

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

TESE DE DOUTORADO

**DOCENTES NO CONGRESSO NACIONAL
(5^a E 6^a LEGISLATURAS - 1963/1967)**

Autor: Sauloéber Tarsio de Souza

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Eduard Montes Castanho

Campinas
2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

TESE DE DOUTORADO

**DOCENTES NO CONGRESSO NACIONAL
(5ª E 6ª LEGISLATURAS - 1963/1967)**

Autor: Sauloéber Tárσιο de Souza

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho

Este exemplar corresponde à redação final da
tese defendida por Sauloéber Tárσιο de Souza
e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 03 / NOV / 2005

Assinatura (orientador) _____

Comissão Julgadora:

2005

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

So89d	<p>Souza, Sauloéber Tarsio de. Docentes no Congresso Nacional : (5ª e 6ª Legislaturas - 1963/1967) / Sauloéber Tarsio de Souza. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.</p> <p>Orientador : Sérgio Eduardo Montes Castanho. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Docência - História. 2. Discurso político. 3. Biografias. 4. Autori- tarismo - 1960. 5. Ideologias - Aspectos políticos. I. Castanho, Sérgio Eduardo Montes. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">05-182-BFE</p>
-------	--

Keywords : Professors – History; Policy speech; Biographies; Authoritarianism; Ideologies – Policy aspects

Área de concentração : História, Filosofia e Educação.

Titulação : Doutor em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho
Prof. Dra. Nilce da Silva
Prof. Dr. Alberto Aggio
Prof. Dr. José Luis Sanfelice
Prof. Dra. Maria Elisabeth Sampaio Prado

Data da defesa: 03/11/2005

HOJE QUE A TARDE É CALMA

Hoje que a tarde é calma e o céu tranqüilo,
E a noite chega sem que eu saiba bem,
Quero considerar-me e ver aquilo
Que sou, e o que sou o que é que tem.

Olho por todo o meu passado e vejo
Que fui quem foi aquilo em torno meu,
Salvo o que o vago e incógnito desejo
De ser eu mesmo de meu ser me deu.

Como a páginas já relidas, vergo
Minha atenção sobre quem fui de mim,
E nada de verdade em mim albergo
Salvo uma ânsia sem princípio ou fim.

Como alguém distraído na viagem,
Segui por dois caminhos par a par.
Fui como o mundo, parte da paisagem;
Comigo fui, sem ver nem recordar.

Chegado aqui, onde hoje estou, conheço
Que sou diverso no que informe estou.
No meu próprio caminho me atravesso.
Não conheço quem fui no que hoje sou.

Serei eu, porque nada é impossível,
Vários trazidos de outros mundos, e
No mesmo ponto espacial sensível
Que sou eu, sendo eu por estar aqui?

Serei eu, porque todo o pensamento
Podendo conceber, bem pode ser,
Um dilatado e múrmuro momento,
De tempos-seres de quem sou o viver?

FERNANDO PESSOA

Dedico

Este trabalho a Jael e à pequena Maria Laura.

AGRADECIMENTOS

Todo trabalho acadêmico é resultado de um conjunto de esforços dos quais fazem parte orientando, orientador e todos aqueles que compõem seus círculos pessoais (profissional, familiar e afetivo). Longe de ser apenas uma formalidade, gostaria aqui de tecer alguns agradecimentos àqueles que de alguma forma participaram desta pesquisa.

Nesse espaço de recordações, destaco publicamente meus agradecimentos ao orientador Professor Doutor Sérgio Eduardo Montes Castanho, que nos estimulou do início ao fim da pesquisa, acreditando nos resultados do trabalho, o que foi fundamental para nosso crescimento intelectual.

Também somos gratos aos Professores Doutores José Claudinei Lombardi, José Luiz Sanfelice, Patrícia Piozzi e Alberto Aggio que contribuíram para a atualização bibliográfica da pesquisa, dando-nos preciosas “dicas” para o desenvolvimento do trabalho.

Durante a realização desta pesquisa percorremos instituições e repartições públicas, buscando dados essenciais à sua elaboração. Nesse movimento, estabeleceram-se relações de camaradagem entre as partes, por isso, nossa gratidão aos funcionários da Seção de Documentação Parlamentar da Câmara dos Deputados, da Biblioteca do mesmo órgão e da Faculdade de Educação da Unicamp, nas pessoas de Vilma Pereira, Maria Luísa Abreu e Ana (DEFHE).

Mencionamos, também, alguns amigos que estiveram mais próximos durante as atividades do doutorado – na elaboração de seminários, apresentação de comunicações e parceria em eventos científicos. Agradeço a presença do Glaydson, companheiro desde a graduação em História pela Unesp-Franca e, também, a Raquel, Vera Lúcia e Romeu com quem muitas vezes compartilhamos dúvidas e descobertas. Aos colegas e alunas da Unesp-PEC e da UFT nas pessoas de Nilce, Claiton, Eliseu, France, Josete, Lia, Mônica, Regina, Ricardo, etc que de certa forma foram cúmplices na realização deste trabalho.

Agradeço também a presença de meus pais - Antônio e Maria, que acompanharam toda minha trajetória acadêmica e, sempre que possível, incentivando-nos na conquista de nossos objetivos, estimulando-nos no alcance de metas que na sua época, não puderam obter.

Reservo enfim, minha gratidão a Jael, grande mulher, e também a pequenina Maria Laura minha companhia diária no último ano de trabalho de escrita. A pesquisa acadêmica nos impõe obstáculos, desafios e a superação de nossos limites e, certamente, sem a constante e motivadora presença de vocês, esse trabalho não teria se concretizado em extenso aprendizado profissional e pessoal, durante o qual foi possível o exercício da crítica, da paciência e do afeto. Em momentos diversos estive apartado do convívio de vocês por estar no embate com os textos, sendo quase sempre compreendido, por isso, minha gratidão.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI – Ato Institucional	MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
AIB – Ação Integralista Brasileira	MR-8 – Movimento Revolucionário
ALEF – Aliança Eleitoral da Família	MTR – Movimento Trabalhista Renovador
ALN – Ação Libertadora Nacional	OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
AP – Ação Popular	OEA – Organização dos Estados Americanos
ARENA – Aliança Renovadora Nacional	ONU – Organização das Nações Unidas
CCC – Comando de Caça aos Comunistas	PC – Partido Comunista
CEH – Centro de Estudos de História	PCB – Partido Comunista Brasileiro
CGT – Central Geral dos Trabalhadores	PC do B – Partido Comunista do Brasil
CEDEC – Centro de Estudos da Cultura Contemporânea	PDC – Partido Democrata Cristão
CEUB – Centro de Ensino Unificado de Brasília	PIB – Produto Interno Bruto
CIA – <i>Central Intelligence Agency</i>	PL – Partido Libertador
CIP – Conselho Interministerial de Preços	POLOP – Política Operária
CPC – Centros Populares de Cultura	PR – Partido Republicano
DCN – Diários do Congresso Nacional	PRP – Partido Republicano Paulista
EME – Estado Maior do Exército	PSD – Partido Social Democrático
ESG – Escola Superior de Guerra	PSP – Partido Social Progressista
FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço	PST – Partido Social Trabalhista
FPN – Frente Parlamentar Nacional	PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
FMI – Fundo Monetário Internacional	PUA – Pacto da Unidade e Ação
GT – Grupo de Trabalho	SAM – Serviço de Assistência a Menores
IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática	SNI – Serviço Nacional de Informação
IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais	UCMG – Universidade Católica de Minas Gerais
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros	UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
JUC – Juventude Universitária Católica	UNB – Universidade de Brasília
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	UFPB – Universidade Federal da Paraíba
LEN – Liga de Emancipação Nacional	UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
LSN – Lei de Segurança Nacional	UDN – União Democrática Nacional
MAM – Museu de Arte Moderna	UNE – União Nacional dos Estudantes
MCP – Movimento de Cultura Popular	UNESCO – <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> ;
MDB – Movimento Democrático Brasileiro	USAID – <i>United States Agency for International Development</i>
MEB – Movimento de Educação de Base	VPR – Vanguarda Popular Revolucionária
MEC – Ministério da Educação e Cultura	
MPB – Música Popular Brasileira	

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Período de graduação - docentes deputados (5ª e 6ª Legislaturas)	20
GRÁFICO 2 – Docentes deputados por região (5ª Legislatura)	29
GRÁFICO 3 – Deputados eleitos por região (5ª Legislatura)	29
GRÁFICO 4 – Docentes deputados por região (6ª Legislatura)	30
GRÁFICO 5 – Deputados eleitos por região (6ª Legislatura)	30
GRÁFICO 6 – Deputados eleitos por siglas partidárias (5ª Legislatura)	38
GRÁFICO 7 – Deputados eleitos por siglas partidárias (6ª Legislatura)	39
GRÁFICO 8 – Publicações dos docentes deputados por grupos temáticos (5ª Leg.)	62
GRÁFICO 9 – Publicações dos docentes deputados por grupos temáticos (6ª Leg.)	62
GRÁFICO 10 – Publicações dos docentes deputados por região (5ª Legislatura)	66
GRÁFICO 11 – Publicações dos docentes deputados por região (6ª Legislatura)	66
GRÁFICO 12 – Níveis de ensino de atuação dos docentes deputados (5ª e 6ª Leg.)	70
GRÁFICO 13 – Instituições superiores de formação dos docentes deputados por região (5ª Legislatura)	70
GRÁFICO 14 – Instituições superiores de formação dos docentes deputados por região (6ª Legislatura)	71

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 — Dados gerais dos docentes deputados (5ª e 6ª Legislaturas)	17
TABELA 2 — Outras ocupações dos docentes deputados (5ª Legislatura)	26
TABELA 3 — Estados de origem dos docentes deputados	28
TABELA 4 — Docentes deputados por siglas partidárias (5ª e 6ª Legislaturas)	37
TABELA 5 — Docentes deputados cassados por siglas partidárias e estados da Federação (5ª Legislatura)	46
TABELA 6 — Docentes deputados cassados por siglas partidárias e estados da Federação (6ª Legislatura)	49
TABELA 7 — Cargos ocupados na área educacional pelos docentes deputados (5ª e 6ª Legislaturas)	52
TABELA 8 — Número de docentes deputados com publicações (por siglas partidárias – 5ª e 6ª Legislaturas)	65
TABELA 9 — Instituições educacionais de formação e atuação dos docentes deputados (5ª e 6ª Legislaturas)	67
TABELA 10 — Abordagem do tema educação (por ramo de ensino) pelos docentes deputados no plenário	81
TABELA 11 — Abordagem dos docentes deputados de temáticas específicas sobre educação no plenário	82
TABELA 12 — Participações dos docentes deputados no plenário abordando o tema educação (por ano)	83
TABELA 13 — Participações dos docentes deputados no plenário abordando o tema educação (por partido)	84
TABELA 14 — Participações dos docentes deputados no plenário abordando o tema educação (por região)	86

RESUMO

A proposta deste trabalho surgiu de nosso interesse de pesquisa pela problemática dos docentes entendidos como intelectuais produtores da cultura e, portanto, construtores da hegemonia (no sentido gramsciano de busca do consenso). O período abordado, anos 60, representa, ao nosso ver, momento de intersecção de mudanças significativas iniciadas nos anos 30, e que aceleraram os fenômenos da urbanização e da industrialização, no Brasil, traduzidos como “modernização conservadora”, quando se aprofundou a adoção de técnicas avançadas para a economia, mas com poucos ganhos nas áreas sociais. Para a execução desta pesquisa trabalhamos os dados sócio-econômicos das biografias dos 96 docentes eleitos para as legislaturas de 63 e 67, além de analisarmos sua formação acadêmica e aspectos culturais. O estudo de seus discursos no plenário possibilitou-nos desvelar certas ideologias às quais se filiavam, apontando também especificidades destes docentes inseridos nas esferas instituídas de poder. A análise biográfica, a partir dos dados sobre escolaridade, instituição formadora, profissão, partido, idade, etc., e a leitura de seus discursos voltados para as questões educacionais no plenário, contribuíram para o entendimento das conexões entre esses docentes e os grupos sociais dos quais se faziam representantes. Propiciou-nos, também, a análise de alguns aspectos do pensamento dos docentes em relação às ideologias hegemônicas no contexto de intensa polarização ideológica e de implantação do autoritarismo no cenário nacional, buscando o particular do docente legislador a partir de sua formação sócio-cultural e não somente considerando-se suas opções político-partidárias. Ficou evidente o caráter elitista e diletante predominante entre os indivíduos deste grupo o que acreditamos ser resultado da precária profissionalização e da pouca sindicalização do magistério, sobretudo de nível superior, que seriam reestruturadas com o advento da ditadura, nos anos 60.

