernos Pagu, Campinas (SP) n. 8/9, p. 319-342, 1997, p.338.
- PAIVA, Maurício. Companheira Carmela. Editora MAUAD, 1996.
- PATARRA, Judith. Iara: reportagem biográfica. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- RIDENTI, Marcelo Siqueira. As mulheres na política brasileira: os anos de chumbo. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, 1996.
- SARTI, Cynthia Andersen . O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. Revista Estudos Feministas. Florianópolis, Vol. 12, n. 2, 2004, p. 35-50.
- SIMOES, Solange de Deus. Deus, Pátria e Família: as mulheres no golpe de 1964. Petrópolis: Vozes, 1985.
- VIANNA, Martha. Uma tempestade como sua memória: a história de Lia, Maria do Carmo Brito. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2003.

http://www.eeh2008.anpuh-rs.org.br/resources/content/anais/1208726223_ARQUIVO_EstafaltandoEla.pdf

UMA HISTÓRIA POLÍTICA DA TRANSIÇÃO BRASILEIRA: DA DITADURA MILITAR À DEMOCRACIA

Adriano Codato

RESUMO

O artigo trata da história política brasileira do golpe político-militar de 1964 ao segundo governo de Fernando Henrique Cardoso. Escrito sob a forma de um resumo explicativo, três temas unificam a narrativa sobre a transição do regime ditatorial-militar para o regime liberal-democrático: o militar, o político e o burocrático. Procura-se estabelecer inferências causais entre o conteúdo, o método, as razões e o sentido da mudança política a partir de 1974 e a qualidade do regime democrático na década de 1990. A explicação destaca a necessidade de se analisar dois espaços políticos diferentes, mas combinados: as transformações no sistema institucional dos aparelhos do Estado e as evoluções da cena política. Conclui-se que as reformas econômicas neoliberais não apenas prescindiram de uma verdadeira reforma política que aumentasse a representação, e de uma reforma do Estado que favorecesse a participação. As reformas neoliberais tiveram como precondição o arranjo autoritário dos processos de governo herdados do período político anterior.

Palavras-chave: política brasileira (1964-2002); regime ditatorial-militar; transição política; democracia; neoliberalismo.

I. INTRODUÇÃO: QUESTÕES DE TERMINOLOGIA E PERIODIZAÇÃO

No Brasil, o regime ditatorial-militar durou 25 anos, de 1964 a 1989, teve seis governos – incluindo um governo civil – e sua história pode ser dividida em cinco grandes fases.

Uma primeira fase, de constituição do regime político ditatorial-militar, corresponde, grosso modo, aos governos Castello Branco e Costa e Silva (de março de 1964 a dezembro de 1968); uma segunda fase, de consolidação do regime ditatorial-militar (que coincide com o governo Médici: 1969-1974); uma terceira fase, de transformação do regime ditatorial-militar (o governo Geisel: 1974-1979); uma quarta fase, de desagregação do regime ditatorial-militar (o governo Figueiredo: 1979-1985); e por último, a fase de transição do regime ditatorial-militar para um regime liberal-democrático (o governo Sarney: 1985-1989).

Já de início, três aspectos devem ser destacados nesse longo período. Primeiro, o processo de "distensão política", depois chamado "política de abertura" e, por fim, "transição política", foi iniciado pelos militares, e não por pressão da "sociedade civil", ainda que ela tenha influído, de maneira decisiva, menos no curso e mais no ritmo dos acontecimentos. Segundo, esse processo teve sua natureza, andamento e objetivos determinados também pelos militares ou, mais exatamente, por uma de suas muitas correntes político-ideológicas. Por fim, ele correspondeu à necessidade dos próprios militares resolverem problemas internos à corporação, e não a uma súbita conversão democrática de parte do oficialato².

O controle que as Forças Armadas exerceram sobre o aparelho do Estado e sua presença ostensiva na cena política acabaram por importar uma série de conflitos políticos e ideológicos para o aparelho militar, subvertendo a hierarquia tradicional e as cadeias de comando daí derivadas. Já observada na literatura, a transformação do "modelo político" brasileiro (na expressão de Cardoso (1972)) não foi concebida originalmente "como uma volta dos militares aos quartéis, mas como a expulsão da política de dentro deles" (MARTINS, 1979-1980, p. 22).

A facção que recuperou o controle do governo depois da posse do General Geisel na presidência da República, em março de 1974 – facção marginalizada politicamente quando o General Costa e Silva tornou-se, em 1967, comandante supremo da "Revolução" (GASPARI, 2002a) –, possuía dois objetivos estratégicos, um político, outro militar: restabelecer a estrutura e a ordem no interior do estabelecimento militar, assim como garantir maior estabilidade institucional e previsibilidade política ao regime ditatorial. Para realizar a primeira dessas tarefas, a da disciplina interna, seria preciso afastar gradualmente as Forças Armadas do comando global da política nacional e conter as atividades dos setores de informação e repressão do Estado, reduzindo, com isso, uma das fontes de poder da facção rival. As mudanças impostas à organização e ao modo de funcionamento do aparelho do Estado, cujo traço mais saliente foi uma significativa centralização do poder na

presidência da República, paralelamente a uma concentração do poder no Presidente da República (CODATO, 1997), visavam justamente enquadrar a extrema-direita, transferindo para a cúpula do Executivo as decisões sobre prisões, cassações e eleições.

A segunda tarefa, a da segurança do regime, equivalia a rever certos aspectos deste para institucionalizar um modelo político mais liberal, através da restauração progressiva de algumas liberdades civis mínimas. O objetivo final não era exatamente revogar o autoritarismo e instituir "a democracia", mas tornar a ditadura militar menos conservadora politicamente³.

O projeto militar desdobrou-se num processo pendular, em que se revezaram períodos de maior e menor violência política, de acordo com uma lógica menos instrumental e mais conjuntural, traduzindo a dificuldade do governo Geisel em controlar todas as variáveis implicadas na política de transição. A política de liberalização da ditadura militar brasileira continuou no governo Figueiredo (1979-1985), sob o nome de "abertura política", graças à normalização da atividade parlamentar e à manutenção do calendário eleitoral, depois da revogação parcial das medidas de exceção (em 1978) e efetuadas a anistia política e uma reforma partidária (em 1979). A realização de eleições relativamente livres, nos anos setenta e oitenta, "geraram uma dinâmica própria" (LIMA JÚNIOR, 1993, p. 39), levando o processo de transição a diferenciar-se, em alguma medida, do projeto militar original. Assim, no Brasil a relação entre votação e democratização (da esfera política) não foi casual (LAMOUNIER, 1986), mas foi, até certo ponto, inesperada. As eleições influíram no curso dos acontecimentos ao acelerar o ritmo de transformação do regime, sem mudar, todavia, sua direção conservadora. A "Nova República" (1985-1990), último governo (ainda que civil) do ciclo do regime ditatorial-militar, encerra esse longo período de transição ao estabelecer a hegemonia política do partido de oposição ao regime (1986), promulgar uma Constituição (1988) e realizar uma eleição popular para Presidente (1989).

A década de noventa foi, de acordo com grande parte da literatura, o período da consolidação do regime liberal-democrático. Esse processo compreende os governos de Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A "consolidação democrática" deu-se em um quadro institucional peculiar. O cenário resultante da nova Constituição conjugou o presidencialismo como a forma de governo, o federalismo como a fórmula de relação entre o Estado central e as unidades subnacionais (MAINWARING, 1997), a coalizão política como a fórmula de governabilidade (ABRANCHES, 1988), tudo isso apoiado sobre um sistema partidário fragmentado (NICOLAU, 1996), pouco institucionalizado e demasiadamente regionalizado (ABRUCIO, 1998). Essa combinação institucional – ou, para alguns, essa deformação institucional – conduziu no final das contas o processo de transição para o seguinte ponto: uma democracia eleitoral, um Executivo imperial e um regime congressional que atua ora como colaborador, ora como sabotador das iniciativas do Presidente, ator central do sistema político⁴.

O objetivo deste artigo é refazer a história política nacional a partir de 1974 a fim de indicar as variáveis que influíram na configuração – política e institucional – do regime atual. Meu pressuposto não é apenas que a "história conta", o que é um truísmo, mas que há relações causais entre o conteúdo, o método, as razões e o sentido da mudança política da ditadura brasileira para a democracia brasileira.

II. UM MODELO DE ANÁLISE

Parece conveniente resumir a história brasileira recente em vista dos aspectos mais significativos da transição política (1974-1989) e da consolidação democrática (1989-2002), a fim de propor uma interpretação desse período. Tal recuo, por assim dizer, diante de uma Ciência Política baseada em hipóteses gerais que se deduzem de uma tipologia da transição e de um modelo descritivo e normativo de democratização, é indispensável para se transpor o ponto de vista puramente classificatório e tentar recuperar a dimensão histórica do processo político.

A vasta literatura especializada em "transições políticas", surgida nos anos oitenta e noventa sob inspiração do paradigma institucionalista, promoveu uma alteração importante nas análises da mudança política. O modelo de referência dominante, dito macro-estrutural, calcado em variáveis explicativas de tipo econômico e/ou social, viu-se questionado por uma abordagem que passou a enfatizar fatores eminentemente políticos na compreensão da passagem do "autoritarismo" à democracia.

Essa nova geração de trabalhos, que poderia ser agrupada sob o título pouco eufônico, mas bem preciso, de "transitologia"⁵ possui três características que a distinguem das análises macro-orientadas: (i) ênfase no estudo dos atores políticos – seus interesses, valores, estratégias etc. (em

sintonia com a teoria da escolha racional e o individualismo metodológico; em oposição, portanto, a explicações classistas); (ii) destaque para os fatores endógenos de cada país no estudo do curso do processo de transição (e não a fatores globais do tipo "transformações no processo de acumulação capitalista"); e (iii) adoção de um conceito minimalista e pouco exigente de "democracia" (à la Schumpeter: a democracia é um método de seleção de lideranças), única forma, imaginou-se, de dar conta de uma série de casos bastante diferentes entre si. Talvez o ponto mais problemático dessas abordagens tenha sido seu excessivo conjunturalismo (REIS, REIS & VELHO, 1997), freqüentemente a reboque das incertezas da situação política e dos compromissos ad hoc dos atores "estratégicos".

Em uma direção diferente daquela que retém unicamente o andamento da cena política e os fatores institucionais na explicação, penso que é necessário sublinhar os condicionantes políticos e ideológicos que presidiram o processo de construção da democracia política no Brasil na última década. A dimensão histórica é considerada essencial nessa abordagem⁶. A história recente é o pano de fundo no longo e errático processo de construção de uma ordem liberal-democrática a partir do espólio do regime ditatorialmilitar. Trata-se de chamar a atenção, portanto, para essa dimensão, quer por sua ausência em algumas análises formalistas da transição/consolidação, quer pela presença incidental dos "fatos" selecionados em certas narrativas, reduzidos a meros exemplos apenas para ilustrar um postulado ou confirmar uma "teoria".

A legitimidade da abordagem tipológica – típica de certa Ciência Política – não está, obviamente, em questão. Ela é tão útil quanto as interpretações macro-sociológicas inspiradas pela Sociologia Política. O que está em questão na verdade é a natureza das variáveis que integram a análise baseada em modelos. Mais ainda, o que se discute é se tais variáveis são ou não uma tradução, em nível abstrato, de elementos concretos produzidos historicamente. Assim, a perspectiva adotada aqui considera mais produtivo "determinar historicamente os aspectos abstratos arbitrariamente isolados para fins hermenêuticos e restituir aos protagonistas do processo político, sociologicamente concebidos como sujeitos já dados de interesses não especificados, sua concretude social, examinando-os em sua constituição e em sua evolução histórica" (QUARTIM DE MORAES, 1985).

Para que se possa elaborar uma interpretação do período em questão, deve-se apresentar, em primeiro lugar, um resumo dos "fatos" políticos, no sentido mais convencional do termo. Essas ocorrências são organizadas de acordo com uma nova proposta de periodização dos regimes, tanto o ditatorial como o democrático, em que o longo intervalo entre 1964 e 2002 é dividido em fases e as próprias fases, em etapas. Cada fase (podendo ou não sobrepor-se, como numa cronologia comum, a períodos de governo) corresponde efetivamente a um processo: constituição, consolidação, transformação etc. do modelo político. As etapas assinalam os momentos de virada no interior de cada fase e, também, entre uma fase e outra (que, em geral, coincidem com crises políticas). Trata-se de uma indicação sumária dos intervalos do processo político, já que uma explicação efetiva desse período implicaria abordar cada crise e os momentos de ruptura nesse contínuo. Em segundo lugar, são definidos os parâmetros de análise do processo político brasileiro, de acordo com a história política brasileira. Pretende-se sugerir que o programa de mudança política pode ser mais bem compreendido quando se tem presente a conexão entre quatro aspectos: o conteúdo, a natureza, as razões e o significado mais geral da transição de um regime a outro. Por fim, em terceiro lugar, procura-se compreender o movimento político entre 1974 e 2002 a partir de dois parâmetros predefinidos: as transformações na forma de Estado e as evoluções da forma de regime. Cada uma dessas variáveis recobre um espaço político diferente. A primeira permite captar as modificações nas relações de força entre os aparelhos e ramos do sistema estatal; a segunda, as disputas na cena político-partidária (POULANTZAS, 1968). As análises aqui são mais esboçadas que desenvolvidas, já que envolvem um espectro muito variado de matérias. Três temas procuram, ao final, unificar a narrativa: o militar, o político e o burocrático. O estilo ensaístico deste artigo deriva não apenas do nível de abstração, visto que o foco são os grandes processos, mas também de sua intenção principal: oferecer ao leitor um panorama razoavelmente fiel da história política brasileira recente.

III. A HISTÓRIA POLÍTICA DA TRANSIÇÃO BRASILEIRA

O golpe de 1964 assinalou uma modificação decisiva na função política dos militares no Brasil. A ação final contra a "democracia populista" (1946-1964) ou, como preferem os conservadores, a "Revolução", trouxe duas novidades. Não se tratava mais de uma operação intermitente das Forças Armadas com um objetivo preciso, quase sempre o de combater a "desordem" (a política de massas) ou o "comunismo" (a política social) ou a "corrupção" (i. e., a política propriamente dita), mas de uma intervenção permanente. A garantia política que as Forças Armadas emprestaram aos

governos civis, notadamente no pós-1930, convertia-se agora num governo militar. Há, de fato, uma mudança de regime político. Da mesma forma, não mais se tratava de um pronunciamento, em que um chefe militar de prestígio ou um grupo de oficiais se recusava a obedecer ao governo, mas de um movimento institucional das Forças Armadas (O'DONNELL, 1975; CARDOSO 1982). Foi o aparelho militar, e não um líder político militar, que passou a controlar primeiramente o governo (i. e., o Executivo), depois o Estado (e seus vários aparelhos) e, em seguida, a cena política (i. e., as instituições representativas)⁷.

Se essa ação está na origem da autonomia do aparelho militar sobre o "mundo civil" depois de 1964, recorde-se que a presença dos oficiais na cena política nacional nunca foi novidade, principalmente depois da Revolução de 1930.

Contudo, as intervenções militares de 1937 (o golpe do Estado Novo) ou de 1945 (o golpe que põe fim ao Estado Novo) nada têm a ver com um suposto "padrão moderador" que as Forças Armadas desempenhariam em todas as crises políticas nacionais, mediando conflitos entre políticos civis desde a República (STEPAN, 1971). Esse hipotético "padrão" corresponde, na verdade, a uma série específica de determinações históricas, que são a fonte da autonomia política e da singularidade ideológica exibidas pelo estabelecimento militar. Elas se devem basicamente: (i) à centralização do poder militar (em dois sentidos: da base para o topo do aparelho burocrático; da periferia para o centro do sistema político); (ii) à oscilação ideológica das cúpulas das Forças Armadas, entre o getulismo em 1937 (i. e., o autoritarismo) e o antigetulismo em 1945 e 1964 (i. e., o anti-populismo); (iii) à aversão dos oficiais à política de massas, representada, no caso, pelo incentivo à mobilização sindical e à exaltação nacionalista (o que explicaria a oscilação anterior); e (iv) à atitude dos militares em relação à democracia ou, mais exatamente, sua recusa não do princípio do sufrágio universal, mas de suas conseqüências práticas: os resultados eleitorais "errados" do período 1945-1964 (QUARTIM DE MORAES, 1985).

São precisamente essas determinações históricas, esse elitismo em sentido amplo, que estão na base da intervenção das cúpulas das Forças Armadas no processo político em 1964. Cúpulas que legitimam, ou melhor, justificam seu papel dirigente em função da crise política na década de 1960, informam a estratégia de modificação do regime ditatorial nos anos 1970, modelam a forma de governo desejada ao final dessa modificação na década de 1980 e preservam sua autonomia política e institucional nos anos 1990.

Do ponto de vista cronológico, a história política do regime ditatorial e da transição brasileira da ditadura militar para a democracia liberal pode ser assim descrita:

- Fase 1:	<i>constituição do regime político ditatorial-militar (governos Castello Branco e Costa e Silva)-</i>
	etapa 1: março de 1964 (golpe de Estado) – outubro de 1965 (extinção dos partidos políticos) ⁸ -
	etapa 2: outubro de 1965 (tornada indireta a eleição de Presidente da República) – janeiro de 1967 (nova Constituição)-
	etapa 3: março de 1967 (posse de Costa e Silva) – novembro de 1967 (início da luta armada) ⁹ -
	etapa 4: março de 1968 (início dos protestos estudantis) – dezembro de 1968 (aumento da repressão política) ¹⁰
- Fase 2:	<i>consolidação do regime ditatorial-militar (governos Costa e Silva e Médici)-</i>
	etapa 5: agosto de 1969 (Costa e Silva adoece; Junta Militar assume o governo) – setembro de 1969 (Médici é escolhido Presidente da República) ¹¹ -
	etapa 6: outubro de 1969 (nova Constituição) – janeiro de 1973 (refluxo da luta armada)-
	etapa 7: junho de 1973 (Médici anuncia seu sucessor) – janeiro de 1974 (eleição congressional (indireta) de Geisel)
- Fase 3:	<i>transformação do regime ditatorial-militar (governo Geisel)-</i>
	etapa 8: março de 1974 (posse de Geisel) – agosto de 1974 (anunciada a política de modificação do regime)-
	etapa 9: novembro de 1974 (vitória do MDB nas eleições senatoriais) – abril de 1977 (Geisel fecha o Congresso Nacional)-
	etapa 10: outubro de 1977 (demissão do Ministro do Exército) – janeiro de 1979 (revogação do Ato Institucional n. 5)

- Fase 4:	desagregação do regime ditatorial-militar (governo Figueiredo)–
	etapa 11: março de 1979 (posse de Figueiredo) – novembro de 1979 (extinção dos partidos políticos Arena e MDB)–
	etapa 12: abril de 1980 (greves operárias em São Paulo) – agosto de 1981 (Golbery pede demissão do governo)–
	etapa 13: novembro de 1982 (eleições diretas para governadores dos estados; maioria oposicionista na Câmara dos Deputados) – abril de 1984 (derrotada a emenda das eleições diretas ¹²)–
	etapa 14: janeiro de 1985 (vitória da oposição na eleição para Presidente da República) – março de 1985 (posse de José Sarney) ¹³
- Fase 5:	transição, sob tutela militar, para o regime liberal-democrático (governo Sarney)–
	etapa 15: abril-maio de 1985 (falece Tancredo Neves; emenda constitucional restabelece eleições diretas para Presidente da República) – fevereiro de 1986 (anunciado o Plano Cruzado contra a inflação)–e
	tapa 16: novembro de 1986 (vitória do PMDB nas eleições gerais) – outubro de 1988 (promulgada nova Constituição)–
	etapa 17: março de 1989 (início da campanha para as eleições presidenciais) – dezembro de 1989 (Collor de Mello vence as eleições presidenciais)
- Fase 6:	consolidação do regime liberal-democrático (governos Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso)–
	etapa 18: março de 1990 (posse do Presidente eleito, Fernando Collor de Mello; anunciado o Plano Collor I) – janeiro de 1991 (anunciado o Plano Collor II)–
	etapa 19: dezembro de 1992 (impedimento do Presidente Collor; o vice-Presidente Itamar Franco assume a Presidência da República) – julho de 1994 (lançado o Plano Real)–
	etapa 20: janeiro de 1995 (posse do Presidente eleito, Fernando Henrique Cardoso) – junho de 1997 (aprovada a emenda que permite a reeleição do Presidente da República e dos titulares dos poderes Executivos municipais e estaduais)–
	etapa 21: janeiro de 1999 (posse do Presidente reeleito, Fernando Henrique Cardoso) – outubro-novembro de 2000 (vitória dos partidos de oposição nas eleições municipais)–
	etapa 22 : julho de 2002 (início da campanha para as eleições presidenciais) – janeiro de 2003 (posse do Presidente eleito, Luís Inácio Lula da Silva)

Essa periodização simplificada do cenário político assinala os limites temporais do regime ditatorial (1964-1974), do período de transição (1974-1989) e do intervalo da consolidação de um novo regime nacional (1989-2002)¹⁴. Ela não indica, contudo, os traços mais significativos da política brasileira contemporânea, nem permite estabelecer inferências causais que expliquem a sucessão de acontecimentos ou a passagem de uma fase a outra. Parece impossível, em todo caso, compreender a transição política e a consolidação democrática independentemente do processo político concreto. Este depende, por sua vez, da trajetória histórica nacional, assim como das condições históricas dadas em função dessa trajetória ou, na falta de um nome melhor, dos "contextos" e da interação entre os "atores": no caso, as Forças Armadas (como agente político), o Estado (como organização institucional) e a sociedade (como o conjunto de agentes sociais).