ABSTRACT

The proposal of this work appeared of our interest of research about the professors understood as intellectual producers of the culture and, therefore, constructors of the hegemony (as Gramsci thought, in the way of search for the consensus). The boarded period, the Sixties, represent to us a moment of intersection of significant changes initiated in years 30, and that they had sped up the phenomena of the urbanization and industrialization, in Brazil, translated as "modernização conservadora", when if deepened the adoption of advanced techniques for the economy, but with few profits in the social areas. For the execution of this research we work the partner-economic data of the biographies of the 96 elect professors in years of 1963 and 1967, besides analyzing their academic formation and cultural aspects. The study of theirs speeches in the plenary assembly made possible reveal certain particular ideologies of this group inserted in the instituted structures of power. The biographical analysis, using the data on schooling, academic institutions, profession, political party, age, etc., and the reading of their speeches directed toward the educational questions in the plenary assembly, had contributed for the agreement of the connections between these professors and the social groups of which they represents. It also propitiated us the analysis of some aspects of the thought of the professors in relation to the hegemonic ideologies in the context of intense ideological polarization and implantation of the authoritarianism in the national scene, searching the particularly of these professors from its partner-cultural formation and not only considering its options politician-partisans. The elitist character of this group was evident what we believe to be resulted of the precarious professionalization and the bad syndicalization of the professors, that would be reorganized with the advent of the dictatorship, in Sixties.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAP. I – A PRESENÇA DOS DOCENTES NA CÂMARA DOS DEPUTADOS	
I.1 – Aspectos Sócio-Econômicos	15
I.2 – Filiação Partidária: Conservadores e Progressistas	35
I.3 – Formação e Atuação Acadêmico-Cultural	57
CAP. II – POLÍTICOS E PENSADORES: A FALA DOS DOCENTES DEPUTADOS	79
II.1 – A Moderna Sociedade da Tradição	89
II.2 – O Ideal de Educação Escolar e a <i>Praga</i> Analfabetismo	111
II.3 – Professores e Alunos: a Construção de Estereótipos	131
CAP. III – OS DOCENTES DEPUTADOS A LUZ DE CONCEPÇÕES GRAMSCIANAS	
III.1 – Docentes como Intelectuais	151
III.2 – A Constituição da <i>Intelligentsia</i> Brasileira	167
III.3 – Docentes Deputados: Intelectuais ou Políticos	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
BIBLIOGRAFIA	209
FONTES	219

INTRODUÇÃO

O grande volume de acontecimentos significativos ao longo dos anos 60 provocou profundas transformações na estrutura social de diferentes países, assim como no Brasil. Tal período tem importância em nosso trabalho não apenas por corresponder à delimitação temporal de nosso objeto de pesquisa, mas por ter possibilitado o exercício de um novo pensar do saber histórico.

Desde lá, a escrita da história que ganhou ênfase se afastou da pretensão de ser científica e racional como predominava até então, sob a influência do paradigma iluminista (ou moderno), cujas tendências filosóficas iniciais originaram-se nos séculos XVIII e XIX, paralelo ao surgimento da história como disciplina acadêmica. Assim, não mais se impuseram condições absolutas ao fazer histórico. A história aproximou-se de outras disciplinas de forma incisiva, o que provocou polêmicas e debates em seu interior; alguns entendendo tal movimento como reflexo do embate de paradigmas, outros como ausência dos mesmos no cenário atual das ciências humanas (CARDOSO & VAINFAS, 1997).

É nesse período também que as referências a Gramsci começaram a surgir na produção de diversos intelectuais de esquerda, como Coutinho, Ianni, Konder, Lowy etc., em decorrência das mudanças político-culturais favoráveis à renovação do marxismo com a difusão de pensadores revolucionários não dogmáticos ou heterodoxos. Muito embora, a conjuntura nacional de autoritarismo tenha dado força ao guevarismo, ao maoísmo e aos movimentos de libertação nacional apoiados por setores de esquerda com origem nas classes médias. Isso bloquearia a difusão da teoria gramsciana por alguns anos, até que na década de 70, as concepções de Gramsci seriam amplamente utilizadas nos meios acadêmicos (SEGATTO, 1998). Em 1978, por exemplo, Demerval Saviani ministrara curso sobre Gramsci na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SILVA, 1996).

Os procedimentos de investigação histórica também foram marcados, nos anos 60, pelo uso intenso da quantificação, pelos avanços da computação e pela explosão de tensões sociais que dificilmente poderiam ser ignoradas por historiadores e demais cientistas sociais. Reconheceu-se a subjetividade e seus limites na “produção da história”, afastou-se definitivamente a idéia da história neutra e objetiva, o que livrou os historiadores da

obrigação de arbitrar sobre a verdade, ampliando-lhes o universo de objetos a serem investigados e possibilitando-lhes novas escolhas teóricas.

Dessa forma, esta pesquisa reflete tais debates de ordem metodológica de maneira que buscamos entender a história como prática científica em construção, o que não significa que deva prevalecer o improvisado e a falta de elaboração. Somente o trabalho metódico e a fuga ao imediatismo podem gerar a compreensão dos acontecimentos históricos. Assim, frente à tormenta metodológica instalada pelo ritmo acelerado de emergência dos fatos, tentamos vincular nossa pesquisa à História da Educação, investigando especificamente, os docentes como atores políticos desse período, no Brasil.

Segundo Magalhães (1999) este ramo da ciência abarca objeto de estudo complexo, multidimensional, polissêmico, o que exige clara distinção na adoção de um plano de abordagem que pode investigar o universo educacional a partir dos seus atores, contextos, processos, meios educativos, etc.

O estudo da História da Educação evidencia que tal disciplina foi um tanto *desprestigiada* pelos historiadores, talvez em função de ter surgido com uma finalidade prática voltada para a formação de professores, só mais tarde passando a se firmar como campo de pesquisa acadêmica. Nesse sentido, a disciplina sempre se inseriu no âmbito das “Ciências da Educação”, muitas vezes classificada como mera auxiliar de outras matérias, tidas como mais científicas e estruturadas.

Carvalho comenta sobre os limites impostos à pesquisa na área da História da Educação por conta das suas origens:

O atrelamento originário da disciplina a objetivos institucionais de formação de professores e pedagogos dificultou, até muito recentemente, a sua constituição como área de investigação historiográfica capaz de se autodelimitar e de definir, com base em sua própria prática, questões, temas e objetos. Isso tornou a disciplina frágil diante das demandas postas a partir de outros campos de investigação sobre educação que hegemonizaram a produção da pesquisa, a partir da instalação dos Programas de Pós-Graduação na década de 70; o que, do meu ponto de vista, reforçou a dificuldade de a disciplina definir-se a partir de questões postas do seu interior (CARVALHO, 1998, p. 330).

É sabido que a metodologia científica varia segundo o objeto investigado. No entanto, as dificuldades em se estabelecerem e se adotarem exigências metodológicas e conceituais específicas em História da Educação, parecem ser mais complexas, como afirmou Ragazzini:

Pode até ser que uma permanente atividade de pesquisa relativa à história da educação venha a constituir um campo de estudos com características próprias, mas, no entanto, e acredito que por um longo período, ainda, o apreço e o interesse por tais estudos, independentemente das colocações acadêmicas, continuarão derivando do resultado do entrelaçamento de multiformes contribuições tematizantes e metodológicas (RAGAZZINI, 1999, p. 28).

Observamos acima que existe certa convergência de opiniões em torno da dificuldade da disciplina de se constituir como campo do saber estruturado, isso talvez, em função de sua própria trajetória no âmbito acadêmico. Muito embora, acreditamos que a História da Educação deva ser olhada como fonte responsável por fornecer elementos de reflexão e de compreensão indispensáveis para a cultura geral do educador.

Assim, buscamos nesta pesquisa dar tanta importância ao fator educacional quanto ao fator político, afastando-nos da idéia de que seja uma área do conhecimento pouco estruturada, sem transformar esta pesquisa em apenas uma declinação da História Política do Brasil. Idéia difundida talvez, em função do entendimento de que a educação escolar seja uma questão de ordem política primordialmente.

Sem dúvida, nossas reflexões sobre a concepção de história refletiram-se no processo de escrita desse texto. Contudo, parece ser uma concordância que todo estilo historiográfico é resultado de seu tempo, como afirmou Le Goff: “Toda a história é bem contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, aos seus interesses, o que não é só inevitável, como legítimo” (LE GOFF, 1990, p. 51).

O processo de pesquisa tornou-se mais complexo com o advento da interdisciplinaridade, conduzindo a novos olhares e implicando impasses que necessitam de análises criteriosas para a compreensão da complexidade dos fatos, possibilitando a emergência das intrigas na investigação. Assim, a motivação, a elaboração e os resultados

deste trabalho refletem não só as dificuldades metodológicas atuais, mas também nossa particular concepção de mundo que, de fato, não é um conhecimento individual.

Neste trabalho, buscamos essencialmente vislumbrar o específico da docência como atividade intelectual relativamente à atividade política. Ou seja, investigar o papel dos docentes, entendidos aqui como intelectuais, no processo de intermediação das relações entre a sociedade e a política (e vice-versa). Para tanto, utilizamos biografias e discursos dos docentes inseridos no cenário político nacional, ao longo dos anos 60, tentando responder a questões como: Qual teria sido o papel desses docentes no Congresso, em meio às grandes mudanças sociais do período? Que modelo social propunham? Estariam mais ligados às tendências ideológicas conservadoras ou progressistas? Qual a origem social desses docentes e quais os grupos que representavam no poder? Que opiniões sustentavam sobre a educação escolar? Como se auto-representavam?

São questões importantes para o entendimento da reprodução da cultura e a compreensão da diversidade e heterogeneidade das práticas intelectuais. Buscamos, portanto, abordar a problemática do intelectual como produtor de cultura, o que implica concebê-lo como construtor de hegemonia (no sentido de busca de consenso). Dessa forma, entende-se que sua atividade seja também política, mesmo quando não atue na política partidária (ANSALDI; CALDERON; SANTOS, 1985).

Nesta pesquisa, além do levantamento de suas atividades sócio-econômicas, também observamos sua formação e atuação acadêmico-cultural, sua identificação e distinção frente a outros grupos sociais, suas relações enquanto docentes inseridos no jogo do poder, e suas práticas discursivas. Dessa forma, nosso objeto se insere num plano histórico de estudo da relação entre a educação e seus atores.

A observação histórica revela que a valorização das atividades intelectuais decorreu das intensas transformações do capitalismo internacional, resultando na aceleração dos processos de industrialização e urbanização no Brasil, a partir de 1930, provocando profundas mudanças nas estruturas econômica, sócio-cultural e política do país. Tais alterações foram intensificadas com o fim da Segunda Guerra Mundial, momento em que a tecnologia desenvolvida durante o conflito se voltaria para a produção de bens não bélicos, o que exigiria massas educadas por todo o mundo, dispostas a consumi-los.

Como conseqüência, a “democratização da escola” se tornaria condição *sine qua non* para a efetivação do processo de modernização das sociedades. No Brasil, diferentes setores sociais se mobilizariam pela expansão da escolarização da população, contando com o apoio de organismos internacionais. No entanto, no início dos anos 60, de cada 100 crianças que concluíam o ensino primário, 32 freqüentavam o ensino médio e 3 conseguiam atingir o ensino superior, ou seja, um sistema de ensino bastante afunilado (FERNANDES, 1966).

Ao longo dos anos 60, o discurso hegemônico foi bastante favorável às medidas que objetivavam a escolarização da população do país, o que contribuía para a valorização da presença de docentes no cenário político brasileiro. Um indício desse fenômeno pode ser percebido pela escolaridade dos deputados federais da 5^a e 6^a legislaturas (1963/1967), já que cerca de 75% desses legisladores possuíam o 3^o grau. Isto mostra que cursar uma instituição de ensino superior ainda constituía-se em um dos critérios para o ingresso na Câmara dos Deputados, um investimento eleitoral. Já entre os deputados que declaravam exercer a atividade docente (cerca de 17% dos congressistas), este índice – 3^o grau – atingia quase 100% ¹.

Também Freitag (1986) constatou que em nenhum momento da história da educação brasileira as iniciativas governamentais desenvolvidas no campo educacional foram tão intensas quanto nas décadas de 60 e 70. Isto fica evidenciado pelas promulgações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 4024/61) e das Leis n. 5540/68 e n. 5692/71, a primeira versando sobre a Reforma Universitária e a segunda sobre a Reforma do Ensino de 1^o e 2^o graus, aos quais emprestou sentido profissionalizante. Muito embora, ela própria afirmou que a educação escolar passou por valorização constante ao longo do século XX. Um dado que demonstra tal evidência é a observação do crescimento numérico

¹ Os dados sobre os deputados federais foram fornecidos pelos próprios legisladores quando da elaboração dos volumes biográficos da 5^a e 6^a legislaturas, assim, entendemos que a atividade docente mesmo não sendo a atividade ocupacional principal desses deputados, tenha tido importância expressiva em algum momento de suas vidas. Ver: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados. Título: *Deputados brasileiros repertório biográfico dos membros da Câmara dos Deputados, a partir da Quinta legislatura. 1963-1967*. Imprenta: Brasília, Câmara dos Deputados, Biblioteca, 1966. Descrição: 1 v. Notas: Folhas Soltas. No. Sistema: 0045048. E BRASIL, Congresso, Câmara dos deputados. Título: *Deputados brasileiros repertório biográfico dos membros da Câmara dos Deputados, a partir da Sexta legislatura. 1967-1971*. Imprenta: Brasília, Câmara dos Deputados, Biblioteca, 1968. Descrição: 760 p. il. No. Sistema: 000335. E também pelos dados constantes em: ABREU, A. e BELOCH, I.; *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930*. FGV-CPDOC, 2001.

dos docentes de todos os níveis entre 1930 e 1970, que se expandira cerca de 350% neste período no Brasil.

Tanto os governos populistas de Juscelino Kubitschek e João Goulart quanto a ditadura civil-militar implantada a partir de 64, buscaram adotar medidas que contribuíssem para a ampliação da educação escolar junto às massas. No entanto, na prática, os dados e estatísticas educacionais não corresponderam ao sucesso alcançado no campo econômico, quando o Produto Interno Bruto se expandira em média 7% ao ano, entre 1960 e 1980 ².

Tal ritmo de mudanças agravava as distâncias sociais, levando a população a um sinistro panorama de extremos, vivido entre a abundância de poucos e a miséria da maioria. No campo educacional, por exemplo, a situação continuava precária: no ano de 1970, no Estado de São Paulo (o mais industrializado do país), o analfabetismo atingia cerca de 30% da população acima de cinco anos de idade, isto após uma década de grande expansão do sistema público de ensino ³.

Mesmo com tamanha discrepância entre fatos e discurso, o momento era bastante propício à presença de docentes no Congresso Nacional, na então recém inaugurada Capital Federal Brasília. Isto decorria também do fato de que o professor se colocava numa posição muito especial, estrategicamente falando, já que era visto como sendo o responsável pela educação formal dos indivíduos, um formador de novas gerações.

Com o advento da ditadura civil-militar, muitos docentes inseridos nas instâncias de poder foram perseguidos e colocados em posição marginal diante da vida política do país. Como afirmou Silva:

Nestes vinte anos de ditadura, a classe dominante tomou especial cuidado em frear e congelar o trabalho conscientizador do professor. A burguesia estatal, principalmente a legislativa e a administrativa, foi pouco a pouco sufocando as funções mais críticas do magistério através de mecanismos controladores e repressivos. [...] Amortecido o seu poder de ação libertária, seria fácil fazer permanecer a realidade idealizada pelo militarismo parasitário e pela burguesia privilegiada, no momento pós-1964. Expurgo dos educadores transformadores e orgânicos (lá se foram Paulo Freire, Darcy Ribeiro e uma miríade de menos conhecidos), legislação cada vez mais restritiva (lá se foi a possibilidade de sindicalização dos professores), condições salariais humilhantes [...],

² Relatório FIPE, 1995.

³ Fundação IBGE, Depto de Censos – SP, VIII – Recenseamento Geral 1970 – Série Regional v. I – Tomo XVIII.

avalanche de teorias educacionais imperialistas (o que é bom para eles é bom para nós) (SILVA, 1996, p. 21).

A alteração de rumos da política nacional, a partir de 1964, é bastante importante nesse trabalho, uma vez que os esforços do governo civil-militar foram adotados e gerenciados no sentido de se consolidar a racionalidade científica burguesa, impulsionando-se a aplicação da técnica no cotidiano e a reprodução do capital. Dessa forma, todo discurso que não observasse tal orientação deveria ser considerado como *subversivo* e prejudicial aos interesses da nação brasileira.

Os expurgos ocorridos no início do regime, no ano de 1964, visavam, sobretudo, desarticular uma possível reação armada dos *legalistas* (opositores ao regime). Assim, milhares de pessoas foram presas nos dias subseqüentes ao golpe, especialmente líderes ligados ao movimento comunista, membros de organizações católicas, como o MEB (Movimento de Educação de Base) e a JUC (Juventude Universitária Católica), inclusive seu braço mais político a AP (Ação Popular), artistas, militantes de movimentos sociais, a esquerda em geral.

No Congresso e fora dele iniciaram-se as cassações e suspensão de direitos políticos: cerca de cinco mil nomes deveriam ter sua vida política suspensa. Até mesmo Juscelino Kubitschek, do PSD (partido que majoritariamente apoiava os militares), foi cassado. A “Operação Limpeza” transformou radicalmente os quadros do Legislativo, atingindo especialmente os intelectuais vinculados a instituições escolares, políticas, culturais, sindicais e outras, que veiculavam um discurso reformista ou revolucionário (SKIDMORE, 1988).

Desta forma, a observação da renovação dos quadros da legislatura de 1963 para a de 1967, já no governo civil-militar, evidencia que a composição do Congresso anterior a 1964 retardava as discussões em torno dos projetos que viabilizavam o modelo econômico em curso, lançando dúvidas sobre a manutenção dos antigos privilégios da elite nacional que contava com aliados externos. Os expurgos políticos no Congresso eram voltados, especialmente, aos intelectuais portadores do discurso que difundia uma concepção de mundo revolucionária, insuflando as classes subalternas, o que também foi evidenciado após o AI-5, em 1968. Como afirmou Piotte:

O intelectual tem por função homogeneizar a concepção do mundo da classe à qual está organicamente ligado, isto é, positivamente, de fazer corresponder esta concepção à função objetiva desta classe numa situação historicamente determinada ou, negativamente, de a tornar autônoma, expulsando desta concepção tudo o que lhe é estranho. O intelectual não é, pois o reflexo da classe social: ele desempenha um papel positivo para tornar mais homogênea a concepção naturalmente heteróclita desta classe (PIOTTE, 1975, p. 19).

Nesse estudo, os docentes deputados buscavam como representantes de grupos hegemônicos expressivos, elaborar imagens quase padronizadas em torno do universo escolar, como ocorrera durante a crise estudantil de 68, quando os estudantes, em geral, apareciam em seus discursos de forma positiva. Discutir a participação dos docentes na política brasileira implica superar a definição restrita de intelectual, exatamente como propôs Gramsci, para quem todos os homens seriam intelectuais, muito embora nem todos exerceriam tal papel. O intelectual seria aquele que “[...] participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar” (GRAMSCI, 1968, p. 7).

A análise biográfica, a partir dos dados sobre escolaridade, instituição formadora, profissão, partido, idade, etc., e a leitura de seus discursos voltados para as questões educacionais no plenário, contribuíram para o entendimento das conexões entre esses docentes (investidos de poder legal) e os grupos sociais dos quais se faziam representantes. Propiciou-nos também a análise de alguns aspectos do pensamento dos docentes em relação às ideologias hegemônicas no contexto de intensa polarização ideológica e de implantação do autoritarismo no cenário nacional, buscando o particular do docente legislador a partir de sua formação sócio-cultural e não somente considerando-se suas opções político-partidárias.

Sobre a emergência dos intelectuais no cenário político afirmou Soares: “A constituição dos intelectuais em atores políticos foi o resultado da convergência de dois processos: a intelectualização da vida contemporânea e a emergência do poder intelectual” (SOARES, 1985, p. 8). Segundo Miceli (1979) tal poder seria derivado do crescimento das instituições públicas e privadas de ensino superior que permitiu a criação de uma base

social própria para a *intelligentsia* brasileira, consumindo sua produção intelectual, e isto se constituiu no seu poder de barganha com o sistema político.

Assim, entendemos que o enfoque nas origens sócio-culturais desses docentes deputados e na observação de suas ligações com grupos que representavam no poder, reafirma o caráter heterogêneo das práticas intelectuais, revelando variadas tendências do pensamento docente. É preciso lembrar que os trabalhos cujo objeto são os intelectuais constituem-se em terreno escorregadio e repleto de armadilhas que podem levar a manipulação da realidade total, atropelando-se a verdade singular, ou seja, dissolvendo-se os indivíduos na categoria (MICELI, 1979).

Parte da relevância deste trabalho, como acreditamos até o momento, está na originalidade do tema nos estudos de História da Educação. Muitos trabalhos classificados como História Política buscam compreender o legislador do período aqui enfocado, a partir de sua filiação partidária.

Benevides (1976) classificou a aliança PSD/PTB que deu sustentação ao governo Juscelino da seguinte forma: o Partido Social Democrático seria composto basicamente por chefes políticos rurais, advogados, comerciantes, etc. Já o Partido Trabalhista Brasileiro aglutinaria forças sociais nascidas da industrialização, não existindo nenhuma menção à formação e atuação acadêmico-cultural de tais políticos. Acreditamos que o estudo deste aspecto dos deputados seja tão importante quanto a análise do exercício de suas atividades profissionais. Portanto, buscamos com este trabalho somar novos elementos para o entendimento das forças intelectuais e políticas daquele momento.

Importante ressaltar, por exemplo, que os deputados federais que exerciam a atividade docente nesse período (cerca de 96 titulares) tiveram sua formação escolar em aproximadamente 30 instituições de ensino superior, sendo que mais da metade deles frequentou cursos de Direito, em sua maior parte localizados nos estados da Bahia, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo, ou seja, um grupo bastante homogêneo⁴.