A interação desses três elementos – Forças Armadas, Estado e sociedade – pode, contudo, tornarse meramente formalista caso não sejam tomados como unidades historicamente determinadas. Já se indicou acima a origem do poder do aparelho militar sobre as demais instituições e sua distância ideológica em relação à democracia "real". Não há espaço aqui para desenvolver os outros tópicos. Sublinhe-se apenas que uma compreensão mais extensa do "Estado" implica tomá-lo como feixe de instituições, organismos, aparelhos e agências burocráticas, cuja configuração não é indiferente, de um lado, à evolução das relações de hierarquia e subordinação entre os diversos centros de decisão e, de outro, às articulações concretas desses aparelhos (e de seus respectivos ocupantes) com as classes e grupos sociais. Da mesma forma, a "sociedade" resulta de um padrão específico de desenvolvimento capitalista ("um modelo de desenvolvimento" a partir de um "modo de produção"), graças à combinação peculiar, no âmbito de uma formação social concreta, entre a estrutura produtiva e a estrutura de classes (ABRANCHES, 1979; MARTINS, 1985).

IV. ALGUMAS VARIÁVEIS DE ANÁLISE POLÍTICA

A análise da dinâmica política da transição exige que se respondam pelo menos quatro perguntas básicas:

- 1) O que muda? Isto é: que instituições políticas são suprimidas, restauradas ou transformadas nesse processo de evolução política?
- 2) Como muda? Isto é: qual a natureza do processo que governa a mudança?
- 3) Por que muda? Ou seja: quais as razões da substituição de um modelo político por outro?
- 4) Em que direção muda? Ou seja: qual o significado mais amplo que se pode atribuir à mudança política?

A primeira pergunta – o que muda no regime ao longo do tempo? – pede que se defina a natureza (conservadora, liberal, radical) e a amplitude (maior, menor) das transformações político-institucionais introduzidas no modelo político pela elite (militar) dirigente. Dessa perspectiva, a abordagem do problema está colada à história política, mas não se reduz a uma simples crônica dos acontecimentos sob a forma de um resumo explicativo¹⁵. No sentido próprio do termo, não é uma "cronologia" (i. e., uma disposição dos fatos numa seqüência temporal reconhecível, um depois do outro), mas uma periodização: uma subdivisão temporal do espaço político que diz respeito à ação aberta ou velada das classes sociais e grupos políticos e militares. Essa periodização geral deve ser complementada por uma periodização especificamente política, o que implica em dispor, em seqüência, diferentes regimes políticos através do tempo, regimes esses que estão ligados à luta partidária na cena política (POULANTZAS, 1968). No caso específico dos regimes de ditadura militar há, no mínimo, duas complicações importantes: as "classes" não são os únicos atores do processo político (e nem os mais importantes) e os partidos tendem a perder sua função de representação, que é transferida para o aparelho de Estado. Essa transferência comporta também algumas dificuldades e complexidades, o que explica a concorrência entre setores das Forças Armadas e a elite estatal civil (os "tecnocratas"). Em resumo, ficamos assim: as cúpulas das Forças Armadas se incumbem das questões políticas e ideológicas e a elite estatal (civil), das questões de economia (CODATO, 2005).

Assim, uma periodização mais completa e rigorosa que a feita aqui deveria abranger as transformações no sistema estatal (e.g.: os deslocamentos dos centros de poder, as alterações nas suas hierarquias respectivas, bem como seu grau de "militarização") e as evoluções/involuções institucionais da cena política (e.g.: a ampliação ou restrição das "liberdades", e sua influência tanto sobre os movimentos da "sociedade civil" quanto sobre a dinâmica partidária). Esses dois níveis ou regiões do espaço político não são apenas correlatos, mas se determinam mutuamente. Não se compreende a introdução, no regime, de certas instituições e práticas liberais sem ter presente, por exemplo, a alteração nas correlações de força entre os aparelhos (e seus respectivos controladores) que integram o sistema estatal. O governo Geisel – e o domínio do Presidente sobre a Presidência – é o melhor caso disso que se quer dizer.

A segunda pergunta – como muda o regime? – equivale à exposição do processo político, com ênfase principalmente na ação dos "atores estratégicos" (MARTINS, 1979-1980, p. 20-21) e na reação dos outros "atores estratégicos" diante da ação dos primeiros. Conforme Luciano Martins, trata-se de saber quem detém a iniciativa do processo, quem detém o controle sobre ele (uma vez que, da primeira, não se segue o segundo, como seria óbvio), como se dá o arranjo ou se costumam as coalizões políticas que levam à evolução do programa de mudança e qual é, dentre os projetos políticos de transformação do regime, o preponderante (MARTINS, 1988, p. 113). A narrativa aqui obedece, em geral, à lógica da causa e efeito. Mas é sempre arriscado isolar uma variável independente que seja capaz de explicar todo o processo político. Como há sempre uma interação não apenas entre os atores políticos e os agentes sociais, mas também entre os atores e as instituições políticas, e uma vez que suas respectivas performances dependem justamente dessa interação, seria mais prudente pensar na interdependência das variáveis (políticas, econômicas, sociais, ideológicas etc.) e na mudança, ao longo do tempo, da natureza, importância e significado dessas mesmas variáveis¹⁶, que são historicamente determinadas. Não basta indicar que a auto-reforma do regime resultou de uma decisão do Presidente militar para enquadrar a burocracia militar, como parece ser o caso da compreensão de Elio Gaspari (2003; 2004). Posto em movimento, o processo de reforma do regime ditatorial-militar tende a superar (para o bem ou para o mal) o projeto original.

A terceira pergunta – por que o regime muda? – remete ao entendimento das contradições do próprio modelo e suas dificuldades de: (i) legitimação política; (ii) organização interna e (iii) evolução institucional. Esses não são, obviamente, problemas simples – nem para os analistas da

política ditatorial, nem para os constitucionalistas da política ditatorial. A natureza e amplitude da mudança estão condicionadas ao tipo de resposta que a elite detentora da iniciativa dá-lhes.

O problema da legitimação do regime militar, por exemplo, está posto desde seu primeiro dia. Os governos militares devem estimular um "consenso ativo", o que envolveria algum grau de mobilização social com todos os riscos aí implícitos, ou devem apoiar-se num "consenso passivo", isto é, tácito, como nas democracias liberais?¹⁷

O problema da evolução institucional tem, à primeira vista, duas faces. Uma que se refere ao Estado e seus ocupantes, outra que se refere à "sociedade civil" e seus movimentos.

Esquemáticamente, a primeira dimensão está ligada à controvérsia sobre a nova função da Presidência da República (quais os limites de suas prerrogativas?) e sobre a sucessão presidencial (como escolher o sucessor?; e depois: quem indicar?). Deveria a Presidência ser o locus de coordenação política e supervisão ideológica do sistema estatal, ficando os ministérios, conselhos e comissões com a função executiva propriamente dita? Esse parece ter sido seu figurino no governo Médici. Ou ela deveria ser o aparelho que, de fato, concentra o poder de Estado, como no governo Geisel? O Presidente deveria ser considerado mero "delegado da Revolução" ou "comandante supremo" das Forças Armadas?¹⁸ Visto que o regime não criou uma regra clara para a rotatividade no poder, nem assumiu, para fins de consumo interno e externo, a figura do "ditador", como no caso do Chile, o conflito em torno da sucessão tendeu a ser sempre o mais agudo e difícil de todo o período militar (MARTINS FILHO, 1995).

Já do lado da sociedade, a evolução institucional do regime está diretamente ligada num primeiro momento à repressão (tanto seu grau, quanto seus clientes preferenciais). Em seguida, o ponto central do processo passa a ser a liberalização. Uma vez abolida a censura, liberados os presos políticos, concedida a anistia, garantido o habeas corpus, revogado o bipartidarismo, até onde a oposição legal poderia ir? Quais os limites da contestação? O que era, do ponto de vista do grupo político-militar que dirige a transformação do regime, inegociável?

A questão da organização interna é, naturalmente, o problema do arranjo específico do sistema institucional dos aparelhos do Estado. Como ordenar e posteriormente coordenar a relação entre as partes civil e militar do sistema estatal? Como forjar uma nova estrutura de autoridade? Com base em que critérios recrutar a elite estatal? Como organizar o processo decisório? Qual o limite da influência dos militares sobre as questões políticas? etc.¹⁹ Problemas tão mais delicados ao se observar que, sob o procedimento mais geral de "hipertrofia do Estado" nos regimes ditatorial-militares, se desenvolvem uma série quase infinita de desajustes "administrativos" e distorções organizacionais. Pelo lado da burocracia: indefinição de fronteiras funcionais formais entre os ramos do Estado; sobreposição de funções e competências, fonte praticamente inesgotável de conflitos burocráticos; expansão de prerrogativas e extravasamento das esferas de competência, que geram novos focos de atrito; acirramento da competição interburocrática, desencadeada pelo movimento de conquista de espaços políticos e novos recursos de poder por parte de determinadas agências; por fim, transformação das agências burocráticas em agências de representação de interesses. Pelo lado dos burocratas: estreitamento de vínculos com aliados "externos", i. e., sociais, como mecanismo de suporte amplamente utilizado no jogo interno de poder; articulação de alianças entre segmentos do aparelho burocrático e suas clientelas, gerando arenas privilegiadas e um estilo personalista de gestão etc.²⁰

A última pergunta – qual a direção da mudança política? – exige que se distingam certas alterações (de grau) que podem ser introduzidas no regime político, sem implicarem a transformação do regime no seu oposto (uma mudança de natureza, por assim dizer). A cúpula militar que dirige o processo de transição tem todo o interesse apenas na primeira alternativa. Ela equivale à institucionalização do regime ditatorial, mas sob outra forma política. Trata-se, paradoxalmente, de um autoritarismo sem ditadura. O fundamental é que o processo decisório continue centralizado no poder Executivo, os militares continuem controlando, mesmo à distância, os centros de poder real, a atividade dos partidos políticos fique restrita aos períodos eleitorais, o poder do Legislativo permaneça pouco mais que ornamental e, como lembrou Luciano Martins, a expressão da "vontade popular" não implique qualquer tipo de participação autônoma da sociedade (MARTINS, 1979-1980, p. 31).

O passo para se institucionalizar o autoritarismo (no sentido acima) não significa, porém, que o regime ditatorial era pouco ou nada institucionalizado²¹, mas que o arranjo institucional em vigor não era funcional nem estável, daí as crises políticas freqüentes (1965, 1968, 1974, 1977, 1981 etc.); que, portanto, ele deveria ser reformado para suportar essas crises, sem que isso implicasse uma regressão "populista" (ao pré-1964) ou um avanço democrático.

Esses não são os únicos parâmetros da análise da história política do regime político. Mesmo as saídas às questões formuladas não podem, naturalmente, ser elaboradas em poucas páginas. Seja como for, talvez algumas respostas possam servir de fio condutor para se compreender o sentido mais geral da cronologia já esboçada e, mais importante, identificar certos determinantes históricos para explicar a substituição do "regime autoritário" pelo autoritarismo, conforme minha hipótese.

V. A DINÂMICA DA ABERTURA POLÍTICA NO BRASIL

O pressuposto mais geral para a análise do movimento de abertura política no Brasil consiste em que a revogação dos regimes políticos ditatoriais e o restabelecimento de formas de governo democráticas, semidemocráticas ou semiditatoriais não são alcançadas necessariamente por sua derrubada ou mediante um golpe de Estado, ou ainda pela ascensão do movimento popular (POULANTZAS, 1975). Ela pode resultar também e, no caso do Brasil, principalmente, de processos evolutivos de mudança. Schmitter sugere que, desse modo, a transição para a democracia implica duas possibilidades: (i) ou há uma "transferência de poder" dos militares para os políticos aliados ao regime; (ii) ou há uma "submissão" (negociada) dos militares aos políticos da oposição moderada ao regime (O'DONNELL & SCHMITTER, 1988). No caso do Brasil, houve um pouco das duas coisas, sem que houvesse realmente uma delas. Os militares não transferiram todo o poder ao partido do governo (Arena, depois PDS). Eles conservaram posições estratégicas no aparelho do Estado e sua capacidade de vetar certas iniciativas dos políticos civis em temas constitucionais e institucionais, como se viu na década de 1980 (a comparação com o caso argentino fala por si). A conciliação promovida pela elite política foi tão ampla que, uma vez derrotada a alternativa para a transformação do modelo político pela via eleitoral, em 1984, tanto representantes do regime quanto opositores do regime formaram o primeiro governo civil, após a aprovação das Forças Armadas²².

É conveniente reparar que o restabelecimento de formas democráticas de governo é apenas um dos resultados possíveis da transformação política dos "regimes autoritários" (MARTINS, 1988, p. 108). Como já observado por Moisés, "as transições de regime 'não democráticos' nos anos [19]70 e [19]80 [...] começaram como transições do autoritarismo para 'outra coisa', mas não há nada que assegure que essa 'outra coisa' [fosse] necessariamente um regime democrático" (MOISÉS, 1994, p. 88). A tentação da teleologia, presente em alguns estudos que pretendem identificar na transição política uma trajetória em direção a um ponto que, de qualquer forma, seria a realização plena da democracia liberal, parece enganoso em pelo menos dois sentidos. De um lado, porque certos analistas pressupõem que o objetivo estratégico dos militares que dirigem o processo é (era) "restabelecer a democracia". De outro, porque igualmente se eximem de estimar os "restos" de autoritarismo nas instituições do novo regime e avaliar se e como eles podem afetar a estrutura institucional e a dinâmica política democrática. Aqui seria prudente evitar os estudos constitucionais comparados.

V.1. O conteúdo da mudança política: instituições liberais, práticas autoritárias

O projeto original da facção militar que passou a controlar o processo político após 1974, representada pelas figuras dos generais Ernesto Geisel e Golbery do Couto e Silva (os "castellistas"²³), foi muito mais de "mudança política" que de "transformação política". A variante adotada deveria comportar uma liberalização do regime ditatorial, mas não necessariamente a democratização do sistema político (STEPAN, 1988, p. 12-13)²⁴. Na Espanha, enquanto a "transição democrática" seguiu uma via condicional – cada instituição democrática introduzida no sistema político exigia (isto é, condicionava) outra –, no Brasil, a via da mudança política foi seqüencial: certos direitos liberais clássicos foram reintroduzidos de acordo com uma estratégia incremental e moderada, sob a direção do governo e com a colaboração da oposição "responsável", a fim de se evitarem os riscos de uma regressão autoritária (SKIDMORE, 1988, p. 323-325)²⁵. Em que pese a diferença entre Brasil e Espanha, Share e Mainwaring (1986) traçaram um útil paralelo entre os dois países no que diz respeito ao modo da mudança política, chamado por eles "transição pela transação", enfatizando o caráter negociado de todo o processo²⁶.

O propósito do governo Geisel (1974-1979) foi promover uma distensão, isto é, um relaxamento dos controles políticos impostos à sociedade. A censura prévia foi parcialmente suspensa, os resultados eleitorais, depois de algumas manipulações das regras²⁷, foram admitidos, os protestos dos empresários contra o "modelo econômico" foram, embora com reservas, tolerados e as inesperadas

reivindicações operárias, surgidas a partir de 1978, foram um efeito não antecipado da ação liberalizante. Esse projeto foi mantido, no governo Figueiredo (1979-1985), sob o nome de "política de abertura", com lances controversos e sob oposição da extrema-direita militar. Concluída no fim do governo Sarney (1985-1990), a "transição política" (de 1974 a 1989) foi peculiar: ela durou, ironicamente, mais que o regime propriamente dito (1964-1974). Sua principal característica foi o contínuo excepcional do autoritarismo (MARTINS, 1988) nas instituições do governo civil que deveria, afinal, ser "de transição". Stepan e Linz já sugeriram que "a duração incomum da transição brasileira", quando comparada com a de outros países, está relacionada "ao fato de que o regime autoritário [...] era hierarquicamente controlado por uma organização militar que detinha poder suficiente para controlar o ritmo da transição e para extrair um alto preço por se retirar do poder" (LINZ & STEPAN, 1999, p. 205)28.

Esse é, basicamente, o lado político da estratégia. Há que se considerar também seu lado militar. Uma das tarefas mais importantes e difíceis na mudança da fórmula política foi o desengajamento gradual das Forças Armadas da condução cotidiana dos negócios de Estado e seu retorno à condição usual de guardião da ordem interna. Um dos principais ingredientes dessa política foi o fortalecimento do Presidente da República e a afirmação de sua autoridade sobre os vários grupos e facções da própria corporação militar, em especial aqueles que controlavam os órgãos de segurança e que haviam conquistado ampla liberdade nos governos anteriores (ou, como se dizia, "autonomia operacional"), agindo como um poder paralelo dentro do Estado (QUARTIM DE MORAES, 1982, p. 771; GASPARI, 2002b). Outra peculiaridade da mudança: a vitória do Presidente militar sobre a corporação militar deu-se mediante um acréscimo de autoritarismo, e não seu contrário. Daí que a demissão do Ministro do Exército Sylvio Frota, em outubro de 1977, tenha sido um dos lances mais influentes desse processo (GASPARI, 2004)29, a ponto de permitir indicar a forma da mudança política.