O trabalho de Bandeira também evidencia que os partidos políticos a que se filiam e a atividade econômica que exercem os políticos têm sido a base para análise do legislador brasileiro, como podemos ver na citação abaixo, que abordava o crescimento da bancada do

⁴ BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados, op. cit., 1996 e ABREU e BELOCH, op.cit., 2001.

PTB que passava de 66 deputados em 1958 para 116 nas eleições de 1962, o que exprimiria: “[...] o ascenso e a radicalização do proletariado urbano” (BANDEIRA, 1983, p. 40).

Também neste trecho percebemos que a ênfase no estudo dos legisladores é centrada na atividade profissional exercida por eles. Talvez as análises sobre a relação entre intelectuais e política tenham tido grandes dificuldades em decorrência da ausência de partidos estáveis e estruturados nacionalmente (TRINDADE, 1985). Por isso, acreditamos que a inclusão ou o destaque do elemento acadêmico-cultural no estudo sobre os docentes deputados seja importante, isso também porque:

A educação formal não é ideologicamente inocente, nem simplesmente reproduz as relações e os interesses sociais dominantes, mas também gera formas de regulação moral e política, intimamente ligadas às tecnologias de poder e que produzem assimetrias quanto às habilidades dos indivíduos e grupos em definir suas necessidades (GIROUX, 1987, p. 83).

O governo civil-militar tinha tal compreensão sobre o papel da educação escolar e buscou colocá-la com mais eficácia atuando na manutenção do sistema, reforçando-se o compromisso da escola com a ideologia dominante que passou a ser difundida maciçamente entre as classes populares, desviando o ensino público da função primeira de criação e democratização do conhecimento (CUNHA, 1980).

Nesse ponto inserimos a análise dos discursos dos 96 docentes deputados que representavam quase todos os partidos e estados do país. As questões em torno do ideal de nação e de ensino público assumem grande importância já que estavam bastante presentes nos debates intelectuais do período, revelando sua auto-representação como políticos e professores.

A organização da educação pelo Estado tem se apresentado como um problema de ordem política, pois a elaboração da legislação é feita pelas forças políticas instituídas que defendem os interesses das classes que representam no poder. Desta forma, como observou Apple, a educação aparece como importante aliado no exercício da hegemonia, já que:

[...] o papel que a escola exerce como um aparelho de estado está fortemente relacionado aos problemas centrais de acumulação e

legitimação enfrentados pelo estado e pelo modo de produção em geral. [...] Como parte do estado, a educação, portanto, deve ser vista como um elemento importante na tentativa de criar um consenso ativo (APPLE, 1989, p. 43).

É evidente que não podemos entender a escola como mera reprodutora das condições econômicas, pois estaríamos adotando uma visão reducionista do seu papel, já que a reprodução só é obtida através de um trabalho ideológico considerável e está, ainda assim, sujeita a um trabalho contra-hegemônico.

Vimos acima que estudos foram realizados tendo como base de análise os deputados federais alocados em legendas partidárias diversas. Muitos outros estudos tiveram como objeto a educação escolar e seu papel social. Buscamos aqui, ao estudar o docente deputado, dar tanta relevância aos aspectos culturais quanto à sua origem social e opções políticas no Congresso, nunca nos afastando do contexto de transformações da economia, do Estado e do conjunto social, ao longo dos anos 60, com o impulsionamento da industrialização, da urbanização e também da escolarização das massas, processos vinculados aos imperativos do capitalismo internacional.

Constatamos, por exemplo, que as instituições escolares de formação e atuação dos docentes deputados eram em sua maioria mantidas pelo poder público, o que nos conduziu ao levantamento de dados sobre a educação no país: no ano de 1960, as matrículas no ensino de 1º grau público registravam 7,5 milhões de alunos, enquanto o privado 860 mil; já no ensino superior, no ano de 1965, eram cerca de 89 mil nas instituições públicas contra 42 mil nos estabelecimentos privados (MELLO e NOVAIS, 1998, p. 589).

Tais dados são importantes para o entendimento de debates do período, já que a aprovação da primeira LDBEN 4024/61 detonou um velho conflito entre privatistas (entendidos como conservadores) e defensores da escola pública (reformadores), que acabou resultando em conciliação de ambas as partes. Segundo Romanelli (1976) e também Cunha e Góes (1985), a promulgação desta LDB possibilitou a organização formal do sistema de ensino brasileiro, mas continuou fazendo concessões aos privatistas, além de se abandonarem conquistas importantes da legislação anterior como a obrigatoriedade do ensino primário, isentando o governo de prover educação a todos.

Também tentamos, neste estudo sobre a presença de docentes no Congresso Nacional, colocar-nos questões provocativas: Se a Câmara era composta por acadêmicos que em sua maior parte, representavam a ascendente burguesia industrial, comercial e financeira, por que então o número de docentes deputados cassados foi maior em proporção ao conjunto dos demais deputados do Congresso?

Preocupamo-nos em situar a presente pesquisa num quadro de desafios e inquietações na tentativa de desvendar peculiaridades na relação dos docentes com a política em estudo aqui. Assim, acreditamos colaborar para uma melhor compreensão do processo histórico nacional, a partir de uma visão que enfatiza também a formação cultural desses docentes deputados inseridos nos quadros da política brasileira.

Na elaboração deste trabalho utilizamos instrumentais teóricos necessários para a sustentação da premissa central que se baseia na idéia de que não existe organização política em determinada sociedade sem a presença dos intelectuais e dirigentes que lhe possibilite autoconsciência crítica, o que histórica e politicamente, significa a formação de uma elite de intelectuais. Como observou Máximo: “[...] o trabalho intelectual pode ser convertido em estratégia de poder. Vendo a função intelectual nessa ótica, o vínculo dos intelectuais com as massas é condição indispensável para a elevação do seu nível cultural” (MÁXIMO, 2000, p. 7).

Sobretudo, num momento de grandes mudanças na estrutura da sociedade brasileira, com a consolidação do capitalismo monopolista multinacional, sob o ciclo do governo civil-militar que se utilizou de violência política, especialmente contra os intelectuais organizados junto à sociedade civil, objetivando remover os obstáculos à sua realização (VIANNA, 1983).

Também é preciso observar que, historicamente, os setores dominantes e as agências do governo adotaram medidas modernizantes, criando e sofisticando instituições, buscando garantir o controle sobre as forças sociais, a continuidade de suas políticas de crescimento, desenvolvimento e modernização, aperfeiçoando o *status quo*: “[...] reformar alguma coisa para que nada se transforme, isto é, modernizar instituições para que grupos e classes permaneçam sob controle, não ponham em causa a ‘paz social’, ou ‘a lei e a ordem’” (IANNI, 1992a, p. 100).

Nesse sentido, o mundo cultural tornou-se mais complexo em decorrência da diversificação dos agentes e das instituições que nele intervêm, em particular as escolares, multiplicadas pelo acelerado ritmo da urbanização e da industrialização que, para Gramsci, seriam: “[...] o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 1968, p. 10). Assim, a realização do trabalho intelectual pressuporia interação com o ambiente político e social no qual está inserido. O relacionamento entre intelectuais e o poder tem valor relevante para o conteúdo, a forma e o resultado do trabalho intelectual (GANDINI, 1995).

Segundo Gramsci (1968), a realização da hegemonia política e ideológica é uma consequência da relação dialética entre os intelectuais, os grupos orgânicos da sociedade civil e os aparatos da sociedade política. Tal relação é que determinará as transformações necessárias nas classes subalternas e com isto a redefinição das funções e tipos de intelectuais.

Dois seriam, para Gramsci (1968), os tipos de intelectuais: os orgânicos e os tradicionais. Os primeiros estariam presentes em todas as camadas ou grupos sociais emergentes dando-lhes homogeneidade. Dentre esses grupos estariam a burguesia e o proletariado urbano ou rural que elegeriam intelectuais para atuarem a seu favor por meio de escolas, partidos, burocracia, Estado, etc. Já os intelectuais classificados como tradicionais seriam os representantes da cultura hegemônica tradicionalista e precederiam às mudanças em curso, como exemplo, os eclesiásticos que estariam a serviço dos grupos sociais tradicionais em processo de superação. Tais intelectuais, por se desvincularem de uma estrutura capitalista vigorosa e renovada se tornariam corporativistas, atemporais e autônomos, não dependendo do grupo social dominante (CASTANHO, 1993).

Os resultados deste trabalho foram obtidos por meio do levantamento de dados junto a Seção de Documentação Parlamentar da Câmara dos Deputados (anais e diários), e da Biblioteca do mesmo órgão (dados biográficos), além da leitura da bibliografia arrolada. Os dados sócio-culturais destes docentes deputados foram também analisados a partir dos dados gerais da população por meio dos censos demográficos e escolares do período.

No *capítulo I* — buscamos apresentar o docente deputado, nosso objeto de estudo, por meio da análise dos dados sócio-econômico-culturais levantados no decorrer da pesquisa documental, onde tentamos somar aos trabalhos cujo enfoque são os legisladores,

dados sobre sua formação e atuação acadêmico-cultural, analisando aspectos de sua produção intelectual. Não deixamos de focar suas opções político-partidárias também. Tentamos enfatizar peculiaridades dos casos estudados, comparando os dados entre as duas legislaturas, sempre recorrendo ao contexto de “modernização conservadora”, movimento intensificado com o advento do governo civil-militar apoiado pelos Estados Unidos, sobretudo, em seu primeiro momento.

No *capítulo II* — utilizamo-nos de discursos dos docentes deputados no plenário, representantes de diferentes regiões e instituições, analisando pontos comuns e divergentes entre estes políticos em relação a questões importantes do período, como a concepção de sociedade, de educação, de professor e aluno. Também observamos sua auto-representação como docentes investidos de poder legal. Tal análise nos possibilitou o desvelar de certas ideologias presentes no contexto social vivido pelos docentes. Nesse sentido, os discursos ganham relevância em nosso trabalho por conterem os principais elementos ideológicos incorporados à imagem desses políticos.

No *capítulo III* — buscamos vislumbrar os docentes aqui analisados como intelectuais, baseando-nos em referenciais teóricos gramscianos, discutindo as noções de intelectuais orgânicos e tradicionais. Segundo Freitag (1986), é Gramsci quem forneceu o quadro teórico mais adequado para a análise da política educacional brasileira. Desenvolvemos também uma breve discussão sobre a trajetória política da *Intelligentsia* Brasileira ao longo do século XX, relacionando alguns dos principais debates em torno do assunto às trajetórias dos docentes no Congresso. Em seguida, elaboramos reflexão em torno da prática docente como atividade intelectual e política, tentando evidenciar as especificidades dessa relação, especialmente em relação aos nossos atores aqui trabalhados.

Nas *considerações finais* — reafirmamos a importância das pesquisas que buscam repensar a atividade docente relativamente à política. Nossa preocupação foi a de demonstrar a validade de algumas premissas teórico-metodológicas adotadas, bem como apontar possíveis especificidades do docente deputado entendido como intelectual. Também buscamos indicar caminhos que poderão ser percorridos a partir deste trabalho, para um melhor entendimento do processo de intelectualização da sociedade brasileira em sua história recente.

CAPÍTULO I

A PRESENÇA DOS DOCENTES NA CÂMARA DOS DEPUTADOS

A forma de aparecerem as relações de classe, que não se confunde com seu conteúdo essencial, pode ser empiricamente observável pela construção de dados, tais como: a ocupação exercida por um conjunto de pessoas, seu nível de renda, de formação escolar etc.
(RIDENTE, 2001, p. 83)

I.1 – ASPECTOS SÓCIO-ECONÔMICOS

Estudar o docente a partir de suas atividades políticas pressupõe necessariamente a observação das transformações da economia, do Estado e da sociedade em que se insere, de forma que se possa entender o condicionamento histórico-social a que fora submetido. Só assim, acreditamos, é que poderemos nesse caso específico, visualizar o docente como intelectual organizado nas instâncias instituídas de poder e compreender seu papel no contexto peculiar de grandes alterações no capitalismo mundial.

Modernizar a nação, conservando as velhas estruturas sócio-culturais parece ter sido o imperativo maior entre as preocupações dos grupos hegemônicos no Brasil. Isto pode ser observado pelos adventos da Independência, da Proclamação da República e da Revolução de 1930 que representaram tentativas de se lançar o país em um patamar mais avançado da história, mas que promoveram ainda mais os arranjos conciliadores, apagando-se as inquietações que cederam lugar ao passado, à continuidade colonial absolutista e ao escravismo.

Tais movimentos se consolidaram por meio da intervenção do Estado, e acabaram por reforçar antigas estruturas de dominação e poder, de maneira que a modernização brasileira não pressupôs o abandono da tradição. Consolidou-se aqui um capitalismo pouco “liberal” e “antidemocrático”. Esta característica teria marcado o processo de modernização arquitetado pela burguesia brasileira, gerando durante décadas manifestações sociais, econômicas, políticas e culturais diversas, díspares e freqüentemente contraditórias. Assim,

permitiu-se a coexistência de estruturas arcaicas e modernas ao longo do tempo, o que exigiria técnicas de controle social mais eficientes. Priorizou-se aqui, a economia em detrimento de outros aspectos sociais. Fernandes chamou de “modernização dependente” o:

[...] processo produzido e regulado graças à absorção de dinamismos sócio-econômicos e culturais das nações capitalistas hegemônicas. É claro que este padrão básico de modernização debilita o controle interno da mudança social e do desenvolvimento econômico, de modo permanente, e impede que instaure o padrão alternativo de *modernização autônoma*, ainda dentro do capitalismo (FERNANDES, 1974, p. 33).

Na América Latina esse processo foi classificado também como “modernização conservadora”, já que essa região se desenvolveu com significativo êxito em alguns setores, como o tecnológico e o econômico, mas sem avanços expressivos nas esferas política e social, de forma que o *atraso* e o *moderno* passaram a se relacionar de forma bastante peculiar. A ação burguesa impôs uma modernização sem modernidade, esta última, identificada com o bem estar social, atrelado ao fortalecimento da democracia. O liberalismo apresentou-se não como luta contra o Estado, mas como um projeto de Estado reformador e civilizatório (CARNERO ARBAT, 1992).

Em alguns momentos, no entanto, esta lógica pareceu ameaçada, como ocorrera, acreditamos, no início da década de 60, com a aproximação das forças de tendências esquerdistas do controle do Estado Brasileiro, que exigiam a implementação de reformas sociais, visando ao estabelecimento de um “padrão alternativo de modernização autônoma”, ainda que num contexto capitalista.

O crescimento das forças progressistas no quadro político nacional só ocorreu em função de fratura significativa no pacto de dominação vigente. Esse importante movimento político foi gerado em consequência dos acelerados processos de urbanização e industrialização percebidos, especialmente, após a Segunda Guerra Mundial, que criara novas lideranças (intelectuais) representantes dos grupos sociais em ascensão nas diferentes regiões do país. A classe dominante percebia a crescente autonomia desses intelectuais que mantinham vínculos com suas origens, transformando tais elos em estratégia de poder, o que desencadearia medidas reacionárias como o golpe de 1964.

A importância das categorias e funções intelectuais nas sociedades contemporâneas fica demonstrada também pelo grande desenvolvimento da atividade escolar, gerando a multiplicação das instituições escolares em seus graus diversos, constituindo-se no instrumento principal para elaboração dos intelectuais das diferentes categorias. Isto ocorrendo também, segundo Gramsci, em função de que “A escola – em todos os seus níveis – e a Igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao número de pessoas que utilizam” (GRAMSCI, 1999, p. 112).

Assim, a partir dessa perspectiva de valorização das atividades intelectuais nas sociedades modernas, que especificidades apresentariam os docentes diretamente inseridos na política nacional em contexto de grandes alterações estruturais no país, ao longo dos anos 60? Como articulavam suas atividades intelectuais (originadas também no exercício da docência) com as atividades políticas? Os docentes presentes no início das legislaturas de 1963 e 1967 formavam um grupo de 96 deputados, a saber:

TABELA 1
DADOS GERAIS - DOCENTES DEPUTADOS (5ª E 6ª LEGISLATURAS)⁵

DEPUTADO	NATURAL	ID	PARTID	UF	PROFISSAO	ES	INSTITUIÇÃO	E	O	F
5ª LEGISL. (1963)					PROFESSOR e					
01-Abel Rafael	Para.Sul-rj	49	PSD-AR	MG	Adv-cont-econ	3º.	Fec-jf/dir-jf-mg-37	x	x	x
02-Adahil Cavalcanti*	Iguatu-ce	49	PTB-Cass	CE	Adv-func.públic	3º.	Lic-ce/direito-ce-38	x	x	
03-Adrião Bernardes	M.Novo-ba	72	PST-AR	SP	Pastor	3º.	Bat/Balyer-eua-17		x	
04-Alfredo Nasser	Sp-sp	58	PSP-Mor	GO	Jornal-func.públ	3º.	Dir.UFGO-1949		x	x
05-Aliomar Baleeiro	Salvad-ba	58	UDN-Fim	DF	Advog-jornalista	3º.	Fac.Direi.ba-1925		x	
06-Antonio Jucá	Crateús-ce	48	PTB-MD	CE	Médico-jornalis	3º.	Lic/fac.med-ba-37			x
07-Bilac Pinto	SR.Sap-mg	55	UDN-AR	MG	Advog-cafeicul	3º.	Fac.Dir-mg-1929		x	x
08-Clodomir Millet	Codó-ma	50	PSP-AR	MA	Médico-jornalis	3º.	Fac.Méd.BA-1936		x	
09-Demisthoclides B*	C.Itape-es	38	PST-Cass	RJ	Ferr-jorna-advo	3º.	Dir.UFES-1958		x	
10-Ferro Costa*	P.Fca-ma	44	UDN-Cas	PA	Advogado	3º.	Dir.Belém-1943		x	
11-Garcia Filho*	Uruguaia-rs	37	PTB-Cass	GB	Militar	2º.	Esc.Espec-rj-1948			
12-Hamilton Nogueira	Campos-rj	66	UDN-MD	DF	Médico-escritor	3º.	Univ. Brasil-1918		x	
13-Ivan Luz	Rj-rj	45	PRP-AR	PR	Advogado	3º.	Dir.Niterói-1941	x	x	x
14-Max Costa Santos*	RJ-rj	42	PTB-Cas	GB	Advo-f.público	3º.	F.Nac.Dir-44/esg	x	x	x
15-Milton Dutra*	Santiago-rs	47	PTB-Cas	RS	Advog-f.público	3º.	Direito-1939		x	x
16-Oscar Correa	Itaúna-mg	42	UDN-Fim	MG	Advogado	3º.	Dir-UFMG-1943	x	x	
17-Paiva Muniz*	Macaé-rj	38	PTB-Cass	RJ	Econo-jornalista	3º.	Fac.C.Econo-1946		x	x
18-Paulo Sarasate	Fortaleza-ce	60	UDN-AR	CE	Advog-jornalista	3º.	Direito-ce-1930	x	x	x
19-Pedro Aleixo	Marian-mg	62	UDN-AR	MG	Advog-jornalista	3º.	Dir-UFMG-1922	x	x	

⁵ Em função da extensão deste trabalho, optamos por investigar apenas os deputados eleitos diretamente nos pleitos de 1962 e 1966. Desta forma, os suplentes (cerca de 138 na 5ª Legislatura e 65 na 6ª Legislatura) que assumiram suas vagas ao longo do período por diferentes motivos (cassação, morte, renúncia, desligamento, etc) não foram considerados. Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados, op. cit. E Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930, op. cit.