V.2. O método de mudança política: centralização e controle

A legenda do governo Geisel foi, como se sabe, distensão política "lenta, gradual e segura". Esse procedimento deveria ser suficientemente arrastado para que não pudesse ser interpretado como uma involução da "Revolução", servindo de pretexto à contestação aberta da extrema-direita, militar e civil. Ele deveria ser também gradual, isto é, progressivo e limitado, pois não poderia abrir caminho a uma ofensiva oposicionista que conduzisse, por exemplo, à uma ruptura democrática (QUARTIM DE MORAES, 1982, p. 766-767). E deveria ser controlado pelo próprio Presidente, uma vez que as duas tarefas anteriores exigiam supervisão estrita tanto dos movimentos políticos da direita militar como da esquerda parlamentar. Só assim se reconstitui o sentido da estratégia pendular de Geisel, ora à direita (cassações), ora à esquerda (eleições)30.

Todavia, como já se enfatizou acima, o projeto original de liberalização do regime ditatorial não foi idêntico ao processo político que ele desencadeou. Uma vez iniciado, o movimento adquiriu lógica própria e as várias crises nos governos Geisel e Figueiredo dizem respeito tanto à tentativa dos Presidentes de reafirmar seu controle sobre o processo, quanto da oposição civil e militar de alterar o projeto (em direções diferentes). A complicação era mais ou menos a seguinte: se a "distensão política", sob a tutela dos militares, era a única forma imaginada pela elite no poder para resolver as contradições do aparelho militar e do próprio "regime militar", a "abertura política" permitiu a intervenção do empresariado nacional, das camadas médias e dos trabalhadores no jogo político. Logo, as fases e etapas indicadas na periodização acima não podem ser reduzidas, exclusivamente, à dinâmica política e burocrática do aparelho militar (suas lutas internas, guerras ideológicas ou disputas entre personalidades31). Em grande medida, a periodização do regime ditatorial corresponde também a três rearranjos: (i) à nova geografia que se estabeleceu entre políticos e militares, em que as eleições são o melhor indicador para se apurar o grau crescente de importância dos "civis" na cena política; (ii) à redefinição das relações de força entre as classes sociais (CRUZ & MARTINS, 1983), em que a passagem da posição hegemônica de uma fração de classe (capital industrial multinacional e nacional associado) a outra (capital bancário) é ilustrativa das novas contradições entre "governo" e "empresariado"32; (iii) à redefinição das relações de forças entre as classes e o estabelecimento militar, atestada pelos protestos crescentes de trabalhadores e profissionais de classe média (advogados por meio da OAB, jornalistas por meio da ABI etc.). Ainda que indiretamente, as greves e a ascensão dos movimentos sociais traduzem o ritmo do "renascimento da sociedade civil"33.

Os dados das votações para o legislativo estadual e federal ilustram a evolução da oposição parlamentar, sugerindo sua crescente importância no sistema político.

Mantidas pelo regime as instituições da democracia representativa clássica (partidos, parlamentos e eleições)³⁴, o entendimento da transformação do sistema político tem de passar necessariamente pela análise da influência da dinâmica eleitoral sobre o processo político nas décadas de setenta e oitenta. As tabelas adiante (tabelas 1 e 2) resumem os resultados das eleições legislativas no Brasil entre 1966 e 1986. Se dividirmos os votos em duas correntes opostas, "situação" (Arena) e "oposição" (MDB), teremos o seguinte:

TABELA 1 – RESULTADOS OFICIAIS DAS ELEIÇÕES LEGISLATIVAS, POR PARTIDO POLÍTICO (BRASIL, 1966-1982 – EM %)

Anos	SENADO FEDERAL			CÂMARA DOS DEPUTADOS			ASSEMBLÉIAS ESTADUAIS		
	Arena	MDB	B&N	Arena	MDB	B&N	Arena	MDB	B&N
1966	44,7	34,2	21,2	50,5	28,4	21	52,2	29,2	18,6
1970	43,7	28,6	27,7	48,4	21,3	30,3	51	22	26,8
1974	34,7	50	15,1	40,9	37,8	21,3	42,1	38,8	18,9
1978	35	46,4	18,6	40	39,3	20,7	41,1	39,6	19,3
1982*	36,5	50	13,5	36,7	48,2	15,1	36	47,2	16,8

Fonte: Tribunal Superior Eleitoral.

Notas:

1. Arena: Aliança Renovadora Nacional; MDB: Movimento Democrático Brasileiro; B&N: votos brancos e nulos.

2. Os votos do PDS foram artificialmente incluídos na coluna "Arena" e os da oposição ao regime (Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)), na coluna "MDB".

TABELA 2 – RESULTADOS OFICIAIS DAS ELEIÇÕES LEGISLATIVAS, POR PARTIDO POLÍTICO E SOMENTE VOTOS VÁLIDOS (BRASIL, 1986 – EM %)

Ano	SENADO FEDERAL			CÂMARA DOS DEPUTADOS			ASSEMBLÉIAS ESTADUAIS		
	"Arena"	"MDB"	Outros	"Arena"	"MDB"	Outros	"Arena"	"MDB"	Outros
1986**	18,4	81,6	-	29,5	68,3	1,7	30,4	66,2	3,4

Fonte: Nicolau (1998, p. 56-58, 95, 173-175).

Nota: Os votos do PDS-Partido Progressista Renovador (PPR), Partido da Frente Liberal (PFL), Partido Liberal (PL) e Partido Democrata Cristão (PDC) foram incluídos na coluna "Arena" e os dos partidos de oposição ao regime (PMDB, PT, PDT, PTB, Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Comunista Brasileiro (PCB) e Partido Comunista do Brasil (PCdoB)) foram incluídos na coluna "MDB". Essas agremiações, MDB e Arena, foram extintas em 1979.

Como se pode notar, o que deveria ser apenas uma fachada liberal para o regime ditatorial converteu-se num poderoso elemento de dinamização do programa da transição, em especial no início dos anos oitenta. Uma inspeção ligeira nesses números permite, ao menos, quatro conclusões: (i) a votação do partido da situação é, ao longo do tempo, inversamente proporcional à do partido da oposição; (ii) ainda que o ritmo do crescimento do voto oposicionista seja diferente nas três casas legislativas (maior no Senado federal, menor nas Assembléias Legislativas estaduais), ele é praticamente constante; (iii) ao fim da primeira série temporal (1982), a oposição controla em torno de 50% do eleitorado, enquanto o partido da situação, 36%; (iv) o único momento em que a série se modifica (1970) corresponde ao crescimento dos votos nulos e em branco, a forma possível, naquela conjuntura, de protesto contra o regime. Daí que em 1979 o "reconhecimento da impossibilidade do governo assegurar uma sólida base de apoio parlamentar tornou imperativa a dissolução do sistema bipartidário" (KINZO, 1988, p. 224).

É provável, como argumentou Lamounier (1986), que a arena eleitoral tenha sido mais importante no caso brasileiro que em outros processos de transição política, nos anos setenta, na América Latina. Há que se levar em conta, porém, o outro lado da moeda. Nem todas as classes ou camadas encontraram, como salientou Saes, o lugar privilegiado para se oporem ao regime ditatorial na "cena político-partidária", já que o MDB, o partido contrário ao governo, manteve-se praticamente afastado dos movimentos populares. O instrumento da moderna classe operária foi na verdade o sindicato. Assim, a forma de "ação oposicionista mais eficaz [...] não foi o voto, e sim a greve" (SAES, 1984, p. 227).

A Tabela 3 é um indicativo para que se possa medir a dissociação da sociedade do regime e de seu modelo econômico.

TABELA 3 – NÚMERO TOTAL DE GREVES, NÚMERO MÉDIO DE TRABALHADORES PARADOS, JORNADAS NÃO TRABALHADAS E MÉDIA DE DIAS PARADOS, NAS REGIÕES URBANAS (BRASIL, 1978-1987)

ANO	TOTAL DE GREVES	NÚMERO MÉDIO DE TRABALHADORES PARADOS	JORNADAS NÃO TRABALHADAS	MÉDIA DE DIAS PARADOS
1978	118	1 868	2 162 903	6,5
1979	246	9 777	26 627 083	6,6
1980	144	9 012	24 225 695	7,4
1981	150	6 107	6 545 003	8,8
1982	144	4 934	6 967 215	5,9
1983	347	3 689	28 407 743	4,4
1984	492	2 946	13 311 365	3,9
1985	619	11 016	90 637 512	6,3
1986	1 004	5 181	49 525 884	5,8
1987	2 193	4 187	132 445 423	8,2

Fonte: NEPP (1989, p. 129-131 – dados selecionados a partir das Tabelas 1, 2, 3 e 4).
 Nota: Em relação ao número médio de trabalhadores parados, foram contabilizados os trabalhadores da indústria; trabalhadores da construção civil; assalariados de classe média; trabalhadores do setor de serviços e outras categorias profissionais.

Em paralelo à evolução da oposição partidária, os dois últimos governos militares, de Geisel e de Figueiredo, tiveram de enfrentar uma forma mais moderna de organização política, o "novo sindicalismo"³⁵. Esse desafio insere-se num contexto mais amplo e que diz respeito ao processo de reestruturação do sistema de representação de interesses da sociedade junto ao Estado. Por ora, basta notar que a dinâmica sindical cruza-se, nessa conjuntura, com a dinâmica político-partidária sem que haja, no entanto, uma relação de determinação entre elas.

Ao observar apenas a coluna "total de greves" da Tabela 3, pode-se supor que, nesse intervalo de dez anos (i. e., 1978-1987), a transformação de 118 paralisações (1978) em 2 193 (1987) deva ter tido sua função no processo de conversão do regime. A informação mais importante é, contudo, o aumento em quase dez vezes do número de trabalhadores parados entre 1978 e 1979. Embora exagerando o argumento, Diniz (1986) parece ter razão ao afirmar que a "abertura política" é o resultado de duas dinâmicas que atuam simultaneamente no sistema político: a dinâmica das negociações no universo das elites e a dinâmica das pressões da sociedade (camadas médias, classe operária) sobre o Estado militar. Talvez seja o caso de sugerir que a primeira dinâmica estabeleceu o conteúdo, definiu o modo e impôs a natureza da transição, enquanto a segunda determinou seu ritmo.

V.3. As razões da mudança política: um regime em crise perene

Os processos políticos que estão na base da reforma do regime ditatorial em 1974 não são idênticos aos que presidiram sua origem em 1964 (MARTINS, 1979-1980, p. 19). Cada um deles corresponde a uma crise política específica, mas tendo as Forças Armadas como protagonista principal.

Se pudermos associar o surgimento das ditaduras na América Latina a dois tipos de fatores, um de natureza estrutural – elas corresponderam à necessidade de reorganizar o modelo de acumulação capitalista na periferia (O'DONNELL, 1975) – e outro de natureza conjuntural – a percepção pelos militares brasileiros de uma situação de caos social e desordem burocrática que exigia sua "intervenção" (SOARES, 1994)³⁶ –, é preciso recordar que a razão para mudar a forma de governo, em 1974, obedece antes a dificuldades internas do próprio "regime militar". Dificuldades essas que têm origem no ramo militar do aparelho do Estado (DREIFUSS & DULCI, 1983), repercutem nas Forças Armadas e se ampliam a partir delas para outros aparelhos e ramos. Daí que não se deva associar o propósito reformista de Geisel-Golbery a motivos mais globais do tipo "crise econômica" ou "crise social". A crise econômica (medida, por exemplo, pelo aumento da inflação e desequilíbrio do balanço de pagamentos) foi paralela à auto-reforma da ditadura. E a crise social (representada tanto pelos resultados negativos da política de "distribuição de renda", quanto pela reação a ela: as greves) foi revelada pelos efeitos liberalizantes da política de auto-reforma da ditadura.

O que não significa dizer que o regime ditatorial-militar tenha sido estável. No Brasil, por exemplo, o regime nunca alcançou um estado ótimo de equilíbrio político entre políticos liberais, líderes conservadores e militares reacionários. Tampouco obteve consenso entre os próprios militares, visto

que a existência de diversos grupos rivais nas Forças Armadas denunciava a presença de vários projetos ideológicos, principalmente sobre a natureza – provisória ou duradoura – e os objetivos – amplos ou restritos – de sua intervenção na vida política nacional, depois de 1964.

Por isso mesmo, o regime brasileiro teve dificuldade para encontrar uma fórmula institucional definitiva. Foi um regime em crise permanente, como freqüentemente ocorre nessas formas políticas de exceção (POULANTZAS, 1975). A própria ausência de uma regra clara para a sucessão de chefes militares na Presidência é um indício do conflito insolúvel entre um modelo político que pretende preservar sua imagem civilizada, já que não quer recorrer à figura clássica do "ditador latino-americano", e a impossibilidade de "civilizar" o comando do Estado, isto é, transferir a um político civil confiável, o posto de Presidente da República. Os problemas clássicos do consenso e da coerção – o grau de consentimento da sociedade e a intensidade da repressão por parte do Estado – foram também razão e expressão das dificuldades para criar instituições políticas próprias. O descontrole sobre os "porões" (CENIMAR, DOPS, DOI-CODI37 etc.) ainda que aparecesse como "anarquia" (conforme a percepção de Gaspari, por exemplo), era a forma mais ou menos normal, ou possível naquela conjuntura, de combater uma oposição real (a luta armada) ou imaginária ("os comunistas"). Por sua vez, o custo para produzir um consenso ativo que se aproximasse da legitimidade ficava muito dependente dos ciclos de expansão econômica, sendo as campanhas publicitárias pró-ditadura e a "educação moral e cívica" modestíssimos exemplos de fabricação de uma cultura autoritária dominante e efetiva, em tudo diferente aqui, portanto, da exaltação nacionalista "varguista".

Em suma, penso que a ausência de ordem/hierarquia entre os ramos do aparelho do Estado e a precariedade de um sistema próprio de justificação ideológica (à la Estado Novo, por exemplo) decorreu basicamente de três problemas combinados: (i) da dificuldade em construir uma estrutura "racional" para tomada de decisões, como sugerem as freqüentes reformas administrativas do Estado³⁸; (ii) da falta de coerência e coesão ideológicas entre os diversos grupos, civis e militares, que comandavam a política nacional³⁹, e (iii) da inexistência de regras claras e fixas para a evolução institucional, cujo sintoma mais aparente era a incerteza sobre quem comandaria o governo, como o poder seria exercido e em que direção o regime deveria caminhar⁴⁰.

Em vista disso, pode-se presumir que o objetivo estratégico da reconversão liberal do regime militar era a institucionalização de uma série de dispositivos autoritários (QUARTIM DE MORAES, 1982, p. 766) que, depois de encerrado o ciclo dos generais, garantissem legitimidade, estabilidade e funcionalidade a um novo modelo político nem "populista", nem plenamente "democrático", em função dos riscos do segundo converter-se no primeiro. De novo. Tal como tinha sido o caso, na visão das Forças Armadas, do regime da Constituição de 1946.

V.4. O sentido da mudança política: a institucionalização do autoritarismo

Os governos militares não inventaram suas próprias instituições político-representativas: por exemplo, um partido mobilizador de massa. A "reforma partidária" de 1965 (o AI-2) limitou-se a cancelar os registros das antigas agremiações, criadas após o período do Estado Novo, reorganizando as facções pró-regime e anti-regime em apenas duas siglas, respectivamente: Arena e MDB. Da mesma forma, o sistema de representação de interesses não se orientou na direção de um corporativismo "clássico" (como havia sido tentado pela Constituição de 1934), mas também não conseguiu encontrar a fórmula ideal para refazer, num contexto antiliberal, as conexões entre "sociedade" e "Estado". Nesse caso em especial, a ligação entre certos setores do empresariado e determinados centros decisórios no aparelho do Estado foram aprofundadas nas administrações Costa e Silva e Médici de acordo com o mesmo modelo dos conselhos técnicos do autoritarismo "varguista". Contudo, esse esquema, pelas distorções que criava no sistema estatal (balcanização, fragmentação, entropia etc.), e foi revogado no governo Geisel, mas restaurado e ampliado no governo Figueiredo (CODATO, 1997).

Se essas evidências confirmam a precariedade da ditadura para edificar uma estrutura jurídico-política, não significam que o Brasil tenha vivido uma "situação autoritária" (LINZ, 1973). Tampouco suas crises periódicas e a instabilidade característica do regime ditatorial daí derivada são um índice do caráter transitório ou incipiente do "modelo político". Há duas confusões nesse raciocínio. Uma que associa inconstância a baixa institucionalização; e outra que vincula instituições ao processo de institucionalização. A presença ou ausência de certas instituições é menos importante que a função que elas cumprem na dinâmica política concreta. Tome-se o caso do sistema bipartidário. Concebido para discriminar, controlar aliados e dissidentes, seu funcionamento, uma vez estabelecido um calendário eleitoral mais ou menos fixo e postos alguns cargos políticos à disposição da concorrência

eleitoral, foi um fator, ao longo do tempo, tanto de estabilidade (até 1974) quanto de instabilidade para o regime (de 1974 em diante)⁴¹.

Contudo, como os principais cargos executivos nunca estiveram em disputa (Presidência da República, governo dos estados, prefeituras das capitais), as crises políticas que a dinâmica eleitoral produziu não foram suficientes para revogar o traço fundamental do regime ditatorial: o monopólio político do governo pelas Forças Armadas. A impossibilidade da "alternância no poder" entre grupos civis (mesmo os mais conservadores) e militares é a referência mais segura da institucionalização da ditadura. Quando, no início do governo Geisel, há um impulso para a modificação do regime, não se trata, na minha opinião, de "um projeto de institucionalização do regime autoritário, que prevê medidas liberalizantes, mas apenas na medida em que sirvam a esse propósito" (CRUZ & MARTINS, 1983, p. 46). Trata-se da institucionalização do autoritarismo, ou, mais exatamente, da institucionalização de certos dispositivos de controle da sociedade pelo Estado. Nas palavras tortuosas do Presidente Ernesto Geisel: "Os instrumentos excepcionais de que o governo se acha armado para manutenção da atmosfera de segurança e de ordem [...] almejo vê-los não tanto em exercício duradouro ou freqüente, [mas] antes como potencial de ação repressiva ou de contenção mais enérgica e, assim mesmo, até que se vejam superados pela imaginação política criadora, capaz de instituir, quando for oportuno, salvaguardas eficazes e remédios prontos e realmente eficientes dentro do contexto institucional" (DISCURSO DE GEISEL, 1974, p. 5).

A imaginação política criadora posta em prática deu no seguinte: em outubro de 1978, o Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional n. 11 (à Constituição de 1967), que conjugava reformas políticas com a permanência das "salvaguardas eficazes". Ela abolia o Ato Institucional n. 5, restabelecendo o habeas corpus, suspendia a censura prévia para rádio e TV, revogava as penas de morte e prisão perpétua, restaurava a independência do Judiciário etc. Mas também garantia, ao mesmo tempo, os poderes discricionários do Executivo. No lugar do AI-5 foram introduzidas na Constituição certas "salvaguardas para a defesa do Estado", tais como o "estado de emergência". Excluída a necessidade de consultas prévias ao Congresso, o estado de emergência poderia ser decretado pelo próprio Presidente da República. Ao contrário do que ocorria no AI-5, o Presidente não estava autorizado a legislar, mas a imunidade parlamentar não foi totalmente restabelecida. Embora o chefe do Executivo não mais pudesse cassar mandatos e suspender direitos políticos, os parlamentares seriam processados pela ditadura nos casos de "crimes contra a segurança nacional"⁴².

Esse problema da institucionalização de dispositivos autoritários de controle do poder de Estado, diante da possibilidade de perda de comando do processo político em função de um possível, mas ainda incerto, relaxamento dos controles repressivos, estava na ordem do dia desde o início da década de 1970. Quando assumiu o governo, o grupo do General Geisel já havia descartado tanto um regime corporativista, que os assessores de Médici haviam defendido em 1970-1971, quanto a transformação da Aliança Renovadora Nacional num partido dominante, ao estilo do PRI mexicano, conforme a idéia proposta por Samuel Huntington (SKIDMORE, 1988, p. 321). A opção que prevaleceu foi a de implantar uma forma de governo mais estável, previsível e controlada, em que o sistema de partidos e a rotina eleitoral, que surpreendentemente haviam se convertido, na década de setenta, num meio poderoso de protesto contra o regime, não pusesse em xeque o autoritarismo; nem desse oportunidade aos "excessos" do período populista, representados pelo avanço da mobilização popular sob o comando de uma liderança "carismática e demagógica".

Feitas as contas, quando se consideram a natureza conservadora do processo de transição no Brasil, seus meios autoritários e seus objetivos restritos, não surpreendem as razões do continuísmo do mesmo grupo no poder após 1985, ainda que às custas de seu transformismo político; nem o fato de que todo o processo de reforma tenha sido dirigido e executado pela mesma associação de políticos profissionais e generais autoritários. A longevidade da tríade Arena-PDS-PFL na cena política⁴³ não nos deixa esquecer que não houve uma verdadeira substituição dos grupos ligados à ditadura, mas uma acomodação no universo das elites, tendo as Forças Armadas passado para o fundo do palco, sem contudo perder suas prerrogativas, como o poder de veto, por exemplo⁴⁴.

O governo Sarney (1985-1990) foi a expressão máxima desse círculo de ferro que, com sucesso, controlou a mudança política no Brasil. Recorde-se que as palavras de ordem da Aliança Democrática, "conciliação" e "pacto social", conseguiram neutralizar tanto os ensaios de oposição ao regime ditatorial surgidos na conjuntura 1977-1980 (greves operárias, movimentos sociais "de base" e protestos empresariais contra a "intervenção do Estado na economia"), quanto a famosa campanha pelas eleições diretas para Presidente da República, em 1984. O resultado foi o aperfeiçoamento de um regime antipopulista e antipopular ou, como o denominou Florestan Fernandes, uma "democracia forte", isto é, uma forma política nem explicitamente ditatorial, a ponto de ser combatida como tal, nem plenamente democrática e liberal (FERNANDES, 1981, p. 10).

A década de 1980 consumou assim os sonhos dos generais: uma "democracia relativa", na curiosa expressão de Geisel. Logo, seria mais correto caracterizar o governo Sarney não como um governo "de transição" para a democracia ou um governo "misto" (semidemocrático ou semiditatorial), mas o último governo, no caso, civil, do ciclo de governos não democráticos no Brasil⁴⁵. Saes argumentou justamente que seria possível pensar desse modo desde que se abrisse mão de analisar "separadamente, isto é, uma a uma, as 'instituições políticas' reintroduzidas a partir da 'abertura', [deixando] de lado a questão do tipo de relação mantida entre essas 'instituições' e as demais" (SAES, 1988, p. 18).

Uma série de liberdades políticas ou instituições tipicamente democráticas podem estar presentes mesmo num regime ditatorial. A questão central é a função precisa que, por exemplo, o pluripartidarismo ou as eleições majoritárias desempenham. No governo Sarney, essas instituições cumpriram a função de "ocultar o caráter em última instância militarizado do processo decisório estatal" (SAES, 1988, p. 19). Zaverucha (1994), nessa mesma linha, demonstrou, de forma convincente, que o governo Sarney manteve as prerrogativas políticas dos militares e "os enclaves autoritários dentro do aparelho de Estado", contribuindo para o estabelecimento de uma "democracia tutelada"⁴⁶.

Essa proposição tem duas implicações analíticas. Não só a liberalização do regime ditatorial não se confunde com a democratização do sistema político, mas essa liberalização imposta pelas cúpulas militares foi "mais um fator de continuidade que um fator de colapso da ditadura" (FERNANDES, 1981, p. 28). Não houve propriamente uma ruptura com o autoritarismo, mas uma transformação – lenta, segura e gradual – da forma de governo. McSherry (1995) sustentou que as instituições militares latino-americanas conservaram a cultura organizacional da Guerra Fria e a ideologia da segurança nacional. No Brasil, os princípios da Lei de Segurança Nacional ainda continuam em vigor e a Constituição Federal de 1988 assegurou as funções das Forças Armadas para manter "a lei e a ordem" no país⁴⁷.

VI. UMA DEMOCRACIA AUTORITÁRIA?

Na década de noventa, a maior parte das análises sobre a democratização do regime dissociou as transformações político-institucionais das alterações dos aparelhos estatais.

A discussão pública, seja no âmbito acadêmico, seja no âmbito político, voltou-se para algumas questões muito específicas, como por exemplo: a estrutura dos partidos (e seu baixo grau de institucionalização); o sistema de partidos (e seu alto grau de fragmentação); o sistema eleitoral (e sua fórmula "disfuncional": proporcional com lista aberta); o sistema de governo (o federalismo e a competição entre as unidades nacionais); a forma de governo (presidencialista e suas impropriedades); as relações intergovernamentais (a concorrência entre os poderes Executivo e Legislativo) etc. O foco quase exclusivo da literatura sobre a cena política colocou no primeiro plano do debate o tema (conservador) da governabilidade, que, inspirado por uma definição minimalista da democracia, se tornou o problema fundamental do processo de governo, obscurecendo o problema da transformação do sistema estatal.

A questão do Estado e da sua crise esteve mais associada ao problema da eficiência dos gastos públicos e sua solução, a "reforma do Estado", a uma perspectiva mais administrativa (ou "gerencial"⁴⁸) que a aspectos essenciais da reconfiguração das relações de força/influência do sistema estatal e dos seus aparelhos de poder. De certa forma, a preocupação com as relações Executivo-Legislativo ou, mais propriamente, com a capacidade do Presidente de tomar decisões e implementá-las⁴⁹, sobrepôs-se às preocupações com o próprio poder Executivo, ou melhor, com os deslocamentos internos das relações de força entre os aparelhos do Estado, relegando ao segundo plano a identificação dos novos centros de poder real (e dos seus controladores) e suas conexões com os interesses sociais.

Uma dimensão importante da herança institucional da ditadura militar para os governos da década de noventa foi a permanência de núcleos de poder específicos no Estado brasileiro, dotados de grande independência e nenhum controle político (i. e., parlamentar) ou social (i. e., público). Nos governos Cardoso (1995-1998; 1999-2002), para ficarmos no melhor exemplo, houve três expressões desse fenômeno. Na área econômica continuou vigorando, assim como no arranjo ditatorial, o esquema do "superministério", agora representado pela tríade Banco Central, Conselho de Política Monetária e Ministério da Fazenda⁵⁰. Na área militar foram mantidos três "feudos burocráticos" intocáveis: o Gabinete de Segurança Institucional (antiga Casa Militar), a Agência Brasileira de Inteligência (ABIN, antigo Serviço Nacional de Informações (SNI)) e a Justiça Militar⁵¹. Por fim, na área "empresarial", i. e., naqueles aparelhos de Estado em que, por sua natureza ou

competência, se administram os "interesses do mercado" (política de privatizações, política de transportes, de comércio exterior, de comunicações, de educação etc.), a regra foi o contato direto de representantes influentes do mundo dos grandes negócios com decisores estratégicos, mecanismo muito pouco transparente e que, a propósito do "regime autoritário", Cardoso (1975) conceituou como "anéis burocráticos".

Se esse paralelismo entre certos aspectos da organização do sistema estatal em dois regimes diferentes não for apenas formal, como realmente parece não ser, por que ele ocorre? Esse padrão não-democrático da relação Estado-sociedade permanece por uma razão básica. Quando se inspeciona a agenda que vigorou no governo de Fernando Henrique Cardoso, destacam-se as famosas reformas "orientadas para o mercado": privatizações de empresas estatais, desregulamentações de esferas antes reguladas pelo Estado, controle rigoroso da inflação e do déficit público, redimensionamento dos "gastos sociais" (nas áreas de educação, saúde e previdência), abertura comercial e financeira etc. Na verdade, as reformas econômicas prescindiram de uma verdadeira reforma política, que aumentasse a representação, e de uma reforma do Estado, que favorecesse a participação. Ou melhor, as reformas neoliberais tiveram como precondição o arranjo autoritário dos processos de governo e a ausência de responsabilidade (accountability) dos governantes. Daí que sua implementação não combinou com as exigências de ampliação da cidadania e controle social sobre o Estado, suas burocracias e aparelhos de poder⁵². Houve uma complementaridade entre o discurso ideológico liberal e as práticas políticas autoritárias, expressa na insistência em construir apenas a hegemonia social do capitalismo neoliberal, e não novas formas de legitimação política democrática. O déficit de cidadania é somente a face mais visível desse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, S. H. 1978. *The Divided Leviathan : State and Economic Policy Formation in Authoritarian Brazil*. PhD. Dissertation. University of Cornell.

_____. 1979. Uma perspectiva de análise política estrutural. *Dados*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 47-69.

_____. 1988. Presidencialismo de coalizão : o dilema institucional brasileiro. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 5-33.

ABREU, H. 1979. *O outro lado do poder*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira.

ABRUCIO, F. L. 1998. *Os barões da federação : os governadores e a redemocratização brasileira*. São Paulo : Hucitec.

AGUIAR, R. A. R. 1986. *Os militares e a Constituinte : poder civil e poder militar na Constituição*. São Paulo : Alfa-Ômega.

ANTUNES, P. C. B. 2002. *SNI & ABIN : uma leitura da atuação dos serviços secretos brasileiros ao longo do século XX*. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas.

BARROS, A. 1988. Problemas de transição democrática na frente militar : a definição do papel dos militares, a mudança da doutrina e a modernização do país. *Política e Estratégia*, Brasília, v. 6, n. 2, p. 206-214, abr.-jun.

BAYART, J.-F. 1976. L'analyse des situations autoritaires : étude bibliographique. *Revue Française de Science Politique*, Paris, v. 26, n. 3, p. 483-520, juin.

BRESSER-PEREIRA, L. C. 2001. Do Estado patrimonial ao gerencial. In : PINHEIRO, P. S.; WILHEIM, J. & SACHS, I. (orgs.). *Brasil : um século de transformações*. São Paulo : Companhia das Letras.

BUNCE, V. 2000. Comparative Democratization : Big and Bounded Generalizations. *Comparative Political Studies*, Seattle, v. 33, n. 6-7, p. 703-734, Aug.-Sept.

CAMARGO, A. 1990. República : conservadorismo versus modernidade. *Análise & Conjuntura*, Brasília, v. 5, n. 2, p. 175-181, maio-ago.

CARDOSO, F. H. 1972. *O modelo político brasileiro e outros ensaios*. São Paulo : Difel.

_____. 1975. *Autoritarismo e democratização*. Rio de Janeiro : Paz e Terra.

_____. 1982. Da caracterização dos regimes autoritários na América Latina. In : COLLIER, D. (org.). *O novo autoritarismo na América Latina*. Rio de Janeiro : Paz e Terra.

CODATO, A. N. 1995. A burguesia contra o Estado? Crise política, ação de classe e os rumos da transição. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 4-5, p. 55-87, jun.-nov.

_____. 1997. *Sistema estatal e política econômica no Brasil pós-64*. São Paulo : Hucitec.

- _____. 2005. O processo decisório de política econômica na ditadura militar brasileira e o papel das Forças Armadas. Conferência apresentada no Laboratório de Estudos sobre Militares e Política (LEMP), em setembro, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Digit.
- _____. (ed.). 2006. Political Transition and Democratic Consolidation: Studies on Contemporary Brazil. New York: Nova Science Publishers.
- COUTO, C. G. 1998. A longa constituinte : reforma do Estado e fluidez institucional no Brasil. Dados, Rio de Janeiro, v. 41, n. 1, p. 51-86.
- CRUZ, S. V. 2005. As peripécias do quatro na política brasileira. Lua Nova, São Paulo, n. 64, p. 39-45, jan.-abr.
- CRUZ, S. V. & MARTINS, C. E. 1983. De Castello a Figueiredo : uma incursão na pré-história da "abertura". In : SORJ, B. & ALMEIDA, M. H. T. (orgs.). Sociedade e política no Brasil pós-64. São Paulo : Brasiliense.
- D'ARAÚJO, M. C. & CASTRO, C. (orgs.). 1997. Ernesto Geisel. Rio de Janeiro : Fundação Getulio Vargas.
- DINIZ, E. 1986. A transição política no Brasil : perspectivas para a democracia. Sociedade e Estado, Brasília, v. 1, n. 2, p. 65-88, jul.-dez.
- DINIZ, E. & BOSCHI, R. 1989. A consolidação democrática no Brasil : atores políticos, processos sociais e intermediação de interesses. In : DINIZ, E.; BOSCHI, R. & LESSA, R. (orgs.). Modernização e consolidação democrática no Brasil : dilemas da Nova República. São Paulo : Vértice.
- DREIFUSS, R. A. & DULCI, O. S. 1983. As Forças Armadas e a política. In : SORJ, B. & ALMEIDA, M. H. T. (orgs.). Sociedade e política no Brasil pós-64. São Paulo : Brasiliense.
- FERNANDES, A. S. A. 2002. Path dependency e os estudos históricos comparados. BIB, Rio de Janeiro, n. 53, p. 79-102.
- FERNANDES, F. 1981. A ditadura em questão. São Paulo : T. A. Queiroz.
- FERREIRA, O. S. 2000. Vida e morte do partido fardado. São Paulo : Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
- FIECHTER, G. A. 1974. O regime modernizador do Brasil : 1964-1972. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas.
- FLEISCHER, D. 1986. Governabilidade e abertura política : as desventuras da engenharia política no Brasil, 1964-84. Revista de Ciência Política, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 12-39, jan.-mar.
- GASPARI, E. 2002a. A ditadura envergonhada. São Paulo : Companhia das Letras.
- _____. 2002b. A ditadura escancarada. São Paulo : Companhia das Letras.
- _____. 2003. A ditadura derrotada. São Paulo : Companhia das Letras.
- _____. 2004. A ditadura encurralada. São Paulo : Companhia das Letras.
- GEDDES, B. 2001. O que sabemos sobre democratização depois de vinte anos? Opinião Pública, Campinas, v.7, n. 2, p. 221-252, nov.
- KECK, M. 1988. O "novo sindicalismo" na transição brasileira. In : STEPAN, A. (org.). Democratizando o Brasil. Rio de Janeiro : Paz e Terra.
- KINZO, M. D. G. 1988. Oposição e autoritarismo. Gênese e trajetória do MDB : 1966-1979. São Paulo : Vértice.
- _____. 2001. A democratização brasileira : um balanço do processo político desde a transição. São Paulo em Perspectiva, v. 15 n. 4, p. 3-12, out.-dez.
- LAFER, C. 1975. O sistema político brasileiro : estrutura e processo. São Paulo : Perspectiva.
- LAMOUNIER, B. 1986. Authoritarian Brazil revisitado : o impacto das eleições na abertura política brasileira, 1974-1982. Dados, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, p. 283-317.
- LIMA JÚNIOR, O. B. 1993. Democracia e instituições políticas no Brasil dos anos 80. São Paulo : Loyola.
- LIMA JÚNIOR, O. B. & ABRANCHES, S. H. (orgs.). 1987. As origens da crise : Estado autoritário e planejamento no Brasil. São Paulo : Vértice.

<http://br.monografias.com/trabalhos914/historia-ditadura-democracia/historia-ditadura-democracia.shtml>

RUPTURAS E PERMANÊNCIAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: Do regime militar à LDB/96. *

*Luís André Oliveira de Assis***

"Se alguma coisa, aliás, nos falta, é termos consciência exata de que somos irremediavelmente um grande país. Não podemos convencer os outros dessa realidade quando não estamos dela convencidos...".
Evaldo Vieira, 1983.

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar as transformações ocorridas no sistema educacional brasileiro no período da ditadura militar (1964-1985). Buscará expor de forma crítica as influências diretas e indiretas deste período no modelo educacional atual (LDB/96). A educação é tratada na sociedade brasileira sem a devida prioridade; alguns afirmam que esta realidade é fruto da própria cultura do país, outros salientam a manipulação política e os interesses econômicos advindos da elite conservadora. Desta maneira, destacaremos a finalidade e o modelo de educação adotado pelo Estado brasileiro naquela época, além da influência tecnoburocrática na formação e na atuação dos professores, associando respostas para as suas problemáticas intensificadas nas últimas décadas.

Palavras-chave: História; Educação; Regime Militar; Brasil.

O período entre 1964 a 1985 foi, sem dúvida, um dos mais significativos e transformadores da história educacional do Brasil. Uma época marcada pela intervenção militar, pela burocratização do ensino público, por teorias e métodos pedagógicos que buscavam restringir a autonomia dos educadores e educandos, reprimindo à força qualquer movimento que se caracterizasse barreira para o pleno desenvolvimento dos ideais do regime político vigente, conduzindo o sistema de instrução brasileiro a uma submissão até o momento inigualável.

Este momento é um espaço privilegiado para os pesquisadores, que aí encontram diversificadas fontes necessárias à composição do quebra-cabeça que é a história brasileira.

Todavia, é difícil e deve-se ter cuidado ao analisar a história recente, isso porque ao pesquisar o que é relativamente atual pode-se encontrar uma série de dificuldades, como explica Schaff: "... O mais difícil é escrever a história imediata, contemporânea... é inevitável um comprometimento direto nos acontecimentos... é mais difícil dispor de fontes, mais ou menos elaboradas...". (SCHAFF, 1983, p.11).

Contudo, o enfoque dirigido a esse período não significa que relego a segundo plano os períodos anteriores ou posteriores, mas, centro-me neste, por ser um momento de importantes modificações no cenário social, político e econômico do Brasil, inclusive na esfera educacional, através de reformas pedagógicas que influenciaram as perspectivas educacionais subseqüentes.

Entretanto, ao discutir o sistema de instrução brasileiro, devemos ampliar o panorama analítico, tendo em vista a sua complexidade. Considerando que o mesmo segue uma linha histórica de reformas, projetos e revisões em suas base e, sendo cada período único em suas especificidades, nenhuma época ou objeto histórico pode ser comparado com as demais no sentido de efetuarem-se avaliações ou pré-julgamentos. Estaríamos, assim, cometendo anacronismo e transgredindo as funções da história.

Nos cabe, porém, observar de forma sucinta, as diversas reformas ocorridas desde o período ditatorial, levantando questionamentos sobre as práticas docentes, a formação do professor e o grau de atenção dispensado pelo Estado na valorização de suas funções, bem como do sistema de ensino de uma forma geral.

Instalados no poder e tendo se apropriado de toda a máquina pública de forma autoritária, os militares, juntamente com a elite conservadora, esforçaram-se no objetivo de suplantar qualquer manifestação cultural que pusesse em risco a sua estrutura ideológica:

... Procurou-se evidenciar que a política do governo militar empenhou-se na destruição cultural das forças que poderiam resistir à barbárie. Ao se impor pela força, adotando um modelo conseqüente e coerente com a Doutrina de Segurança Nacional, a ditadura mostrou a sua verdadeira natureza em termos culturais. E cumpriu a 'profecia' do comandante da invasão da UnB, coronel Darci Lázaro: 'Se essa história de cultura vai nos atrapalhar a endireitar o Brasil, vamos acabar com a cultura durante trinta anos'. (CHIAVENATO, 2004, p.149).