20-Pedro Zimmerman	Gaspar-sc	44	PSD-Fim	SC	Indust-advogado	3º.	Dir-UFPR-Curitiba		x	
21-Plínio Sampaio*	Sp-sp	32	PDC-Cas	SP	Advogado	3º.	Fac.Dir-USP-1954		x	x
22-Raul Pilla	P.Alegre-rs	71	PL-AR	RS	Jornal-médico	3º.	Univ.RS-1915	x	x	
23-Santiago Dantas	Rj-df	52	PTB-Mor	MG	Jornal-advogado	3º.	F.Nac.Dir-rj-1931		x	
24-Temperan Pereira*	S.Maria-rs	53	PTB-Cas	RS	Advogado-juiz	3º.	F.Dir.P.Aleg-1935	x	x	x
25-Valério Magalhães	B.Vista-rr	54	PSD-Mor	AC	Eng.Agronomo	3º.	E.A.Manaus-1938		x	
5ª e 6ª LEGIS.(63-67)										
26-Accioly Filho	Paranag-pr	43	AR-PDC	PR	Advogado	3º.	F.Dir.Un.PR-1942		x	
27-Aderbal Jurema	JPessoa-pb	51	AR-PSD	PE	Advo-jornalista	3º.	F.Dir.Recife-1935	x	x	x
28-Aurino Valois	V.S.Ant-pe	45	AR-PTB	PE	Advogado	3º.	F.Dir.Recife-1945		x	x
29-Bezerra de Mello	Crateús-ce	37	AR-PSD	SP	Sacer-psicólogo	3º.				
30-Braga Ramos	TSoares-pr	42	AR-UDN	PR	Dentista	3º.	Fac.Odont.Un.Pr-42	x	x	x
31-Britto Velho	PAlegre-rs	51	AR-PL	RS	Médico	3º.	F.Méd.Un.rs-1934	x	x	
32-Cardoso Menezes	Campin-sp	54	AR-UDN	GB	Professor	3º.	Fac.Teolo-rj-sp-ba	x	x	
33-Evaldo Pinto*	SManue-sp	41	MD-MTR	SP	Jornalista	2º.		x		
34-Flávio Marcílio	Picos-pi	46	AR-PTB	CE	Advogado	3º.	Bac.C.Jur e Soc.			
35-Flores Soares*	P.Alegre-rs	54	AR-UDN	RS	Advogado	3º.	Fac.Direito RS		x	x
36-Francelino Pereira	Ang.pi-pi	42	AR-UDN	MG	Advogado	3º.	Fac.Dir.Un.MG-59		x	
37-Franco Montoro	Sp-sp	47	MD-PDC	SP	Advogado	3º.	Fac.Dir.USP-1938		x	
38-Geraldo Guedes	Caruaru-pe	44	AR-PSD	PE	Advogado	3º.	Fac.Dir.Rec-1940		x	x
39-Geraldo Mesquita	Feijó-ac	44	AR-PSD	AC	Jornal-Contador	2º.	Téc.n.Contábil	x	x	
40-Grimaldi Ribeiro	Natal-rn	35	AR-PTB	RN	Advogado	3º.	Fac.Direito Recife	x	x	
41-Guilherme Machad	Guanh-mg	46	AR-UDN	MG	Advogado	3º.	Bac.C.Jur. e Soc.		x	
42-Heitor Dias	S.Amar-ba	51	AR-UDN	BA	Advogado	3º.	Fac.Dir.Un.Ba-1935		x	x
43-Ivette Vargas*	S.Borja-rs	36	MD-PTB	SP	Jornalista	3º.	F.Fil.S.Ursu-1945		x	
44-João Meneses	Belém-pa	46	MD-PSD	PA	Advo-jornalista	3º.	Fac.Direito-pa	x	x	
45-Lauro Cruz	Santos-sp	59	AR-UDN	SP	Médico	3º.	F.Méd.Un.sp-1940	x	x	
46-Lauro Leitão	Soledade-rs	44	AR-PSD	RS	Advogado	3º.	F.Dir.UFRS-1946	x	x	x
47-Leopoldo Peres	Manau-am	34	AR-PSD	AM	Advo-jornalista	3º.	Fac.Dir.Un.RJ	x	x	
48-Manso Cabral	Salvador-ba	31	AR-PR	BA	Advogado	3º.	Fac.Dir.Salv-1954		x	
49-Mario Piva*	Salvador-ba	43	MD-PSD	BA	Econo-jornalista	3º.	Fac.Econom.-ba-43			
50-Martin Rodrigues*	Quixadá-ce	62	MD-PSD	CE	Advogado	3º.	Bac.C.Jur.Soc.-22	x	x	
51-Medeiros Netto	Traipu-al	49	AR-PSD	AL	Professor	3º.	Teo-Filo-Letras-35	x	x	
52-Oceano Carleial	Barbalh-ce	47	AR-UDN	AL	Médico	3º.	Fac.Méd-ba-1940		x	
53-Osni Regis	Florianio-sc	46	AR-PSD	SC	Advogado	3º.	Fac.Dir.Un.SC	x	x	
54-Padre Godinho*	C.Cach-mg	43	MD-UDN	SP	Sacerdote	3º.	Teo-Dir.Roma-45		x	
55-Padre Nobre	Caetite-ba	45	MD-PTB	MG	Sace-Advogado	3º.	Dir.C.Mend-gb-63	x	x	
56-Paulo Freire*	RDantas-se	52	AR-PTB	MG	Professor	3º.	Teo.Presb.cps-1935		x	
57-Pedro Marão	Taquari-sp	45	MD-PTB	SP	Dent-Farm-Adv	3º.	F.Dir.Niterói-1951		x	
58-Pedro Vidigal	Calam-mg	54	AR-PSD	MG	Professor	3º.	Teo-Filo-Dir-1931		x	
59-Raimundo Brito	Salvado-ba	63	AR-UDN	BA	Advogado	3º.	F.Dir.Un.ba-1921	x	x	x
60-Rubem Nogueira	Serrinh-ba	50	AR-PSD	BA	Advogado	3º.	F.Dir.Fed-ba-1937		x	
61-Ruy Santos	C.Nova-ba	57	AR-UDN	BA	Médico-jornalist	3º.	Fac.Méd.ba-1928		x	x
62-Tabosa Almeida	Caruaru-pe	46	AR-PSD	PE	Con-eco-adv-jor	3º.	Fac. UFPE-1943		x	
63-Ulysses Guimarães	R.Claro-sp	47	MD-PSD	SP	Advogado	3º.	Fac.Dir.USP-1940		x	
64-Vital do Rego*	C.Gde-pb	28	AR-UDN	PB	Advogado	3º.	Fac.Dir.Rec-1958		x	
65-Vanderlei Dantas	P.Acre-ac	31	AR-PSD	AC	Func.Público	3º.	Fac.Geo-His-UnBr	x	x	x
6ª LEGISL. (1967)										
66-Amaral de Sousa	P.Misso-rs	38	ARE	RS	Advogado	3º.	F.Dir.Un.rs-1952		x	
67-Arnaldo Prieto	SFPaula-rs	37	ARE	RS	Eng.Civil	3º.	E.Eng.UFRS-1954		x	
68-Aureliano Chaves	3 Ponta-mg	38	ARE	MG	Eng.Eletr/Mec.	3º.	En.Ele.Itaju-1953	x	x	
69-Carusu da Rocha	P.Alegre-rs	33	MDB	RS	Advogado	3º.	Fac. Dir. UFRS-58			
70-Daso Coimbra	Rj-gb	41	ARE	RJ	Méd-jornalista	3º.	F.Méd.F.Flu-1946	x	x	x
71-Dayl de Almeida	Rj-gb	49	ARE	RJ	Advogado	3º.	Fac.Dir.Niterói-43	x	x	x
72-Doin Vieira	S.F.Sul-sc	41	MDB	SC	Ag.Fiscal	3º.	Eco-sc/Dir-am-55		x	x
73-Flexa Ribeiro	Belém-pa	53	ARE	GB	Professor	3º.	F.Dir.35/His.38	x		x
74-Francisco Amaral	Campin-sp	44	MDB	SP	Advo-jornalista	3º.	F.Dir.Niterói-rj-46	x	x	x
75-Gastone Righi*	Santos-sp	31	MDB	SP	Advo-jornalista	3º.	F.Cat.Dir.Stos-59			
76-Gonzaga Gama	Rj-gb	37	MDB	GB	Advogado	3º.	Univ.Gama Fo.	x	x	

77-José Lindoso	Manico-am	47	ARE	AM	Advogado	3º	Fac.Dir.Am-1946	x	x	
78-Luis Brás	Itaoacara-rj	46	ARE	RJ	Advo-jornalista	3º		x	x	
79-Luiz Garcia	R.Catete-se	57	ARE	SE	Advogado	3º	Fac.Dir.BA-1932		x	x
80-Luiz Vianna Neto	Salvado-ba	34	ARE	BA	Banqueiro	3º	Um.Fed.BA-1955			x
81-Maria Lúcia	JPessoa-pb	32	MDB	AC	Professora	2º				
82-Mariano Beck*	S.Ma.-rs	45	MDB	RS	Advo-pecuarista	3º	F.Dir.Un.rs-1945	x	x	
83-Mário Gurgel*	P.Velho-ro	45	MDB	ES	Comer-advoga	3º	F.Dir.Esp.Sto-55		x	
84-Mata Machado*	Diama-mg	52	MDB	MG	Advogado	3º	Bac.C.Jur. Soc.-39	x	x	
85-Monsenhor Vieira	Uiraúna-pb	60	ARE	PB	Sacerdote	3º	Fil-Teo-Sem.jp-30	x		x
86-Montenegr Duarte*	Belém-pa	35	ARE	PA	Advo-bancário	3º	Fac.Dir.Pa-1955		x	
87-Moury Fernandes*	Recife-pe	56	ARE	PE	Advogado	3º	Fac.Dir.Un.Pe	x	x	
88-Nosser Almeida	S.Madu-ac	37	ARE	AC	Professor-Geo	3º	Fac.Filo-CEUB		x	
89-Osmar Cunha*	Floriano-sc	49	ARE	SC	Advogado	3º	F.Dir57/Eco-43 Usc		x	x
90-Padre Vieira*	V.Alegr-ce	48	MDB	CE	Sace-jorna-escri	3º	Filo-teo-portal-42			
91-Paes de Andrade	Momba-ce	40	MDB	CE	Advogado	3º	F.Dir.Un.DF-1953		x	
92-Paulo Brossard	Bagé-rs	43	S/L	RS	Advogado	3º	F.Dir.PA-rs-1947		x	
93-Paulo Maciel	Recife-pe	43	ARE	PE	Advo-economis	3º	F.Dir.Recife-1946		x	
94-Pedro Gondim*	A.Nova-pb	53	ARE	PB	Advo-agricultor	3º	F.Dir.Recife-1938		x	
95-Pires Sabóia	Indepen-ce	51	ARE	MA	Advo-jornalista	3º	Fac.Dir.Ce-1943			
96-Raimundo Parente	Manau-am	37	ARE	AM	Advo-jornalista	3º	Fac.Direito-am		x	x

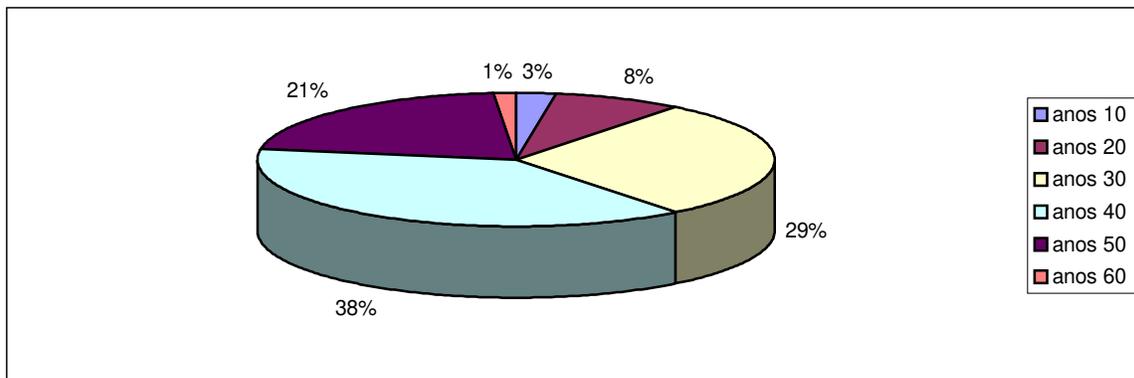
E = ocupou cargo na área educacional // O = outros cargos no executivo/legislativo // F = funcionalismo público
 * Docentes deputados que tiveram seus mandatos cassados ao longo do período aqui investigado (27% dos 96 docentes).
 Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

Os deputados que se intitulavam professores eram 17% do total das duas legislaturas (65 de 385 eleitos em 1962 e 71 de 418 em 1966), o que representava a segunda maior ocupação declarada por eles. Cerca de 76% do total dos congressistas possuíam o 3º grau completo (78% em 1962 e 74% em 1966). Já entre os docentes deputados esse percentual atingia quase 100%, e 80% deles, concluíra seu primeiro curso superior em torno dos 24 anos de idade, o que revela grande homogeneidade no percurso escolar-acadêmico desses docentes, propiciada sem dúvida alguma, pelas suas semelhantes condições sociais.

Ressaltamos que no início dos anos 60, cerca de 3% dos alunos que ingressavam na 1ª série do ensino básico chegavam ao 3º grau, e o número de analfabetos atingia quase 40% da população brasileira, ou seja, possuir um diploma universitário era coisa para muito poucos, para *notáveis* (FERNANDES, 1966).

Nas décadas anteriores o número de portadores de diplomas de nível superior era ainda mais restrito e como podemos ver no gráfico abaixo, grande parte dos docentes no Congresso teve sua formação acadêmica entre os anos 30 e 50:

GRÁFICO 1
PERÍODO DE GRADUAÇÃO - DOCENTES DEPUTADOS
(5ª e 6ª LEGISLATURAS) ⁶



Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

É possível observar que cerca de 88% dos docentes deputados diplomaram-se em nível superior no contexto de grandes alterações nas relações internacionais com reordenamento das hierarquias entre as potências mundiais, o que se refletiria na política nacional ⁷.

A quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em 1929, pode ser entendida como um marco na alteração das relações de poder vigentes no Brasil, que até então, eram baseadas nos interesses da oligarquia agrária, agroexportadora e interesses comerciais importadores. Tal evento expôs a dependência da economia brasileira aos mercados externos de forma tão aguda que desencadeara o esforço industrializante no país.

É evidente que essa transformação levaria a uma exacerbação dos conflitos de classes e grupos, o que obrigou a adoção de um pacto de dominação bem mais complexo e recortado por interesses que em alguns momentos eram explicitamente opostos entre si,

⁶ O gráfico contém informações de 76 deputados (80% do total de 96), já que não foi possível encontrar dados precisos sobre todos os nomes pesquisados. Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930, op. cit.

⁷ Desde a segunda metade do século XX que o cenário político internacional fora alterado com o fim dos velhos impérios europeus e com o estabelecimento de polarização entre as duas grandes potências nucleares que disputavam a hegemonia mundial no pós-guerra: os Estados Unidos e a União Soviética. Nesse momento, algumas das transformações sociais, econômicas e culturais que estavam embrionárias foram aceleradas com o embate entre os sistemas econômicos capitalista e comunista, desencadeando corrida armamentista e espacial, conduzindo a inovações tecnológicas inimagináveis, até então. Tais avanços deveriam legitimar seus sistemas, garantindo segurança e bem-estar social às suas populações (IANNI, 1992b).

suscitando instabilidades sociais internas e dando origem ao fenômeno do populismo na política latino-americana⁸.

Isto é evidenciado pela chegada de Vargas ao poder em 1930 buscando acelerar mudanças, porém mantendo-as sob a tutela de um “compromisso de classe”, composto pelos antigos grupos hegemônicos que agora se associariam à emergente burguesia industrial. Neste período, o *moderno* – manifesto no industrialismo e na vida urbana – passaria a se firmar como meta prioritária no processo de transformação do país de uma sociedade agrária em industrial.

O surgimento do Estado Novo – centralizador e autoritário – evidenciou a incapacidade da burguesia industrial de se estabelecer no poder por meios consensuais. Como estratégia econômica, implantou a política de substituição das importações que só se concretizou graças à interdependência entre os setores industrial e agrário, pois o segundo além de financiar as indústrias passou a consumir seus produtos também⁹.

Os docentes aqui estudados em sua maior parte, portanto, foram forjados nessa atmosfera de aspirações urbano-industriais fomentada pelo varguismo, ao longo de suas trajetórias pessoais em seu início como estudantes e posteriormente como professores e políticos.

Alguns deles integraram o aparelho estatal montado pelo governo Vargas nos seus dois mandatos; enquanto outros foram impedidos de participar da vida política do país com o fechamento das instituições democráticas em 1937, o que os conduziria ao grupo de oposição à ditadura e a retomada de suas atividades profissionais e acadêmicas em seus redutos eleitorais.

Alguns exemplos de docentes que atuaram no seu governo:

⁸ Segundo Prado, tal fenômeno envolveria a ampla mobilização das classes populares e sua inserção direta nas lutas políticas, transformando-se num dos principais setores sociais de que o sistema político necessitaria para a sua legitimação (PRADO, 1981).

⁹ Vargas utilizou amplamente da política populista buscando cooptar os operários por meio de promulgação das leis trabalhistas e criando o salário mínimo entre outras coisas que lhe projetou diante da opinião pública como protetor dos oprimidos. Na verdade, tentou preservar junto às classes trabalhadoras a ausência de visão sócio-política, objetivando atravancar o surgimento de seus órgãos de participação. Porém, com o fim da Segunda Guerra Mundial, os operários já se organizavam em sindicatos independentes e promoviam agitações contra suas miseráveis condições de vida. Os primeiros sintomas da Guerra Fria são notados nas eleições de 1947, quando o Partido Comunista passou a ser a terceira maior força das urnas, assim, naquele mesmo ano o PC e os sindicatos ligados a ele foram declarados ilegais (DREIFUSS, 1987).

- Medeiros Neto (PSD) fora nomeado pelo Estado Novo como diretor de Educação e Cultura em Alagoas;
- Flávio Marcílio (PTB) ocupara o cargo de Ministro do Tribunal de Contas do Ceará no período de 1952 a 1954;
- Grimaldi Ribeiro (PTB) recebeu a chefia do Serviço Parlamentar da Presidência da República em 1953;
- Ivete Vargas (PTB) fora indicada embaixatriz especial entre 1951 e 1954 representando o Brasil em diversas ocasiões, perderia seu mandato de deputada federal em 1968, com o AI-5;
- Santiago Dantas (PTB) trabalhou no gabinete do ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, defendendo a Revolução de 30, foi membro da AIB (Ação Integralista Brasileira) além de ter assessorado Vargas pessoalmente em seu segundo mandato.

Alguns outros, porém, integraram a oposição a Vargas, fazendo parte da “Banda de Música” que reunia boa parte da bancada da UDN, como exemplos: Aliomar Baleeiro, Aureliano Chaves, Hamilton Nogueira e Mata Machado que fora preso diversas vezes durante o Estado Novo¹⁰.

O grande debate entre as lideranças políticas, econômicas e intelectuais da nação seria estabelecido a partir do segundo governo de Vargas (1950-1954), quando este acentuou a opção pela política nacionalista de desenvolvimento capitalista, que combinava empresas industriais estatais e privadas (desenvolvimento independente), tentando articular crescimento econômico com fortalecimento da democracia. Porém, a histórica concentração de renda somada ao esgotamento da expansão do mercado interno, gerou crise econômica recessiva.

A falência desse modelo levaria Juscelino Kubitschek ao poder representando as forças que pregavam o desenvolvimento vinculado ao capital e organizações externas. JK se empenhou na política de redefinição do papel do Estado e de seu relacionamento com a sociedade civil. Buscou impulsionar as transformações sofisticando o mercado interno, estimulando o crescimento das empresas, impulsionando a urbanização, mudanças

¹⁰ Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930, op. cit.

respaldadas pelo slogan “50 anos em 5”¹¹. Assumiu o poder em 1956, apoiado pela aliança majoritária PSD (Partido Social Democrático), PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), que fora bastante condenada por militares e diversos setores dominantes, uma vez que o PTB de João Goulart herdara de Getúlio todo o discurso nacional-reformista, baseado na defesa dos interesses legítimos do povo brasileiro (BENEVIDES, 1976).

A permanência de JK à frente do Executivo só foi possível devido a sua política de cooptação de militares junto ao poder¹². Mesmo tendo apoio popular e maioria no Congresso, sabia que a instituição militar no Brasil portava-se, desde longa data, como um subsistema inserido no sistema político global. Assim, buscou contemplar as reivindicações das Forças Armadas, de forma que as despesas com recursos aplicados no setor militar chegaram a 23% da despesa federal total, enquanto que na Argentina, no mesmo período (56-60), não passaram de 15,7% e no México 8,3%.

JK acreditava que o sucesso de sua política econômica vinculava-se à confiança dos possíveis investidores e financiadores do projeto desenvolvimentista, por isso o empenho em manter a “ordem pública e política”, por meio da manutenção do regime, do sistema, do combate à *subversão*, e também pelo aumento dos orçamentos das divisões militares. A participação militar se estendia às nomeações de oficiais para ocuparem cargos civis nos diferentes níveis de governo, e foram se constituindo numa espécie de “poder moderador”, árbitros que deveriam intervir nos momentos de crises da vida política brasileira.

[...] a manutenção da ordem é premissa básica do desenvolvimentismo, cuja ideologia empreendia ‘mudar, dentro da ordem, para garantir a ordem’ o que, numa acepção política mais ampla, significava manter o regime vigente, isto é, consolidar a segurança do sistema (BENEVIDES, 1976, p. 190).

¹¹ A adoção da ideologia desenvolvimentista buscava desenvolver um estado de espírito nacional, capaz de se transformar em meio efetivo de controle das tensões sociais e políticas do período. A ideologia nacionalista não parecia difusa, o desenvolvimentismo sim, materializado no “Programa de Metas”, a expressão dos anseios da burguesia cosmopolita. Esse discurso também catalizava os anseios do povo e legitimava suas ações, mediando tensões sociais e políticas. Buscou compatibilizar interesses das Forças Armadas e do Congresso Nacional, objetivando alcançar a estabilidade necessária para induzir o desenvolvimento econômico (BANDEIRA, 1983).

¹² O governo JK não ficara livre de crises, mas teve sua estrutura política mantida com continuidade constitucional. Entre 1930 e 1964, foi o único presidente civil que se manteve até o fim de seu mandato presidencial por meios constitucionais, tal estabilidade teria sido garantida pela aliança entre PSD que assumira quase todos os postos do governo controlando as questões orçamentárias e o PTB que administrava a política trabalhista através de Jango (BENEVIDES, 1976).

Assim, os docentes deputados construíram sua cultura política inseridos nesse embate de forças *nacionalistas* e *internacionalistas* que resultou na consolidação da economia brasileira por meio da instalação de setores industriais de peso, porém, mudando dentro da ordem, preservando-se as velhas hierarquias sociais ¹³. Contudo, a acelerada industrialização gerou déficit comercial e inflação, o que levava ao aumento da dependência do capital externo, contenção de gastos e adoção de medidas para o aumento das exportações. Tais efeitos eram consequência direta de sua política de incentivos ao capital transnacional, o que contribuiu para o enfraquecimento da já débil “burguesia nacional” ¹⁴.

Ao longo do governo JK, 32 docentes já atuavam como deputados no Congresso Nacional, porém, nenhum integrou seu governo em cargos nomeados, mesmo que alguns tenham participado ativamente na campanha de eleição de Juscelino, como foi o caso do deputado Martins Rodrigues, liderança pessedista do Ceará. Ressaltamos que, boa parte dos docentes aqui investigados compunha a aliança PSD-PTB, como veremos no estudo seguinte sobre suas filiações partidárias ¹⁵.

Os outros 64 docentes (ou 67% do total de 96), no período JK, desenvolviam suas atividades políticas em seus redutos eleitorais o que lhes permitia compatibilizar suas vidas

¹³ JK encerrou a política de substituição das importações, caracterizada pela consolidação do mercado interno e da industrialização, com a participação estatal paralela à expansão do setor privado e incremento do setor popular urbano. A partir de 1960, consolidara-se a internacionalização do mercado interno, reforçando-se os vínculos com as economias externas dominantes, surgindo os investimentos diretos no mercado nacional. As elites foram fundamentais na reorientação do regime político para se consolidar o capitalismo e as relações de domínio vigentes (CARDOSO e FALETTO, 1970).

¹⁴ Muito embora existissem divergências de cunho político-ideológico nos governos de Vargas e JK, ambos agiram no sentido de modernizar o Estado e suas instituições, o que era uma condição para a ampliação do controle social. Em 30, o Estado passou a subordinar os setores populares urbanos no interior da estrutura corporativa, tentando atribuir-lhes, por cima, uma identidade, tornando-os dependentes da sua regulação. Também o governo de JK se empenhou na redefinição do papel do Estado na condução das mudanças, um reflexo peculiar da modernização à brasileira, orientada por reformas na estrutura social, mantendo-se sua essência excludente. A própria estabilização política e social conseguida por JK, no decorrer de sua gestão, é um indício revelador da conciliação empreendida “pelo alto”, na qual as classes desfavorecidas participavam como coadjuvantes: “Em seu período, não só se integram consensualmente as diferentes frações burguesas num projeto de modernização, como se mantêm as classes subalternas dos campos e das cidades sob suas formas tradicionais de controle” (VIANNA, 1979, p. 12).

¹⁵ Docentes nas legislaturas de 1963 e 1967 que também atuaram como deputados federais no governo de JK: Cardoso Meneses, Medeiros Neto, Geraldo Guedes, Aderbal Jurema, Valério Magalhães, Ulisses Guimarães, Martins Rodrigues, Rui Santos, Pedro Vidigal, Paulo Sarasate, Aurino Valois, Ivete Vargas, Pedro Aleixo, Raimundo Brito, Adail Barreto, Osmar Cunha, Moury Fernandes, Paulo Freire, Oscar Correia, Ferro Costa, Lauro Cruz, Santiago Dantas, Acioly Filho, Franco Montoro, João Menezes, Clodomir Millet, Paiva Muniz, Alfredo Nasser, Temperani Pereira, Raul Pilla, Bilac Pinto e Abel Rafael. Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930, op. cit.

públicas com o exercício da docência. Ocupavam cargos políticos importantes nesse período, como Luis Garcia, Pedro Gondim e Flávio Marcílio que eram governadores de seus estados, ou cargos de menor expressão como deputados estaduais, prefeitos, secretários de governo ou vereadores, como nos casos de Gama Filho, Padre Godinho, Mário Gurgel, Lauro Leitão, Pedro Marão, Vital do Rego, Paulo Brossard, Geraldo Mesquita, etc.