Neste sentido, os militares não trouxeram qualquer benefício à educação e a cultura brasileira "... Somente uma visão bastante condescente com os ditadores poderia encontrar indícios de algum saldo positivo na herança deixada pela ditadura militar". Ainda neste raciocínio, cabe perguntar: Dentro de uma perspectiva social, Como esse modelo, baseado na repressão, permeou a mentalidade nacional em meio século XX? Quais as suas promessas e influências diretas ou indiretas nos dias atuais? Por que tais acontecimentos se processaram desta forma? (GHIRALDELLI, 2003, p.121).

Para entendermos as modificações impostas ao sistema de educação do Brasil e as conseqüências diretas e indiretas na sua estrutura, o que é possível percebermos atualmente, faz-se imprescindível a análise do contexto da época, o qual serviu para instauração da ditadura militar. Verificamos aí, além da instabilidade econômica pela qual se encontrava o país, das disputas políticas entre os partidos, além do aumento oposicionista, a insegurança nacional frente à manipulação conservadora contrariando a inserção de uma república comunista ou "pró-soviética".

O pensamento pejorativo criado propositalmente pelo sistema militar era cabível devido ao estigma constituído em torno dos comunistas. Muitos alimentavam inequívocas e depreciativas informações a seu respeito, além de propagarem a idéia de que, assumindo a totalidade do governo iriam arruinar o Brasil em todos os aspectos, dentre muitos outros conceitos pré-estabelecidos, lançados e facilitados pela manipulação dos meios de comunicações por parte da elite conservadora brasileira.

Havia um terreno propício para o maniqueísmo: Enquanto os Estados Unidos estariam, na mentalidade de alguns, comprometidos com os ideais que consideravam democráticos, ou seja, o bem; a União Soviética seria o mal, influenciando e disseminando os ideais comunistas.

De alguma maneira, estas informações, que também circularam no cenário internacional, geraram sérias crises no campo econômico, visto que o Brasil dependia, basicamente, do capital externo (principalmente do EUA), tendo como conseqüências imediatas o aumento da inflação, a desvalorização da moeda nacional, o desemprego em massa, o aumento da criminalidade, a intensificação oposicionista, entre outros fatores, culminando na deposição do então presidente da república João Goulart (O Jango).

Os militares incitaram o sentimento de descontentamento e insegurança da nação, estimulando uma série de expressões públicas contrárias ao governo Jango e, por conseqüência, atingiram o seu principal objetivo: controlar plenamente o Brasil. Também contaram, num primeiro instante, com o apoio de vários segmentos civis, inclusive de empresas privadas e da própria Igreja Católica. Conscientes das suas metas utilizaram-se de um contexto, de um povo, de uma nação cuja fragilidade era detectada facilmente em vários setores da sociedade. A partir de 1968, a ditadura militar, gradativamente, começava a se desprender das forças sociais que as apoiou, intensificando suas ações cada vez mais repressoras. Assim, esta forma adotada pelo regime militar gerou contradições

entre os interesses dos setores sociais e dos militares, que passaram a cassar os direitos políticos, perseguir e punir quem se constituísse obstáculo para o sistema.

Neste período, diversos partidos políticos, inclusive o PCB, foram extintos e a democracia, bem como a cidadania, foram restringidas. A censura, muitas vezes contrária à própria razão, a anulação do direito político dos cidadãos, as perseguições políticas, as invasões a estabelecimentos de ensino, a repressão (cada vez maior), os assassinatos, os seqüestros e outras formas desumanas de relacionamento são colocadas em prática neste momento.

Considerada pelos educadores como reflexo da sociedade qual está inserida e a partir de tantas implicações nas estruturas do país, o sistema de educação não poderia ficar imune às transformações cada vez mais intensas.

Com a sede de desenvolvimento econômico, o desejo pelo poder e como forma de enquadrar a maior parte da sociedade num sistema político autoritário, os militares desenvolveram um método de ensino centrado em formar pessoas, não para a vida social, mas para o mercado de trabalho. Tentaram adequar o sistema educacional brasileiro aos seus interesses políticos, firmando diversos convênios, entre eles, o acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency of International Development (USAID). Essa parceria comprovava a subserviência da política governamental brasileira aos interesses políticos e econômicos estadunidenses, abrindo caminho, a certo ponto, à política neoliberal.

O modelo proposto pelo USAID se beneficiou de uma situação concreta: a ascensão das multinacionais criou os seus próprios "intelectuais orgânicos", que amoldam ou cooptam as elites culturais, e estas, por serem ou sentirem-se 'elites', chamam a si a responsabilidade (e o poder) de ditar as regras da cultura... Não é um modelo nascido do nada ou imposto gratuitamente: corresponde a uma necessidade do sistema e a uma conveniência de classe. (CHIAVENATO, 2004: pp.46-47).

A parceria MEC-USAID intencionava para o país uma instrução baseada nos moldes da educação norte-americana. Pregavam um sistema educacional tecnicista, excludente e sem nenhuma atenção à educação básica pública, em suma, não visava desenvolver o senso crítico dos educandos, menos ainda um entendimento real do seu quadro social (que são metas básicas da LDB/96), ao contrário, fazia brotar em cada educando o sentimento involuntário de individualismo, manifestado através da competitividade gerada pelo sistema, uma vez que, as teorias reprodutivistas propagavam a idéia de uma "escola reflexo" da sociedade capitalista.

A concepção de que a instrução era a melhor forma de combater a miséria não fazia parte da mentalidade de quem não queria perder o poder e estava disposto a mantê-lo a todo custo. Para tanto precisavam agir de determinados modos e tomar certas atitudes para que o povo não "despertasse" e entendesse na educação o seu verdadeiro teor:

... Se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada em técnicas... e não raro confusa legislação educacional.... (HAIDAR & TANURI, 2002, p.59-60).

No que concerne a esfera educacional, observamos, desde o período colonial, diversas modificações em suas estruturas. Muitas delas, senão todas, acompanharam o desenvolvimento e interesses políticos e econômicos do Estado, encontrando-se, quase sempre, numa posição secundária referente aos objetivos principais dos governantes. Na reforma pombalina, nota-se um intrínseco objetivo do Estado em laicizar a educação, atraindo-a aos interesses econômicos e políticos do reino, como afirma Haidar e Tanuri:

... Ao afastar os jesuítas e ao assumir a responsabilidade pela instrução pública, Pombal pretendia não apenas renovar o ensino em seus métodos e processos, mas laiciza-lo em seus objetivos, colocando-os a serviço dos

interesses civis e políticos do Império Luso. (HAIDAR & TANURI, 2002, p.59-60).

Considerando a distância contextual, na ditadura militar brasileira o objetivo foi um tanto que semelhante, embora (ressalto mais uma vez) cada qual em sua devida época. Os militares transformaram o sistema de instrução em um centro de formação para o mercado de trabalho, principalmente para as empresas multinacionais e para as indústrias, favorecendo prioritariamente aos interesses do Estado. (CHIAVENATO, 2004, p.128).

O Governo do Brasil, juntamente com outras parcerias, objetivando pôr em prática os seus planejamentos econômicos e políticos, reprimiu professores, burocratizou a educação, incluindo-a numa "linha hierárquica" dentro de um sistema militar, concorrendo para a constante perda da autonomia docente. Com essa política repressora e burocrata, os militares conduziram o sistema de ensino brasileiro às modificações em sua estrutura interna e externa, principalmente com as leis 5.540/68 e 5.692/71; reforma universitária e reforma do 2º grau, respectivamente.

A partir dessas reformas no ensino brasileiro, nota-se mais intensamente, um esforço por parte do Estado (comandado pelos militares) em submeter o sistema educacional a uma progressiva desvalorização. A lei nº 5.692/71, assim como a reforma universitária – elaboradas pelos militares – caracterizava a 'materialização' dos objetivos de uma determinada classe econômica e política em colocar a educação brasileira completamente sob os seus domínios, inserindo-a numa política cada vez mais rígida e burocrática.

Neste aspecto, as reformas trouxeram muitos retrocessos. Se a educação nunca fora tratada com a real consideração e importância, mesmo existindo, ainda que minimamente, "políticas e planos de educação como instrumentos efetivos de um desenvolvimento desejável", neste regime político, todas essas possibilidades se esvaíram (AZANHA, 2002, p.111).

Os professores, talvez por serem um dos poucos capazes de influir a sociedade civil, de maneira a lhes abrir a consciência política e com isso lhes fazer entender o contexto pelo qual se encontrava o Brasil, foram duramente reprimidos e reduzidos a exercerem uma educação pautada na subserviência.

Com relação à sua formação, o sistema tratou de distanciar cada vez mais 'o profissional' da realidade qual enfrentaria após sair da graduação. Havia, dentro dos próprios centros de formação superior e universidades, uma importância maior nas produções frutos de pesquisas científicas do que com a formação pedagógica do professor, como pontua Fonseca:

... Entretanto, durante as últimas três décadas do século XX, predominou o modelo de formação que combinava licenciaturas curtas e plenas de um lado e bacharelado de outro, estruturados com base na dicotomia conhecimentos específicos da disciplina/conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa, conhecimentos teóricos/prática... Nos anos 80 ampliaram-se os debates entre os profissionais da área e a luta em defesa de um outro processo de formação, da profissionalização dos professores... A crítica à formação livresca, distanciada da realidade educacional brasileira, à dicotomia bacharelado/licenciatura se processou articulada à defesa de uma formação que privilegiasse o professor/pesquisador.... (FONSECA, 2004, p.61-62).

Os militares tentavam a todo o momento, através de decretos, modelos pedagógicos e reformas educacionais, desvaloriza-los de suas funções essenciais: incentivador de cidadãos conscientes política e socialmente, formador de valores morais, de propagador da autonomia democrática... Nesse contexto, os professores, principalmente das ciências humanas e sociais, sofreram conseqüências, a saber, uma formação universitária pautada numa divisão proposital, implicando diretamente na construção da cidadania dos brasileiros, visto que esta é apoiada pela democracia:

... Modelo de formação inicial de professores de História e Geografia, realizados nos cursos de licenciatura curta de estudos sociais, instituídos no Brasil durante a ditadura militar, no interior do projeto de desqualificação estratégica, articulado a diversos mecanismos de controle e manipulação ideológica que vigoraram no Brasil no período do regime militar.... (FONSECA, 2004, p.60-64).

Essas ações, entendidas como antidemocráticas, propiciaram a formação de um modelo educacional onde a figura do professor restringia-se apenas a "transmitir conhecimentos", avaliar alunos através de provas ou aplicar-lhes punições por infrações cometidas, ou seja, métodos e práticas didáticas que, aos dias atuais, são criticados e contrastados com novas tendências pedagógicas e intitulados como 'tradicionais', muito embora sejam realidades continuadas em grande parte das escolas brasileiras.

Face às inúmeras implicações vividas pela Educação Brasileira nas últimas décadas e intensificadas nos últimos dias, comprovadas pela defasagem das suas estruturas físicas e pedagógicas, a carência de condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento, a exaustiva carga horária submetida aos professores em geral, a falta de motivação dos educadores e o conseqüente desinteresse dos educandos, sendo estes, resultados ainda da falta de prioridade dispensada por um Estado cada vez mais capitalista, culturalmente empenhado no desenvolvimento econômico e subserviente à modelos políticos internacionais, considero a época que compreende as décadas de 60 e 70 como uma das mais importantes da História brasileira e destaco-a como ponto de partida para a análise e entendimento dos conflitos em que se encontra a educação nacional nos dias atuais.

Muitos são os problemas enfrentados pelo sistema educacional no Brasil. Primeiramente, porque, como já explicitado, nunca fora tratado de forma séria, prioritária. Culturalmente, o Estado sempre colocou a educação em segundo plano, privilegiando apenas uma pequena parcela da população, a elite. Preocupava-se muito mais com a educação desta, sempre bem representada através de práticas políticas por ela elaboradas, enquanto a maior parte carecia de uma formação democrática, qualificada e séria, como alerta Cristovam Buarque:

... No Brasil nunca houve um compromisso de educar as massas brasileiras. A elite brasileira tem uma opção política, explícita ou não, de que basta educar os seus filhos - e ainda está educando mal. No Brasil se investe bem nos filhos dos ricos e basta ver que temos bons colégios particulares. (INEP, 2005).

Associando o que diz a LDB/96²⁴: "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" com a realidade empiricamente observada na esfera educacional, há constância de práticas referentes a períodos anteriores, ainda que a legislação educacional vigente aponte para novas perspectivas democráticas na formação do indivíduo, como relatado no trecho supracitado.

Neste aspecto a educação brasileira não está conseguindo cumprir os seus objetivos, ao menos em nível público, sendo este o padrão possível para a maior parte do Brasil atualmente.

É cada vez mais constante o número de analfabetos, neste caso me refiro ao 'analfabetismo funcional', aquele que é, talvez, o mais grave e preocupante. (RIBEIRO, 2005).

Esta forma de analfabetismo dentre as outras tantas existentes, se caracteriza pela incapacidade do seu portador de ir mais além da simples aptidão de assinar o próprio nome ou decifrar signos lingüísticos, não sendo capaz de entender ao menos o que lê ou vê, muito menos o que se processa numa estrutura tão complexa como é a política. Além desta modalidade, está o mais tradicional, que é o analfabetismo gerado pela não escolarização.

²⁴ LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, capítulo II da educação básica, seção I, artigo 22.

Adotando esta perspectiva, o sistema educacional não pode e não deve ser responsabilizado solitariamente. A educação não muda a estrutura e a mentalidade social sozinha, ela deve fazer parte de uma conexão com as demais instituições de poder, na intenção de verdadeiramente cumprir os seus objetivos: desenvolver, assegurar e fornecer. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), datada do ano de 2003, 11,06% da população nacional é analfabeta, fato que para um país em vias de desenvolvimento é uma incongruência, constatando, assim, a falta de apoio advinda do Estado e a conseqüente ineficiência do ensino público. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2005).

O relatório final do grupo de trabalho sobre financiamento da educação, realizado através do MEC, afirma que para elevar um pouco o nível de qualidade da instrução pública, seria necessário 8% do PIB (Produto Interno Bruto), o que atualmente não passa de 4,3%.²⁵

O que nos chama a atenção é a semelhança em termos de investimento federal à educação em relação ao período ditatorial: segundo Chiavenato: "... Em 1965, encaminhou-se 11,07% do orçamento federal à educação; nove anos depois, a verba correspondia a apenas 4,95%". Esses dados nos confirmam ainda mais a influência e as conseqüências oriundas do sistema educacional do regime militar brasileiro. (CHIAVENATO, 2004, p.145).

Trilhando tais caminhos, a educação nossa não está desenvolvendo realmente o educando, muito menos lhes formando a consciência de cidadania ou a noção crítica devida e apontada na LDB/96. Há uma notável diferença naquilo que está escrito e é atribuído como lei geral para aquilo que efetivamente ocorre na prática.

Entretanto, seria um equívoco e até injusto afirmar que a LDB/96 não trouxe melhorias ao sistema educacional, principalmente no que concerne às políticas de inclusão social e projetos inéditos, tais como os Parâmetros Curriculares (PCN's), ainda que insuficientes para a resolução das mazelas do sistema de instrução pública no Brasil, contudo, ainda não houve um observável rendimento na realidade vivida por grande parte da população nacional no que se refere ao desenvolvimento dos objetivos educacionais traçados por estas diretrizes.

O que instiga pesquisar este tema é a evidência de um resquício educacional que ainda perdura nos dias atuais. As diversas dificuldades encontradas pelos professores (da rede pública ou privada), associando-se a falta de incentivo, exploração, opressão, salários incompatíveis ao trabalho desenvolvido, sistema pedagógico ineficiente e burocrático, educandos desmotivados, a submissão do docente a uma sobrecarga exaustiva de trabalho, ficando este impossibilitado de dedicar-se a outras atividades, ou até mesmo à família, devido às atividades que desenvolvem fora do espaço escolar (AC's), dentre outros problemas que já fazem parte do cotidiano do docente, é fruto, direta ou indiretamente, deste sistema fantasma que, em parte, ainda perdura, simbolizado por algumas de suas práticas.

O sistema político do Brasil, influenciado pelo neoliberalismo, tende a alimentar a não intervenção do Estado na educação, assim como em outros segmentos sociais. Esta idéia há muito defendida pelo sistema político de 64, se faz presente e fornece um perigo intenso. Se com o apoio do Estado a educação caminha com dificuldades, sem esse apoio e com o modelo econômico exploratório e corrupto que vigora no Brasil, o sistema educacional tende a entrar num caos sem medidas, deteriorando o desenvolvimento do país, já que este é medido, segundo Dimenstein, pelo nível de educação do seu povo. (DIMENSTEIN, 2000, p.158).

Mas, assim como a "roda da história", a educação não é estanque, ela se movimenta gradativamente, e, com base nisto, é válido acreditar que a educação brasileira possa ser caracterizada como uma instituição em vias de mudanças, em processo de redemocratização, de transformações constantes.

²⁵ LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, capítulo II da educação básica, seção I, artigo 22.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZANHA, José Mário Pires. "Planos e Políticas de educação no Brasil: Alguns pontos para reflexão". In: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica (vários autores) São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BUARQUE, Cristovam. "A educação é uma questão cultural". (entrevista on line). Disponível na Internet via <http://www.inep.gov.br>. Acessado em 10 de Agosto de 2005.

CHIAVENATO, Júlio José. O golpe de 64 e a ditadura militar. São Paulo: Moderna, 2004.

DIMENSTEIN, Gilberto. O cidadão de papel: A infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História. Campinas: Papyrus, 2004.

GHIRALDELLI JR, Paulo. Filosofia e História da Educação Brasileira. São Paulo: Manole, 2003.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto & TANURI, Leonor Maria. "A educação Básica no Brasil". In: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica (vários autores). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SCHAFF, Adam. História e verdade. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

VIEIRA, Evaldo. Estado e miséria social no Brasil de Getúlio a Geisel. São Paulo: Cortez, 1983.

**É oportuno agradecer ao apoio ofertado pela Historiadora Lina Brandão de Aras, professora do departamento de História da FFCH/UFBA, sob forma de críticas, sugestões e principalmente pela atenção com a qual tratou e acompanhou este trabalho.*

*** Graduando em História pelas Faculdades Jorge Amado/Ba. É também membro dos grupos de pesquisa: "Literatura e História em Educação: Uma relação interdisciplinar" e "História, Memória e Cultura" da FJA/Ba.*

http://www.fja.edu.br/praxis/documentos/ensaio_02.pdf

A Conquista do Espaço Pela Mulher Negra na Sociedade Brasileira

Nália Viana

RESUMO

De forma organizada e coletiva, ou individualmente, foram inúmeras as mulheres que contribuíram para a construção da condição feminina atual. A elas deve-se o reconhecimento da cidadania feminina, com leis e reformas sociais que até hoje beneficiam o sujeito feminino. Nelas percebe-se um exemplo de persistência e luta pela causa indígena, pela abolição da escravatura, pelo direito das mulheres de freqüentar escolas e universidades e o direito de votar e ser votadas. Como protagonista do feminismo contemporâneo, não se pode ignorar as lutas que antecederam o século XXI. A das índias que lutaram contra a violência dos colonizadores; das negras que se rebelaram contra a escravidão; e das brancas que romperam com as limitações que lhes confinava ao mundo privado, para conquistar direitos de cidadania e ter voz no mundo público.

Palavras-chave: Mulheres. Lutas. Conquistas. Sociedade

INTRODUÇÃO

Neste artigo propõe-se discutir sobre as representações sociais calcadas no estereótipo referente à mulher, principalmente a mulher negra, e suas conquistas no âmbito público da sociedade brasileira. Quando falamos em mulher negra no Brasil é importante traçarmos seu perfil para que possamos demarcar diferenças com as visões estereotipadas. Elas, no Brasil, constituem 25% da população. A maioria é analfabeta ou semi-analfabeta. Sua remuneração está em geral na faixa de um salário mínimo. Muitas são chefes de família em maior número que as brancas. Tal perfil demonstra que a maioria das mulheres negras vive em condição de pobreza. O Brasil é o país de maior população negra fora da África; historicamente um país escravocrata onde ainda perduram as idéias racistas nas instituições governamentais e na sociedade em geral. Mesmo quando a pessoa negra ainda não adquiriu a consciência do racismo, ser negra em nosso país significa viver em condição de extrema desigualdade social e racial, e o fato de ser mulher incorpora-se ainda o preconceito de gênero.

Considerando que a mulher no Brasil, até a Constituição de 1988, era legalmente cidadã de segunda categoria, ser mulher negra e pobre significava não ter os direitos mínimos de cidadania assegurados juridicamente. As mulheres negras são, em comparação às brancas, alvos de maior violência: agressões físicas, estupros e perseguição policial. Além de serem agredidas fisicamente, elas são agredidas pela violência ideológica que se manifesta na negação da sua identidade. Sofrendo a imposição dos padrões estéticos brancos. São vítimas de exploração sexual e comercial de sua imagem, principalmente nos meios de comunicação.

Mas, enquanto são barradas em clubes, hotéis, restaurantes elas se mobilizam para ocupar espaços dignos e de decisão no cenário da sociedade brasileira. Existe, hoje, o resgate histórico da participação da negra desde a sociedade anterior ao escravismo, de resistência à escravidão e na sociedade atual como trabalhadora, educadora, mãe, profissionais liberais, empresárias, ativista em todos os níveis de poder.

A CONQUISTA DO ESPAÇO PELA MULHER NEGRA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

O conceito de raças humanas pressupõe uma hierarquia em cujo topo estava, evidentemente, o homem branco (caucasiano), superior e desenvolvido. Na base estariam os povos africanos e outros de pele escura, vistos como "incapazes", "preguiçosos", "atrasados", "selvagens", que só poderiam ser salvos pela ação da colonização européia.

A teia de conceitos confunde ciência com ideologia, individualidades com estereótipos, verdades com vontades, onde se tece uma outra forma de cativeiro: a escravidão simbólica que irá castigar incansavelmente a auto-estima do negro.

O texto literário do século XIX, ansioso por configurar nossa identidade nacional, deixa escapar as contradições de uma sociedade que deseja acompanhar os modelos da modernização européia, beneficiando-se ainda da herança nefasta da escravidão. A literatura oficial brasileira, acompanhando o modelo social hierarquizado, teria desprestigiado as atuações das etnias diferenciadas até o início do século XX, à exceção de Lima Barreto e Solano Lopes que, mesmo assim, só bem mais tarde receberam algum reconhecimento. A representação dos negros na literatura ficaria restrita a alguns estereótipos, entre os quais, aqueles do negro dócil, castigado, submisso, ou, por outro lado, bestial, instintivo, carnal. Assim, ocorreu um processo que substituiu a invisibilidade por uma visibilidade estereotipada, que felizmente existiu para que pudesse ser desmentida, tal como aparece em Solano Trindade ao revelar o homem negro como um ser humano em sua complexidade, sujeito de uma escritura:

*Eu tenho orgulho de ser filho de escravo...
Tronco, senzala, chicote,
Gritos, choros, gemidos,
Oh! que ritmos suaves,
Oh! Como essas coisas soam bem
nos meus ouvidos...
Eu tenho orgulho em ser filho de escravo.
(Trindade 1961, p. 42).*

Mas não só o negro é alvo do preconceito, a literatura encontra-se povoada por estereótipos de todas as cores: desde o Gaúcho de Alencar, que cavalgava pelos pampas sem subjetividade, à donzela pálida e assexuada, passando pelo índio homenageado por bom comportamento, o português rústico, o sertanejo jeca ou o nordestino retirante. Quanto à representação do negro, identificam-se dois grupos de autores: um deles representando os personagens negros a partir de estereótipos que apenas reproduziriam o modelo social hierarquizante; e um outro que busca subverter essa representação. Porém, talvez seja impróprio compará-los e, principalmente, cobrar dos primeiros o amadurecimento de uma consciência étnica e crítica que se construiu a partir de um processo histórico e estético que apenas o segundo grupo vivenciou.

"A literatura é um exercício de generosidade; e aquilo que o escritor pede ao leitor não é a aplicação de uma liberdade abstrata, mas a doação de toda a sua pessoa, com suas paixões, suas prevenções, suas simpatias, seu temperamento, sua escala de valores. Somente essa pessoa se entregará com generosidade; a liberdade a atravessa lado a lado e vem transformar as massas obscuras da sua sensibilidade".(Satre p. 23)

Uma outra personagem que encontramos no patamar mais baixa da hierarquizada divisão de classe está a imagem feminina. À mulher está reservado o espaço puramente privado: a cozinha, o fogão, o tanque, principalmente a mulher negra que sofre na pele, durante muito tempo, o estigma de sua inferioridade causado pela cor de sua pele. Em relação ao tratamento dispensado à mulher na literatura, vemos muito claro contraste de tratamento vivido por mulheres de pele branca e de pele negra. Tomemos como exemplo o poeta Gregório de Matos que estabelece uma nítida distinção entre as raças. Em sua poesia ele retrata a mulher branca como um ser angelical – anjo no nome, angélica na cara – para deixar patente a sua inacessibilidade como ser superior, enquanto a visão que projeta da mulher negra corre em direção contrária, de modo que o rebaixamento no seu tratamento contrasta com a divinização emprestada à mulher branca. Daí, enquanto Maria é definida como santa, anjo ou deusa, à personagem Jelu não seria dispensado tratamento semelhante, restando-lhe os atributos que pertenceriam ao "sórdido", "impuro" ou "bestial":

*Jelu, vós sois rainha das mulatas.
E, sobretudo, vós sois rainha das putas.
Tendes o mando sobre as dissolutas
Que moram nas quitandas dessas gatas.
(Matos, vol. II, p. 845)*

Assim, em contraste com a visão de amor platônico retratada no soneto que Gregório dedica a Maria, Jelu é transfigurada, sem a menor cerimônia. Portanto, o poeta seiscentista ainda não transgride uma concepção de mundo baseada em dicotomias e hierarquias. No entanto, observando isso, poderíamos nos perguntar se tal paradigma classificativo é facilmente superável.

Afinal, quando um determinado paradigma de escolha nos incomoda – carnal em vez de espiritual, pureza em vez de luxúria, bestial em vez de humano, puta em vez de santa –, isso significa que ainda estamos operando nos termos de seu modelo dicotômico e hierarquizante, ou seja, que não superamos ainda a velha cartilha do pensamento ocidental que classificou os africanos como inferiores, incapazes e feios, enquanto ressaltava a inteligência, a beleza e a superioridade do europeu.

No fundo, o que efetivamente nos incomoda é a possibilidade de sermos identificados como pertencentes aos "impuros" ou "inferiores", mas não propriamente a existência do modelo cultural que opera com dicotomias.

Para nós, o homem caracteriza-se antes de tudo pela superação de uma situação, pelo que ele chega a fazer daquilo que se fez dele, mesmo que ele não se reconheça jamais em sua objetivação (Sartre, p. 151).

Mas, apesar de todo preconceito e estereótipo enfrentado pela mulher negra, ela tenta, mesmo que a duras penas construir o seu espaço deixar de estar sempre em canto restrito e privado e ganhar o mundo público, onde a igualdade de direitos pode ser buscada ou construída.

1. MULHERES NA IMPRESA E NA LITERATURA

São relativamente recentes os estudos que resgatam a respeitável produção jornalística e literária das brasileiras no século XIX. Via de regra, os escritos das mulheres estiveram confinados às páginas dos diários secretos e suas poesias raramente eram publicadas, pois a literatura era também ofício reservado aos homens. Como observa Sigrid Weigel

... um texto descoberto em um arquivo empoeirado não será bom e interessante, só porque foi escrito por uma mulher. É bom e interessante porque nos permite chegar a novas conclusões sobre a tradição literária das mulheres, saber mais sobre como as mulheres desde sempre enfrentaram seus temores, desejos e fantasias e também as estratégias que adotaram para se expressarem publicamente, apesar de seu confinamento ao pessoal e ao privado. (Weigel, p.68)

Uma obra pioneira foi o livro "Úrsula", escrito em 1859, pela professora e escritora negra maranhense Maria Firmina dos Reis. Este foi o primeiro romance abolicionista brasileiro escrito por uma mulher. Mas, a personagem histórica marcante desses tempos foi a intelectual norte-rio-grandense Dionísia Gonçalves Pinto, que escreveu no "Espelho das brasileiras" (1831) jornal dedicado às senhoras pernambucanas, e, que pertencia ao tipógrafo francês Adolphe Emille de Bois Garin. No jornal, a autora colabora com artigos que tratam da condição feminina em diversas culturas, falando sobre a condição feminina e defendendo a emancipação das mulheres. Em 1832 ainda Dionísia Gonçalves, mas agora com o pseudônimo de Nísia Floresta lançou a tradução do livro "Direitos das mulheres e injustiça dos homens", obra clássica do feminismo, escrita pela norte-americana Mary Wollstonecraft. Depois disto Nísia escreveu vários livros, tornando-se uma precursora dos ideais de igualdade e independência da mulher brasileira, por isso sofre severas críticas dos que defendiam que as mulheres deviam aprender apenas etiqueta e prendas domésticas.

Novamente a discriminação à mulher negra vai se mostrar à história. Enquanto as obras da autora branca Dionísia Gonçalves (Nísia Floresta) ganham com facilidade o espaço público, a obra de Maria Firmino só vira a público quase cem anos após ser escrito em 1958

Se inspirando nos temas literários citados acima, a imprensa passa a dispensar à mulher não mais apenas os temas da culinária, da etiqueta e da moda, mas temas que desenvolvem o espírito de valorização e emancipação das mulheres. Os conteúdos foram evoluindo ao longo do tempo, tornando-se cada vez mais contundentes. A principal bandeira, de início, foi a defesa do acesso das mulheres à educação. As mulheres queriam aprender álgebra, português, geografia, ciências. Já no final do século XIX, os temas se alargam, e a imprensa ousou, através de seus jornais, defenderem o final da escravidão, o divórcio, a queda da monarquia, o voto feminino. Mas a condição da mulher negra é ainda restrita ao espaço privado: quintal/cozinha da casa grande ou à senzala. Espaço que como observa Hannah Arendt:

...nenhuma atividade pode tornar-se excelente se o mundo não proporciona espaço para seu exercício. Nem a educação nem a generosidade nem o talento pode substituir os elementos constitutivos da esfera pública, que fizeram dela o local adequado para a excelência humana. (Arendt, p.59)

2. A CONQUISTA AO DIREITO DE ESTUDAR

Em 1827 foi transformada em lei a reforma da instrução pública que estabeleceu a criação de escolas elementares em locais populosos, inclusive para meninas. É neste momento que surge a carreira pública de professora: mulheres passam a ser escolhidas, "por reconhecida honestidade", para ensinar nas escolas de meninas, e ficam encarregadas de lecionar as "quatro operações e prendas domésticas".

A partir de 1834, um ato adicional conferiu poderes às assembleias legislativas das províncias, de legislar sobre o ensino elementar, permanecendo como responsabilidade do governo imperial a legislação sobre o ensino secundário e superior. Em 1835 foi criada a primeira Escola Normal no Brasil, localizada em Niterói, mas seus estatutos não previam a admissão de alunas. Assim bem observado por Ana Maria Mauad

Os meninos da elite rural e urbana tinham a garantia desse "status" proporcionado pela educação: "os filhos da elite rural e urbana foram advogados destacados, médicos distinguidos, engenheiros desbravadores do império ou ainda políticos republicanos" (MAUAD, p.155).

A partir da segunda metade do século, a rigidez desta regra começa a se desfazer. Nas décadas de 1870/80, quando a sociedade brasileira já tinha alcançado certo amadurecimento sobre a questão da educação, começaram a ser oferecidos, às mulheres, canais de acesso às escolas Normais.

Mas as universidades continuavam fechadas às mulheres. Em 1875, Maria Augusta Generoso Estrella e Josefa Águeda Felisbela Mercedes de Oliveira, embora aptas, tinham sido recusadas no curso superior de medicina, razão pela qual decidiram exilar-se nos Estados Unidos para seguir sua "vocação". Este assunto marcou a época, pois o caso ganhou grande projeção da imprensa, que acompanhou passo a passo a trajetória delas nos Estados Unidos. Uma vez adaptada à nova terra, Maria Augusta juntou-se à colega de curso, para editar em Nova York o jornal "A Mulher", que era distribuído aos principais jornais brasileiros.

Entretanto, o número de alunas inscritas permaneceu por muito tempo irrisório, e o número de mulher negra era zero. Pesquisas nos mostram que, ainda hoje, a mulher negra apresenta menor nível de escolaridade, trabalha mais, porém com rendimento menor, e são poucas as que conseguem romper as barreiras do preconceito e da discriminação racial e ascender socialmente, chegando à formação superior.

Em 1879, uma reforma do ensino aprovada no parlamento, permitiu finalmente o ingresso das mulheres nos cursos superiores. A primeira mulher a se formar em medicina no Brasil foi a gaúcha Rita Lobato, em 1887, pela Faculdade de Medicina da Bahia.

A mulher negra ao longo de sua história foi a 'espinha dorsal' de sua família, que muitas vezes constitui-se dela mesma e dos filhos. Quando a mulher negra teve companheiro, especialmente na pós-abolição, significou alguém a mais para ser sustentado. O Brasil, que se favoreceu do trabalho escravo ao longo de mais de quatro séculos, colocou à margem o seu principal agente construtor, o negro, que passou a viver na miséria, sem trabalho, sem possibilidade de sobrevivência em condições dignas. Darcy Ribeiro assinala com grande lamento que "nossos patrícios negros" sofreram e ainda sofrem o drama de sua penosa ascensão de escravo a assalariado e a cidadão, sobre a dureza do preconceito racial:

Nenhum povo que passasse por isso como sua rotina de vida, através de séculos, sairia dela sem ficar marcado indelevelmente. Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos. Descendentes de escravos e de senhores de escravos seremos sempre servos da marginalidade destilada e instalada em nós, tanto pelo sentimento da dor intencionalmente produzida para doer mais, quanto pelo exercício da brutalidade sobre homens, sobre mulheres, sobre crianças convertidas em pasto de nossa fúria. (Ribeiro p. 120)

Na esfera de representação política, a mulher negra está longe de atingir os espaços institucionais de poder. Ela, na sua grande maioria, está fora da escola, sem nenhum acesso à informação tecnológica, ou freqüentam escolas públicas sucateadas e que não têm o menor compromisso com a diversidade cultural e com a promoção da igualdade de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sucessivas conquistas da mulher ao longo do século XX, (o direito ao voto, ao estudo, ao trabalho, à independência econômica e a dispor livremente do seu corpo) operaram deslocamentos inexoráveis na sociedade no que concerne a divisão hierárquica dos papéis sociais: masculino (espaço público) versus feminino (espaço doméstico). O fato que em cem anos barreiras milenares foram rompidas indica que o que foi considerado como natural e imutável é passível de modificações.

No Brasil, as discriminações raciais têm atuado como eixos estruturantes dos padrões de exclusão social. Esta lógica se reflete no mercado de trabalho, no qual as mulheres, especialmente as mulheres negras, vivenciam as situações desfavoráveis. Nesse contexto, elas sofrem tripla discriminação no mercado de trabalho brasileiro: racial, de classe e de gênero.

Embora se estejamos vivendo o terceiro milênio, e a luta por transformações nas relações de gênero, de raça/etnia e de classe social tenham atingido avanços significativos no final do século vinte, ainda é preciso lutar para que as modificações se efetivem. O retrato formulado pelas estatísticas ainda é preocupante, revelando através de número a dura realidade da desigualdade no Brasil.

REFERÊNCIAS

AMADO, James (ed.) Gregorio de Matos: obra poética. Preparação e Notas de Emauel de Araújo. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1992, 2 vol. Disponível em www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/gregorio.html

ARENDT, Hannah, 1906-1975, A Condição Humana: Tradução de Roberto Raposo; Introdução de Celso Lafer – Rio de Janeiro: Florence-Universitária; Rio de Janeiro, 1983

GODWIN, Mistriss Direitos das mulheres e injustiça dos homens. Tradução livre do francês por Nísia Floresta Brasileira Augusta. Recife. Typographia Fidedigma, 56 p., 1832.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o império. In: História das crianças no Brasil. (org.). DEL PRIORE, Mary. 5º ed. São Paulo: contexto, 2006.

SARTRE, Jean Paul. Que é a Literatura? São Paulo: Editora Ática, 1984.

WEIGEL, Sigrid "La mirada bizca sobre la historia y la escritura de las mujeres" Estética feminista. Barcelona, 1986 pp. 69-98.

REIS, Maria Firmino dos. (2004 [1859]) Úrsula. A escrava. Atualização do texto e posfácio de E. de A. Duarte. Florianópolis: Editora Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas.

RIBEIRO, Darcy. O processo Civilizatório: Etapas da Evolução Sócio-Cultural. 10º ed., Petrópolis: Vozes, 1987.

TRINDADE, Solano. Cantares ao meu povo. São Paulo: Fulgor, 1961.

<http://www.webartigos.com/articles/12000/1/a-conquista-do-espaco-pela-mulher-negra-na-sociedade-brasileira/pagina1.html>

A Educação e as Desigualdades Sociais no Brasil

Alberto Noé ()*
*Ana Luiza Balassiano (**)*

Este trabalho analisa como se processam na educação e no mundo do trabalho as relações de gênero e de raça. O objeto de estudo circunscreve-se em torno das desigualdades socialmente dadas entre homens e mulheres no Brasil contemporâneo. O objetivo é o de evidenciar mudanças e continuidades relativas às desigualdades socialmente estabelecidas nos últimos anos entre os homens e as mulheres, negros e brancos, dimensionando por gênero e raça as características da: educação e o emprego, focalizando principalmente o desemprego feminino e masculino, a precariedade do emprego e a informalidade do emprego.

Neste sentido, analisar as questões referentes as desigualdades sociais no Brasil, se faz necessário re-significar os conceitos de gênero, raça, vulnerabilidade e o próprio conceito de desigualdade e suas relações com a educação. Assim, a partir de um estudo do sentido dos papéis sexuais e do simbolismo sexual das sociedades é que se pode melhor identificar as épocas e a ordem social que as institui, e quem sabe até transformá-la. Desta forma, reconhece-se, a importância de analisar a questão do gênero enquanto categoria. Saber como o gênero funciona nas relações sociais humanas, e que sentido a organização e a percepção do conhecimento histórico podem atribuir ao gênero.

As relações e as interações vão se construindo enquanto pessoas singulares ou múltiplas, sobre a ambivalência dos conceitos de sexo e de gênero. As pessoas contêm dentro de si múltiplas identidades, que em qualquer momento podem ser ativadas. Para Scott (1989), essas respostas dependem do gênero como categoria de análise, o que indicaria as ?construções sociais? ? a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios dos homens e das mulheres. Deve-se ressaltar que as preocupações teóricas relativas ao gênero como categoria de análise só começaram a aparecer no final do século XX.

O gênero apareceu assim como um novo tema, um novo campo de pesquisa histórica, só que ele não teve, enquanto categoria, a força de análise suficiente para interrogar (e mudar) os paradigmas históricos existentes. E nem tampouco explicou a produção de sentido que as mulheres, enquanto representantes do gênero feminino, dão às suas próprias vidas.

O autor acima citado, constrói uma definição de gênero em que aponta como o ponto nodal a conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. Neste sentido, o gênero implica em quatro elementos relacionados entre si: inicialmente, símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas (freqüentemente contraditórias); após, conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas; seguido de uma noção do político, tanto quanto de uma referência às instituições e organizações sociais, e por fim, a identidade subjetiva.

De outra parte, Silva (2000) afirma que o gênero é um conceito central na teoria feminista contemporânea, referindo-se em oposição à dimensão simplesmente biológica do processo de diferenciação sexual - aos aspectos culturais e sociais das relações entre os sexos. Percebe-se assim que o estudo do gênero pode ser um caminho para se chegar as origens sociais das identidades do sujeito. Em um certo sentido a história política foi encenada no terreno do gênero (Scott, 1989).

Os grupos vulneráveis apresentam-se, de imediato e ilusoriamente, como de fácil definição. Por um foco insuficiente pensa-se em grupos sociais vulneráveis os que estão abaixo da linha de pobreza, porém percebe-se que existem outros grupos sociais vulneráveis que não estão necessariamente em tal situação.

Abordar a vulnerabilidade por uma definição econômica, de certa forma escamoteia a discussão de desigualdade pelo foco do gênero e da raça.

Na tentativa de circunscrever a vulnerabilidade social, impõe-se redefini-la, já que é apenas a designação de uma impotência conceitual. Os grupos sociais vulneráveis não o são como portadores de atributos que, no conjunto da sociedade, os distinguiram (Oliveira, 1996). Eles se tornam vulneráveis, ou melhor, discriminados, pela ação de outros agentes sociais. Isto é importante não apenas porque os retira da condição passiva de vulneráveis, mas porque identifica os processos de produção da discriminação social, e aponta para sua anulação. Ainda que as políticas sociais públicas sejam prementes para atenuarem as várias vulnerabilidades, elas não esgotam as necessidades de

ação que devem ser mais veiculadas no campo dos direitos. Para que as políticas públicas tenham sucesso deve-se situá-las no campo dos direitos, retirando-se da conceituação de carências. De outra parte, verifica-se que numa sociedade complexa, a vulnerabilidade social não pode ser veiculada só pela questão econômica.

No Brasil, há vulnerabilidades culturais em todos os estratos da sociedade e em muitos casos esta na raiz da maior parte das discriminações sociais, ao mesmo tempo, que destas recebe considerável reforço.

Pode-se observar que as mulheres constituem o grupo social mais amplo da sociedade, nele não há qualquer homogeneidade interna: divisões de classe social, de etnia, de origem regional, de status dentro de grupos, de divisão sexual do trabalho e de gênero e de confissões religiosas, tanto a igreja católica, amplamente majoritária, quanto às confissões protestantes, desde as tradicionais até as fundamentalistas, dão a mulher um claro papel subordinado, cujo problema mais exuberante é a interdição de serem administradoras dos cultos: já as religiões de origem africana dão a mulher o mais destacado papel na administração dos cultos (Prandi apud Oliveira, 1996).

Desta forma, parece temerário tratar das mulheres como um grupo coeso, não fragmentado, salvo pelo olhar do outro: *verbi gratiae* pelo olhar da sociedade, e particularmente pelo olhar do homem.

É também o grupo que mais avançou na construção de sua própria identidade, apesar ou quem sabe por causa de sua multiplicidade de grupos de mulheres no seu interior. Nas últimas décadas, os temas relativos aos direitos da mulher tiveram um grande avanço desde a liberação sexual até o reconhecimento, na última conferência de Cairo, dos direitos reprodutivos, ou seja, a liberdade em relação ao próprio corpo, o direito de ser tratado como um ser único e não uma parte do homem, desfazendo o mito da costela de Adão, talvez o referencial da mais antiga forma de opressão. É importante ressaltar que o movimento feminista tirou as mulheres do papel de total subordinação em que eram colocadas, nas diversas identidades assumidas.

Outro dado notável de tal movimento é o ter dado e estar continuando a dar (pois o feminismo é um processo e como tal tem continuidade) a própria democratização da sociedade e a tomada de consciência do Estado sobre seus deveres. Uma democratização que se dá ao nível do cotidiano e, que, portanto tem tudo para ser de uma radicalidade numa sociedade tão desigual, que os mais otimistas não são capazes de suspeitar. (Oliveira, 1996).

Apesar de todo esse avanço, a situação da mulher na sociedade brasileira continua com sérios problemas a serem resolvidos.

Colocar estes problemas como oriundos de uma sociedade machista, embora sejam verdadeiros, é tornar simples as questões relativas a tal questão. No que concerne a questão salarial, mesmo nos empregos ditos doméstico, onde o predomínio é das mulheres, há uma desigualdade de valores por gênero mesmo nos países ditos desenvolvidos.

É no mercado de trabalho onde a diferença e o lugar subalterno da mulher na sociedade aparece de forma mais clara. A reestruturação do emprego nos EUA, como no Brasil, se combina com uma feminização da força de trabalho, o que não implica, obviamente em igualdade no trabalho, tal como se verifica através da inserção feminina em áreas onde dominam formas de emprego atípicas, de meio-expediente ou de trabalho temporário. Acerca da informalidade (relação não protegida por direitos trabalhistas com base em um contrato estável) e da precariedade (trabalho de mais de 40 horas por semana e ganho de menos de um salário mínimo) do emprego cabe ressaltar que houve aumento da taxa de 1983 a 95, sendo as mulheres mais afetadas do que os homens nos grupos de menor escolaridade.

Desde que a entrada da mulher no mercado de trabalho destruiu a antiga imagem da sociedade tradicional, com a mulher no seu papel de esposa, mãe, administradora do lar, educadora dos filhos, a discriminação ficou mais clara, visto que não parece como as funções para as quais a mulher foi destinada devido as suas características biológicas.

Na década de 80 e 90, a entrada da mulher no mercado de força de trabalho aprofundou-se grandemente. Percebeu-se esta inserção maior nas faixas onde se exigia maior escolaridade, assim em níveis melhor remunerados, mas não deixando de continuar grande a defasagem de remuneração entre mulheres e homens.

A pesquisa constatou que as mulheres menos escolarizadas foram as que menos cresceram no mercado de trabalho. O número de mulheres chefes de família aumentou extraordinariamente. Houve uma verdadeira revolução no mercado de força de trabalho. Isto demonstra tanto a modificação do mercado de força de trabalho, com a conseqüente mudança na composição da família, quanto aquela subordinação / discriminação praticada contra as mulheres.

A partir de 1990 houve um aumento substancial da taxa de desemprego feminino, interpretado por Lavinás (1997) como decorrência das mudanças no emprego industrial, que se reduz levando ao aumento da taxa de desemprego masculino e à migração setorial dos trabalhadores homens para ramos de atividade ocupados por mulheres. Os desempregados mais afetados são homens pouco instruídos (1º grau completo); resistem melhor ao desemprego os detentores de diploma superior (taxa inferior a 1% em 1995).

Aguiar (1997) aponta que apesar do crescimento da atividade econômica ter sido maior para as mulheres que para os homens, os diferenciais de participação entre homens e mulheres são ainda significativas.

Também constatou-se que quanto mais alto for o nível educacional das mulheres maior é o incremento de sua parcela.

Nos níveis educacionais mais baixos destaca-se o crescimento das mulheres - cônjuge e nos níveis altos das mulheres-chefe.

A desocupação observada a partir da década de 90 indica que há mais mulheres (5,1%) que homens (4,3%) e mais brancos (4,9% para homens brancos e 5,5% para mulheres brancas) que negros (3,4% para homens negros e 4,6% para mulheres negras) sem atividade econômica, incluindo-se nesse contingente os que estão procurando trabalho (Lavinás,).

Desta forma, o desemprego feminino aparece com outra configuração do ano de 83 a 90: mulheres com 2º grau completo tem taxa de desemprego superior às de 1º grau, quadro que apresenta mudanças a partir de 1993, graças ao aumento de exigências na competição por postos de trabalho, o que fortalece as mulheres com nível superior (que, mesmo assim, apresentam taxas de desemprego duas vezes maiores que as masculinas).

É importante destacar que no contexto da educação, as análises existentes apontam para a constituição de uma estrutura educacional piramidal no Brasil, com uma imensa base formada pelos 83% que não haviam superado o nível de ensino primário, sobre a qual se agregava um estreito tronco formado pelos 11% que tinham alcançado o nível médio e os 5% com nível de ensino superior (Flacso, 1993).

No que se refere a problemática do analfabetismo, estudos regionais para o Rio de Janeiro, Aguiar (1994) indicam que o encolhimento do analfabetismo ocorre principalmente entre as pessoas mais moças ? as mulheres jovens reduziram ainda mais que os homens jovens seu analfabetismo.

As mulheres mais velhas, porém, apresentam uma situação mais desfavorável que a dos homens mais velhos em termos de analfabetismo. Para o Rio de Janeiro, diferenciando a população por gênero, raça e anos de estudo observa-se, através da PNAD de 1988 que entre aqueles em idade escolar, a maioria tem até três anos de escolaridade, seguindo-se o contingente de pessoas que tem de cinco a sete anos de estudo. O desempenho escolar não é item usualmente aferido pelas PNADs, mas o suplemento de 1982 aferiu esse item. Examinando às chances de aprovação, verifica-se que estas são sistematicamente superiores para as mulheres que para os homens ? exceção feita às séries terminais dos dois ciclos, onde os homens parecem ter uma ligeira vantagem.

As diferenças na aprovação em favor das mulheres são particularmente acentuadas nas três primeiras séries do primeiro grau. Aguiar (1994) constata que a evasão escolar de meninas nas quatro primeiras séries do primeiro grau no Rio de Janeiro é superior à dos meninos, justamente nas séries em que suas chances de aprovação são maiores! Para os meninos é a partir da 5ª série que se instala um maior nível de evasão, conectada a uma necessidade de exercer um trabalho remunerado.

As matrículas das mulheres para o ensino primário correspondem quase a metade do total, e para o ensino médio correspondem para o ano de 1988, 54% do total.

Com relação ao ensino superior, registra-se no começo da década de 90 um número de matrículas femininas superiores às masculinas (representando 52%).

Nas escolhas de carreira universitária verifica-se a reedição da segmentação por sexo encontrada ao nível médio: são elas, em 1988, 85% das matrículas das ciências pedagógicas e 15% dos engenheiros. O magistério avulta como carreira mista, com maior número de professores - a preponderância masculina se exerce no nível superior, e a feminina no primário.

Metade dos homens e mulheres que trabalham no setor agrícola aparecem, na PNAD 1988 como não tendo instrução. No emprego doméstico 40% das domésticas possuem primário completo, cifra equivalente a dos vendedores ambulantes e nível educacional atingido pela maioria dos biscateiros e dos trabalhadores manuais por conta própria.

No setor formal tradicional há mais mulheres com o segundo grau que homens; no setor formal moderno a maior parte dos homens tem o primário completo, e a metade das poucas mulheres nesse setor possuem de um a três anos de estudo. Nas categorias de trabalhadores de escritório, administradores e supervisores, técnicos e artistas, bem como dirigentes, os brancos com nível superior de instrução aparecem em maior número.

A escolaridade afeta a probabilidade de ingresso na força de trabalho. Mais de metade das mulheres analfabetas (e 15% das que possuíam escolaridade universitária) estava fora da força de trabalho. A partir dos 8 anos de estudo é que a participação exclusiva nos afazeres domésticos começa a decair, sendo notório seu declínio entre a nova geração.

Analisando as diferenças salariais por nível educacional e gênero, nota-se a presença de discriminação por gênero e raça, não sendo os princípios de remuneração realmente universalistas (onde para trabalho igual haveria salário igual): na faixa dos que têm até um ano de instrução as mulheres atingem no máximo até 2 salários mínimos, enquanto parcela bem maior de homens alcança a faixa de 3 a 5 salários. De modo geral, quanto mais alta é a escolaridade maior é a renda, enquanto os homens sempre alcançam faixas salariais mais elevadas.

A maioria dos homens brancos com 12 anos ou mais de educação ganha mais de dez salários mínimos, enquanto 35% dos negros, 23% das mulheres brancas e 14% das negras auferem tal renda. Cotejando-se a razão entre os salários de homens brancos e mulheres brancas observa-se que estas recebem em média 56% dos salários masculinos e que o aumento da escolaridade, embora signifique dentro de cada grupo uma elevação de renda, mantém as diferenças salariais entre homens e mulheres em quase todas as faixas de educação.

Em resumo, a condição educacional das mulheres alcançou, a partir dos anos setenta, a situação dos homens em todos os níveis do sistema educativos, permitindo ao Brasil abandonar o grupo de países que enfrentam deficiências educacionais gerais com discriminação de gênero. No final dos anos 80 a matrícula das mulheres nos distintos níveis do ensino formal era semelhante à dos homens sendo inclusive, como já notamos, ligeiramente maior nos ensinos médio e superior.

Por outra parte, estudos sobre as vidas femininas foram se tornando cada vez mais complexos e passando a exigir mais do que descrições minuciosas. Para algumas, o referencial era o de Marx, para outras encontraram bases na psicanálise. Havia também as que de forma radical não encontravam suporte nas teorias existentes e buscavam bases estritamente feministas.

Em cada forma de referendar, encontrou-se como eixo central a discussão sobre a opressão da mulher e buscou-se encontrar o caminho para quebrar esta situação como caminho lógico para emancipação das mulheres.

Numa outra ponta estão os que justificam as desigualdades sociais entre os homens e as mulheres, referendando-se às características biológicas. É necessário opor-se a esta argumentação.

Assim, se fez necessário observar que a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (Louro, 1997). Desta forma, o debate se construiu, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero foi um conceito fundamental.

De outra parte, não negando a biologia, mas enfatizando a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. No gênero, à prática social se dirige aos corpos? (Connell apud Louro 1997)

Tal conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são representadas, ou como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico. Recolocou-se assim o debate no campo social, pois é nele que se reproduzem as relações desiguais entre os sujeitos.

Desta forma, as desigualdades sociais devem ser analisadas não só e somente só nas diferenças biológica, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

Assim, afastou-se as proposições essencialistas sobre os gêneros, o foco ficou centrado para a construção e não para algo já determinado, o pensar é agora de modo plural, assim como os projetos de homens e mulheres são diversos. As questões de gênero passaram a focar e a considerar diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe). Assim, no Brasil nos anos 80, de início com vagar e depois mais sistematicamente as feministas começaram a utilizar o termo "gênero".

Neste momento, focar gênero significa focar o constituinte da identidade dos sujeitos. Identidade, como conceito também complexo, que pode ser visto sobre diferentes perspectivas. Os sujeitos

como tendo identidades plurais, múltiplas, que se transformam, que não são fixas e até contraditórias, o que leva o sentido de pertencimento a diferentes grupos.

Joan Scott (1995), historiadora norte-americana diz que é preciso desconstruir o *caráter permanente da oposição binária masculino feminino*, e o que observa é que na análise das sociedades sempre se concebem Homem e Mulher como pólos opostos que se relacionam dentro de uma ótica de dominação e submissão, negando todos os sujeitos sociais que não se enquadram em uma dessas formas.

Desconstruir a polarização rígida dos gêneros implica observar que cada pólo contém o outro e cada um e internamente fragmentado e dividido. ?a construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução (Lauretis apud Louro, 1997).

Diferenças e desigualdades são instituídas e nomeadas no interior das redes de poder. São marcadores sociais: classe, gênero, sexualidade, etnia (Britzman apud Louro, 1997).

Scott lembra que as lutas iniciais eram pela igualdade entre os gêneros, para num segundo momento valorizar positivamente, a diferença entre homens e mulheres, mas a diferença está sempre implicada em relações de poder, a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referencia.

A exclamação "viva a diferença!" é também problemática pois a partir desta afirmativa deve-se aprofundar a questão nos diversos discursos que a produzem. Numa primeira referencia encontra-se a diferença entre gêneros mas num segundo momento verifica-se sua amplitude para a discussão sobre a diferença entre mulheres. A maneira como se entrelaçaram as diferentes formas de opressão, não é, pois, uma equação que possa ser resolvida de forma simples. "Relações de gênero radicalizadas", "etnicidades generificadas" são apenas algumas das "combinações" que vêm ocupando estudiosos e estudiosas e cujos resultados estão longe de ser previsíveis.

Estas diferentes "estruturas" classe, raça, gênero, sexualidade não podem ser tratadas como variáveis independentes, porque a opressão de cada uma está inscrita no interior da outra é constituída pela outra e constituinte da outra. (Brah apud Louro, 1997).

De outra parte, Azevedo (1994) analisa porque em um país racista e desigual como o Brasil tão pouco se discute a questão racial, seja em trabalhos teóricos ou em nossas práticas. Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, tem sido nomeados e nomeadas diferentes aqueles e aquelas que não compartilham tais atributos.

Sexismo e racismo têm como conseqüência que mulheres e negros obtenham retornos a seus investimentos educacionais, em termos de remuneração, proporcionalmente menores do que o dos homens brancos (Hasenbalg & Silva, 1988)

As desigualdades raciais no constituem um fato inegável na sociedade brasileira podendo ser observado tanto na vida cotidiana quanto nas estatísticas oficiais. No cotidiano pode transparecer tanto em manifestações explícitas de racismo bem como na relação inequívoca existente entre a cor do indivíduo e a posição social por ele ocupada.

Na IV Conferencia Mundial da Mulher (1995), em Pequim, estiveram presentes 46.000 mil mulheres. A multiplicidade de raças, ideologias, religiões e diversidade sexual ficou expressa em inúmeras manifestações político-culturais, demonstrando as imensas possibilidades de inaugurar-se o século XXI com relações mais humanas e afetuosas entre homens e mulheres, onde as diferenças possam servir como inspiração à democracia.

As desigualdades por gênero fizeram com que a estrutura de emprego feminina se caracterizasse por uma maior concentração de mulheres, seja em alguns poucos setores econômicos, atividades sociais e prestação de serviços, seja em ocupações específicas, secretárias, datilógrafas, telefonistas, professoras de primeiro e segundo grau, enfermeiras e empregadas domésticas. (Hasenbalg & Silva, 1988). Os estudos que analisaram as conseqüências da conjunção das variáveis de gênero e de raça demonstram a condição particular ocupada pela mulher negra no mercado de trabalho e na sociedade brasileira. A conjugação destas variáveis reserva a este grupo os estratos sociais inferiores, bem como significa menores rendimentos e baixo retorno ao investimento em educação. Na prestação de serviços, por exemplo, há uma maior concentração de mulheres nos empregos domésticos; principalmente de mulheres negras.

Estará assim a educação atenta à urgência de tais questionamentos, ou teima em manter os velhos discursos dicotômicos de um masculino/feminino construídos preconceituosamente?

Assim, a escola produz diferenças, distinções, desigualdades. Como instituição se incumbiu de separar os que nela tinham acesso e os que à ela não pertenciam. Porém os que nela se inseriam também eram divididos, por múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A

escola que foi construída pela sociedade moderna ocidental começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes e também se fez diferentes para ricos e pobres e separou também meninos de meninas (Gonçalves, 2000).

Assim, a escola que inicialmente era para alguns foi sendo requisitada pelos outros e esses novos grupos foram trazendo transformações à instituição, ela precisou ser diversa e passou à produzir as diferenças entre os sujeitos. A escola delimita espaços, ela separa e institui (Silva, 96).

Registra na prática escolar, os modos e as maneiras que são internalizados para este ou aquele grupo. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas tornam-se parte de seus corpos.

E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. (Louro,1997). O processo de "fabricação" dos sujeitos é continuado e por vezes muito sutil. Antes de se verificar a leitura de leis e decretos deve-se perceber práticas cotidianas que se envolvem os sujeitos.

A tarefa mais urgente deveria ser a de se re-significar o que é tomado como "natural", desta forma é coerente separar grupos de trabalhos escolares em grupos de meninos e meninas? Separar em filas, como separar brincadeiras em gênero masculino e feminino?

Nesta instituição que separa até o campo do conhecimento, a história é ensinada nas escolas sem se mergulhar na história das mulheres, onde não se conta com registros escritos nem com documentos (Dillon Apud Martinez , 1999).

A mulher é a grande ausente nos textos escolares de história. Sua ausência se faz patente tanto nas descrições das façanhas bélicas quanto nos escassos momentos nos que se fala da organização social. Tudo isso indica que foi muito mal tratada ao longo da história e que os livros de texto continuam maltratando-a numa desesperada tentativa de deter o passo do tempo. (Moreno apud Martinez, 1999).

Por outra parte, Scott (1995) propõe a construção de uma nova história, que abra a possibilidade para a reflexão sobre as estratégias políticas atuais, colocando as mulheres visíveis como participantes ativas e como sujeitos históricos.

É de se esperar uma aptidão diferenciada por gênero nas diferentes disciplinas? Sendo assim, teria que se avaliar esses alunos por critérios diferentes?

Apesar de que nos últimos anos as mulheres terem cursado carreiras consideradas historicamente masculinas- como matemática, engenharia ou química, estas conquistas não ecoam na instituição escola , onde se continua pensando e agindo que a mulher não é boa para matemática. (Moreno Apud Martinez ,1999)

Assim, o sexismo na sala de aula é uma das funções do currículo oculto. Como é conhecido, o currículo oculto faz referências aos resultados "não programados" no currículo oficial, aos aprendizados que não foram planejados, que não se dão no plano consciente. Faz referência aos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que se adquirem no dia-a-dia da sala de aula, mas que nunca chegaram a explicitar-se como metas intencionais (Salomé Apud Martinez, 1999).

Neste sentido, considera-se necessário introduzir a discussão das questões de gênero na formação de professores, na possibilidade de formar profissionais reflexivos que possam pensar e repensar sua prática, reconhecendo a importância crescente que se encontra na linguagem, na formação das identidades de gênero e na transmissão ?ou não- dos estereótipos sexuais.

Estas interrogações indicam que currículos, normas, procedimentos de ensino, são seguramente "loci" das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe e assim são constituídos por estes quesitos e, ao mesmo tempo, seus produtores.

Dos muitos espaços produtores de distinções, a linguagem é talvez o campo mais forte e persistente de tal prática, por atravessar todo o tempo e parecer sempre "natural". No entanto, a linguagem não só expressa relações, poderes, lugares ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças.

A linguagem é um turbilhão e nos usa muito mais do que nós a usamos. Ela nos carrega, molda, fixa, modifica, esmaga. Discutir como tudo se organiza na instituição escolar, que é um campo político, e como se produzem sujeitos, produzem identidades étnicas, de gênero, de classe, e se essas identidades são produzidas através de relações de desigualdade, deve-se procurar interferir na continuidade dessas desigualdades.

Para que se possa pensar em qualquer estratégia de intervenção é necessário então, reconhecer as formas de instituição das desigualdades sociais.

Assim, as políticas de ação afirmativa voltadas para as mulheres, para a população indígena, para a população afro-descendente ou para outros grupos excluídos ou objeto de discriminação na sociedade brasileira, são uma estratégia utilizada para a afirmação de políticas de identidade e para favorecer uma verdadeira igualdade de oportunidades em sociedades acentuatadamente desiguais como o Brasil.

Por outro lado, a educação é fundamental, assim como os meios de comunicação. Trabalhar a questão do imaginário coletivo, das representações das identidades culturais presentes nas diferentes sociedades latino-americanas é muito importante e, nesta perspectiva, estas mediações são muito importantes.

O multiculturalismo é um dado de realidade. A sociedade é multicultural. Pode haver varias maneiras de se lidar com este dado, uma delas é a perspectiva intercultural não é ingênua, é consciente de que nessas relações existem não só diferenças, como também desigualdades, conflitos, assimetrias, questões de poder.

Bibliografia

- AZEREDO, S. Teorizando sobre gênero e relações raciais. Estudos Feministas. Numero especial, outubro 1984
- CANAU, Vera Maria Magistério Construção cotidiana Petrópolis, R.J. Vozes,1997
- _____. Revista Novamerica numero 9.Rio de Janeiro, 1 setembro 2001
- GONÇALVES, Luís . Negros e Educação no Brasil. In;
- HASENBALG, Carlos & SILVA, Nelson Do Valle. Estrutura social, mobilidade e raça. Rio de Janeiro, IUPERJ / Vértice, 1988
- _____. Perspectivas sobre raça e classe no Brasil. Trabalho apresentado na conferencia Black Brasil: culture, identity, social mobilization. University of Florida, Gainesville, 31 de março a 3 de abril de 1993.
- LOPES, Eliane Marta , FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cyntia. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte, Autentica, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista ? Petrópolis, RJ: Vozes 1997
- OLIVEIRA, Francisco de Vulnerabilidade Social e Carência de Direitos. Brasília, MRE, 1996
- SCOT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Vol.20 (2), jul/dez.1995
- SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais Petrópolis, RJ: Vozes, 2000
- SILVA, Tomaz Tadeu. Teoria cultural e educação ? um vocabulário crítico Belo Horizonte: Autentica, 2000
- SILVA, Tomaz Tadeu (org.) O que é, afinal, Estudos culturais. Belo Horizonte. Editora Autentica, 2000.
- SILVA, Tomas Tadeu e Moreira, Antônio Flávio. Territórios Contestados ? O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, Vozes, 1996.

(*) Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Professor do Programa de Doutorado em Ciências Sociais da Universidade de Buenos Aires - e-mail: albenoe@gmail.com

(**) Mestranda em Educação / UFJF - e-mail: grillobalassiano@uol.com.br

http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=242

A MULHER E A HISTÓRIA: um papel desigual.

*Sandra Alves Moura de Jesus*²⁶

RESUMO

Esta abordagem objetiva discutir até que ponto as escolas reproduzem os modelos discriminatórios de uma sociedade com caráter androcêntrico, ou seja, que enaltece o homem como o centro das discussões. Nesse sentido, através da análise das representações da mulher em alguns livros didáticos de história, ficou evidenciada a reprodução de uma sociedade sexista em que vivemos. Nela, são feitas distinções entre mulher e homem, não apenas no aspecto biológico, mas a partir de características preconceituosas. Isso contribui para que as mulheres continuem sendo remetidas a um papel secundário na história da humanidade.

Palavras-Chave: Mulher; Sexismo; História; Livro didático; Preconceito.

1) Introdução

Esta abordagem trata-se de um texto introdutório da disciplina de metodologia da pesquisa, cujo objetivo é iniciar estudos sobre o tema a ser apresentado no trabalho de conclusão do curso. Embora, os assuntos relacionados aos processos discriminatórios contra mulher sejam abrangentes, o enfoque adotado neste trabalho pretende discutir como o sexismo nas escolas contribui para perpetuação da discriminação e do preconceito em relação ao sexo feminino.

Nesse sentido, através da análise de dois livros didáticos de História do Ensino Fundamental sendo o primeiro dos autores Nelson Piletti e Claudino Piletti (2000) e o segundo de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo (2002), além de um livro do Ensino Médio de autoria de Luiz Koshiba e Denise Manzi Frayze Pereira (2003), foi possível perceber que apesar de alguns avanços alcançados pela historiografia, a história da mulher continua sendo negligenciada. Como consequência de uma sociedade sexista, que coloca o papel da mulher como secundário, os livros didáticos acabam absorvendo essas representações sociais, que impõem papéis masculinos superiores aos femininos.

Frente a isto, são levantadas questões e inquietações no que diz respeito ao comportamento de diversas sociedades, com relação ao papel da mulher. Esses questionamentos exigem respostas, e, por isso, é preciso desmistificar esta formação histórica que possui características presentes em sociedades, nas quais se tinha a dominação excessiva do homem. Faz-se necessária uma intervenção capaz de modificar esta educação presa ao preconceito e às diferenças existentes, no meio social, as quais permeiam as relações entre homem e mulher.

2) Breve Panorama Histórico

Na esfera social e no contexto histórico, ao longo do tempo, a mulher ocidental ocupa espaços e lugares diferentes do homem e continua sendo vista como ser doméstico e também como objeto sexual. Nas escolas, através da educação formal, os veículos de comunicação, bem como a religião, tem favorecido para a reprodução de uma ideologia patriarcal que transpõe todas as esferas da sociedade e reforça a submissão das mulheres.

Esses antigos modelos sociais, que favorecem a repressão do sexo feminino e que continua presente na atualidade, nos levam a crer que esteja ligada à idéia da força física masculina em contraposição a forma como foi interpretada a "fragilidade" física feminina e sua condição de reprodutora da espécie humana.

É provável que a explicação biológica que teorizou sobre a incapacidade racional e profissional da mulher, tenha sua origem no período Paleolítico em que o vigor físico do homem favorecia a caça e a estrutura da mulher era mais apropriada para criação dos filhos e coleta de alimentos (MELO,

²⁶ Aluna do 4ª semestre do curso de História das Faculdades Jorge Amado

2001). Apesar dessa explicação biológica ser recente, ela marca como no decorrer dos tempos à mulher foi relegada a um segundo plano, enquanto o homem sedimentava-se como o único protagonista da História.

Nesse sentido o determinismo biológico seria o definidor das desigualdades entre mulheres e homens, tendo a medicina e as ciências biológicas como importante aliada que, durante muito tempo, subsidiavam as normas sociais quanto às relações de gênero. (VIANA & RIDENTI, 1998, p. 97).

A partir de uma perspectiva religiosa, em decorrências de tantas transformações históricas, a conotação atribuída à mulher precisava modificar-se, passando de "Eva" representada por inúmeras mulheres consideradas como bruxas e diabólicas, por possuírem saberes, especialmente, saberes médicos, para "Maria" modelo de mulher cultuado com veemência pela igreja, que denota pureza, amor materno e submissão (MELO, 2001).

Esse ideal da mulher como rainha do lar, maternal, doce, também está muito vinculado ao conceito de família, propagada pela burguesia moderna. Enaltecido com o advento das sociedades industriais e a valorização da individualidade e a propriedade privada. Surge então, o novo conceito de família restrita e nuclear, marcada pela Revolução Sentimental do século XVIII, em que o romantismo será usado como mecanismo de dominação cultural com a finalidade de ocultar a opressão vivida pela mulher (COUTINHO, 1994).

A partir de mudanças historiográficas, como o exemplo da terceira geração da Escola dos Annales, que marca a inclusão das mulheres na historiografia, além de diversos movimentos feministas, principalmente a partir do século XIX, apontam para alguns avanços. Apesar disso, as mulheres continuam lutando pela igualdade de oportunidades, pela superação da exploração capitalista, traduzidas em inúmeras jornadas de trabalho à qual são submetidas, pela violência doméstica ainda sofrida por muitas. Enfim, por esse estereótipo consolidado ao longo do tempo, que a sociedade esforça-se para manter.

3) EDUCAÇÃO: Um Caminho para Transformação ou para Perpetuação da Discriminação Contra a Mulher?

A escola não apenas absorve diversas representações sociais, mas configura-se como um importante instrumento de veiculação e perpetuação de modelos androcêntricos, nos quais, o homem se mantém no centro das discussões. A começar pela forma generalista, na linguagem escolar, onde meninos e meninas são predominantemente tratados de "meninos", ou seja, a utilização de um termo masculino para tratar crianças e adolescentes de sexos biologicamente e culturalmente opostos, evidenciando a supremacia de um sexo em detrimento de outro.

A escola é uma caricatura da sociedade. Por ela passam como não passa por nenhum outro lugar, limitados por diminutivos, todas as idéias que uma sociedade quer que se acredite. (MORENO, 1999, p. 80).

Quando ingressam no ambiente escolar, alunos os e alunas já conhecem sua identidade social. Antes mesmo do seu nascimento a diferença biológica que os órgãos sexuais representam (masculino e feminino), já se encontra cristalizada socialmente nessa dicotomia, de ser homem ou de ser mulher. Desde muito cedo, os meninos e as meninas já possuem condutas e padrões discriminatórios internalizados.

É perceptível, por exemplo, que na própria família a educação ocorre de forma diferenciada. Enquanto o menino aprende a ser forte, corajoso e frio, a menina é estimulada a ser frágil, insegura e emocional. Isto fica evidente nas brincadeiras, ou seja, o menino é estimulado a ser racional, normalmente ganha bola para jogos de futebol, que favorece para a agressividade da disputa, bonecos de super heróis com poderes além do normal, entre outros. Enquanto a menina é presenteada com bonecas, jogos de cozinha, brinquedos que reforçam o caráter passivo e materno, que durante muito tempo, acreditava-se biologicamente ser inato à mulher.

A medicina do século XIX afirmava que a fragilidade, o recato e o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais eram características biologicamente femininas, assim como a subordinação da sexualidade ao instinto maternal. (SOIHET, 2004, p. 15).

Na análise dos livros didáticos mencionados, apenas o que traz uma abordagem sobre a história cotidiana, apresentam um maior número de figuras ilustrativas, como também se reporta, ainda que de forma resumida, sobre os movimentos feministas no século XIX. Os demais que possuem

uma abordagem mais tradicionalista, as representações da mulher além de serem mínimas, quando aparecem fazem referências aos padrões do sexo feminino ligado a papéis domésticos e de pouca importância para a história da humanidade, ou seja, as mulheres aparecem como meras coadjuvantes.

Nesse sentido, as palavras impressas através das representações nos livros didáticos de História se encarregam de reforçar visualmente, o preconceito e a discriminação contra a mulher. De acordo com estudos realizados por Montserrat Moreno, apesar do seu foco não se reportar à realidade brasileira, mas que pode facilmente adaptar-se, ela afirma que fica ainda mais evidenciada nos livros didáticos de História essa representação sexistas:

[...] batalhas vitoriosa, condutas heróicas, honra martírio... termos como esses, com fortes conotações ideológicas, são muito valorizados nos livros de Ensino Fundamental e do Ensino Médio, refletindo todos os mitos e idéias machistas. (MORENO, 1999, p. 45).

Apesar do surgimento de novas abordagens, o modelo positivista ainda representa um ranço muito forte na educação brasileira. No entanto, não podemos continuar pensando que nossos antepassados só viviam em constantes guerras, embora esses conflitos marquem profundamente nossa história. Até quando continuaremos como reprodutores desse modelo que enaltece grandes heróis e negligencia o papel da mulher na história? É obvio que esses personagens masculinos influenciaram nossas vidas, mas não fizeram sozinhos.

A mulher é a grande ausente nos textos escolares de história. Sua ausência faz-se patente tanto nas discussões das façanhas bélicas como nos escassos momentos em que se fala da organização social. (MORENO, 1999, p.57).

Implicitamente, a história que nos é contado nos livros didáticos favorece para que tanto as educandas quanto os educandos, continuem reprodutores de um passado carregado de valores totalmente inadequados ao momento atual. Nesse contexto, é preciso ressaltar a importância social do profissional docente de história, como importante instrumento de desconstrução desse modelo tendencioso e repleto de ideologias machistas. Afinal, a maioria dos profissionais em educação são mulheres e como bem lembrou Montserrat Moreno “[...] até quando vamos repetir a lição que nos ditam?” (MORENO, 1999, p. 80).

4) Considerações Finais

Não podemos negligenciar as diversas vitórias conquistadas pelas lutas feministas, o exemplo disso, se faz presente nas mudanças comportamentais, anúncios de publicidade e até no próprio livro didático. Este tem sofrido inúmeras modificações e já apresenta algumas significativas abordagens sobre o papel da mulher na história da humanidade, apesar da maioria evidenciar o contrário. Contudo, a escola continua refletindo todo o sexismo que permeia a sociedade (VIANA & RIDENTI, 1998, p. 102).

Além de muitas vezes, não absorver essas mudanças.

Tolhidas por planos e programas, responsáveis por uniformes, organizadoras de filas, a escola arrasta consigo nosso passado. Segue mostrando imagens ultrapassadas e exaltando batalhas e defuntos, enquanto os jornais relatam o capítulo seguinte dos objetivos nucleares [...] (MORENO, 1999, P. 72).

Enquanto pretendo educador é pertinente nos questionar que tipo de profissional pretendemos ser: reprodutores ou transformadores desse modelo de educação excludente, carregada de valores superados? É com base nessas questões, que se faz necessário mudanças práticas nos ambientes de produção de conhecimento, de modo que, por exemplo, livros que ignorem ou discriminem a mulher sejam duramente criticados e a própria realidade dos alunos e das alunas seja utilizada como contraponto. Tendo em vista que, provavelmente, a maioria das mães dos educandos e das educandas representem um grande contingente de trabalhadoras, mas, apesar disso, recebem menores salários que os homens e ainda acumulem inúmeras funções. Além de uma grande parte serem chefes de família e de tantas outras trabalhadoras domésticas, que não gozam de nenhum benefício e sequer são reconhecidas como tais, dentro das sociedades capitalistas.

Embora pareça utópico, é preciso acreditar no potencial transformador que a educação possui. Por isso, se faz urgente e necessário que as relações escolares, pautados no universo masculino e feminino, caminhem juntas numa única direção, de modo que torne possível conquistar no campo sócio-político-ideológico mudanças expressivas, que superem as desigualdades de gênero.

Para isso, é preciso desmistificar essa ideologia que incute nas mulheres um sentimento coletivo de desvalorização e a coloca numa posição inferior a do homem. Suas ações possuem tanto valor histórico que não podem e não devem ser negligenciadas, pois representaria uma enorme perda não apenas para as mulheres, mas, para a humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DREGUER, Ricardo & TOLEDO, Eliete. História: Cotidiano e Mentalidades. Da hegemonia burguesa à era das incertezas: séculos XIX e XX, 8^o série. São Paulo: Atual, 2000.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira (Org.). Ensaio Sobre Gênero e Educação. Salvador: UFBA – Pró-Reitoria de Extensão, 2001.

KOSHIBA, Luis & PEREIRA, Denise Manzi Frayze. História do Brasil no contexto da história ocidental. São Paulo: Atual, 2003.

MALUF, Marina & MOTT, Maria Lucia. "Recônditos do Mundo Feminino". In: SEVCENKO, Nicolau (Org.). História da Vida Privada no Brasil. República: da Belle Époque à era do rádio. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998.

MORENO, Montserrat. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

PILETTI, Nelson & PILETTI, Claudino. História & Vida Integrada, 5^a série. São Paulo: Ática, 2002.

SOIHET, Raquel. "Pisando no 'sexo frágil' ". In: Revista Nossa História, Ano 1 / n^o 3, Janeiro/2004.

VIANA, Claudia & RIDENTI, Sandra. "Relações de Gênero e a Escola: das diferenças ao preconceito". In: AQUINO, Julio Gropa (Org.). Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

http://www.fja.edu.br/proj_acad/praxis/documentos/ensaio_03.pdf