É importante entender que estes docentes formaram sua cultura política neste cenário de redefinição do modelo econômico nacional que exigia forte adequação política do sistema hegemônico vigente, capaz de reunir as diversas frações das classes dominantes. Historicamente, as elites se organizaram nas instâncias de poder, o que pode ser observado pelo levantamento da ocupação dos familiares dos docentes aqui estudados: cerca de 18% deles tinham origem em famílias tradicionais na política nacional, como nos casos notórios de Ivete Vargas (avó materno fundou o Partido Republicano no RS), Luis Viana Neto (pai foi deputado federal pela BA), Mata Machado (tios avós foram deputado geral e ministro dos estrangeiros por MG), Milton Dutra (pai era militante no Partido Federalista do RS), Pedro Vidigal (avô materno fora deputado federal por MG) etc.

As demais ocupações dos familiares dos docentes deputados referiam-se ao funcionalismo público (delegado, juiz, coletor federal, militar e professores), profissões liberais (dentista, advogado, jornalista) e também às atividades tradicionais ligadas ao comércio e a agricultura. Pelas biografias consultadas constatamos que bem poucos tinham origem humilde com trajetórias pessoais de vida bastante diferenciadas dos demais docentes, casos de Osmar Cunha, Gastone Righi e Demisthoclides Batista ¹⁶.

Estas informações iniciais demonstram que os docentes legisladores pertenciam a grupos privilegiados, constituídos por características bastante homogêneas, como vimos antes, suas condições materiais lhes permitiam concluir seus cursos superiores por volta dos 24 anos.

Ao assumirem seus mandatos esses docentes tinham média de idade de 48 anos em 1963 e de 45 anos em 1967, mostrando que houvera certa renovação no quadro político de

¹⁶ Righi trabalhou como estivador no porto de Santos nos anos 50, enquanto Batista (Batistinha) iniciara sua carreira como ferroviário. Sobre Cunha temos a referência de que só conseguira se diplomar com a ajuda de uma bolsa, uma vez que pertencia a família de “origem modesta”. Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930, op. cit.

uma legislatura a outra, em função das alterações no governo. Em relação às suas ocupações extraparlamentares, dos deputados eleitos para a 5ª Legislatura, somente 4 deles se definiram como profissionais exclusivos da educação (professores). Vejamos:

TABELA 2
OUTRAS OCUPAÇÕES DOS DOCENTES
DEPUTADOS (5ª LEGISLATURA)

OCUPAÇÕES	No. DEPUTADOS	%
SOMENTE PROFESSOR	04	6,0
ADVOGADO	24	37,5
ADVOGADO E JORNALISTA	09	14,0
MÉDICO	03	5,0
AGRICULTOR	02	3,0
ADVOGADO E FUNC. PÚBLICO	02	3,0
JORNALISTA	02	3,0
CONTADOR E ADVOGADO	02	3,0
JORNALISTA E CONTADOR	02	3,0
JORNALISTA E FUNC. PÚBLICO	02	3,0
ECONOMISTA E JORNALISTA	02	3,0
SACERDOTE	02	3,0
ADVOGADO E INDUSTRIAL	01	1,5
MILITAR	01	1,5
JUÍZ	01	1,5
MÉDICO E JORNALISTA	01	1,5
DENTISTA	01	1,5
PSICÓLOGO	01	1,5
FERROVIÁRIO	01	1,5
COMERCIÁRIO	01	1,5
ENGENHEIRO CIVIL	01	1,5
TOTAL	65	100

Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

Tal panorama não se alterou com significância na 6ª Legislatura, sendo que as principais profissões citadas foram: advogados, jornalistas, médicos, economistas,

sacerdotes, etc. As Faculdades de Direito permaneciam tendo grande importância na formação acadêmica dos deputados do período investigado: dos 803 parlamentares, 349 ou quase 44% deles possuíam diploma de bacharel em ciências jurídicas e sociais. Tal fenômeno era ainda mais significativo dentre os docentes deputados, já que na 5ª Legislatura 58% deles se declararam advogados e na 6ª 61% possuíam tal formação.

Observamos, também, que as atividades de docência e jornalismo eram exercidas, na maioria das vezes, paralelamente a outras ocupações, mas que teriam grande importância como alavancas eleitorais. O exercício destas atividades revela certa capacidade de aglutinação de interesses coletivos em torno dos docentes que elaboravam suas “concepções do mundo” e as difundiam via imprensa ou nos meios acadêmicos e intelectuais em que atuavam seja como redatores chefes, proprietários ou colaboradores¹⁷.

Também se dedicavam a outras frentes para se elegerem já que cerca de 39% dos docentes deputados exerceram cargos na área da educação como secretários municipais ou estaduais, inspetores ou assessores de ensino. No início dos anos 60, alguns dos docentes que se elegeram deputados federais atuavam em secretarias da Educação de seus estados de origem, como Gama Filho (DF), Mata Machado (MG), Aderbal Jurema (PE), Flexa Ribeiro (Guanabara), Grimaldi Ribeiro (RN), Brito Velho (RS), etc.

Quase a totalidade desses docentes (85%) já havia ocupado cargos no legislativo ou no executivo, atuando como prefeitos, vereadores, deputados estaduais, deputados federais, chefes ou assessores de gabinetes, diretores de secretarias e de repartições públicas, etc. Também acumulavam carreiras no funcionalismo público, cerca de 25% das atividades citadas. Antes do pleito de 1962, Luis Garcia (SE), Geraldo Guedes (PE), Plínio Sampaio (SP) e Flores Soares (RS) também exerciam a função de promotores públicos.

As ocupações indicadas pelos docentes totalizaram 44 em 1962, caindo para 32 no pleito de 1966, mais um dado que demonstra a tendência a uma “homogeneização da homogeneidade” do Congresso, especialmente após a adoção do bipartidarismo e do início

¹⁷ Dentre os docentes deputados que atuavam em revistas e jornais: Franco Montoro (Folha da Manhã e Diário de São Paulo), Cardoso Meneses (Anauê), Aderbal Jurema (Momento Literário), Guilherme Machado (Cidade Luz), Valério Magalhães (Agrônômica), Rui Santos (O Estado da Bahia), Oceano Carleial (Jornal do Penedo), Santiago Dantas (Hierarquia, A Razão), Pedro Aleixo (Estado de Minas), Aliomar Baleeiro (A Imprensa, A tarde), Padre Vieira (Ação, O Povo), Ivete Vargas (Folha da Manhã, Diretrizes, Radical), Alfredo Nasser (Folha de São Paulo), Geraldo Mesquita (Renovação), Hamilton Nogueira (A Ordem), Raimundo Parente (Comércio), Mário Piva (A Tarde), Raul Pilla (Diário de Notícias) etc. Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930, op. cit.

das cassações que tinham como objetivo eliminar da vida política nacional certas frações e grupos de poder vinculados ao discurso nacional-reformista.

Os docentes deputados eram provenientes dos seguintes estados brasileiros:

TABELA 3
ESTADOS DE ORIGEM DOS DOCENTES DEPUTADOS

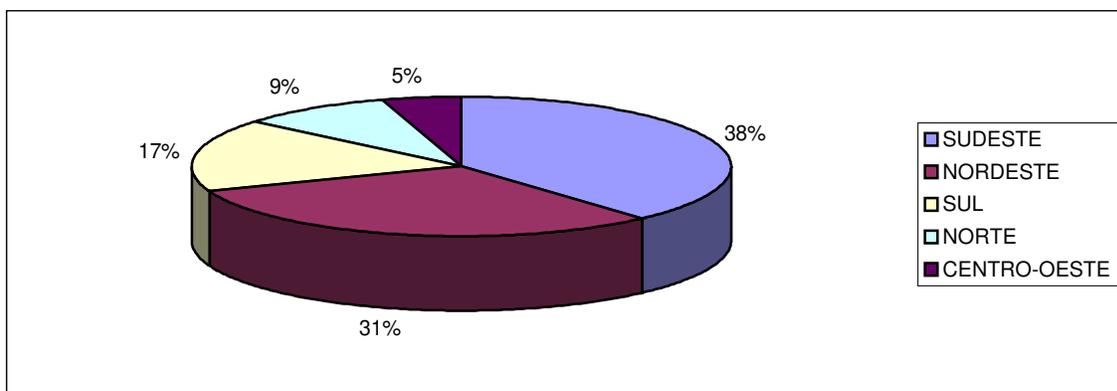
5ª. LEGISLATURA			6ª. LEGISLATURA		
ESTADO	No. DEP.	%	ESTADO	No. DEP.	%
MG	10	15,5	SP	10	14,5
SP	10	15,5	RS	08	11,0
BA	06	9,5	MG	07	10,0
RS	06	9,5	BA	06	8,5
CE	05	8,0	PE	06	8,5
PE	04	6,0	AC	04	5,5
AC	03	4,5	CE	04	5,5
GB	03	4,5	AM	03	4,0
PR	03	4,5	GB	03	4,0
AL	02	3,0	PB	03	4,0
PA	02	3,0	RJ	03	4,0
DF	02	3,0	SC	03	4,0
RJ	02	3,0	AL	02	3,0
SC	02	3,0	MA	02	3,0
AM	01	1,5	PA	02	3,0
GO	01	1,5	PR	02	3,0
MA	01	1,5	ES	01	1,5
PB	01	1,5	RN	01	1,5
RN	01	1,5	SE	01	1,5
TOTAL	65	100	TOTAL	71	100

Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

Verificamos acima que de uma legislatura a outra nas oito primeiras posições entre os estados que mais geraram docentes deputados existiram pequenas inversões nos percentuais apresentados, destacando-se São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul,

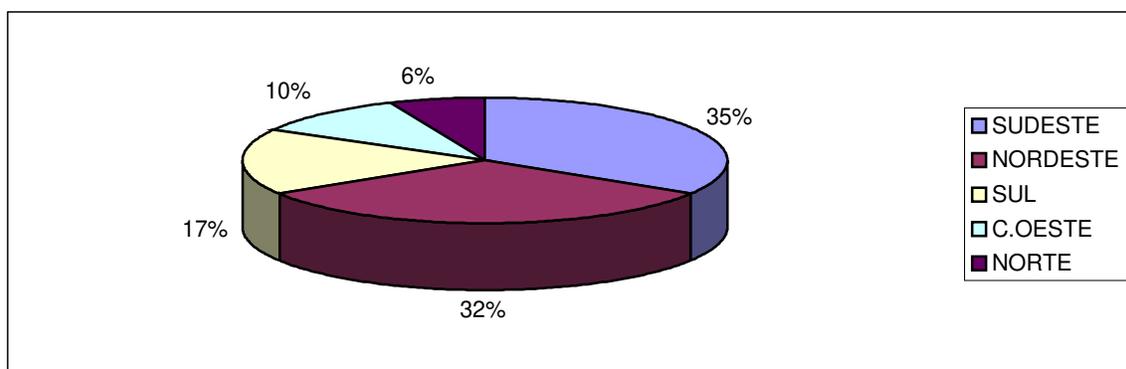
Bahia, Ceará, Pernambuco, Acre e Guanabara. Os gráficos que seguem demonstram a divisão por regiões de origem desses docentes:

GRÁFICO 2
DOCENTES DEPUTADOS POR REGIÃO (5ª LEGISLATURA)



Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

GRÁFICO 3
DEPUTADOS ELEITOS POR REGIÃO (5ª LEGISLATURA)

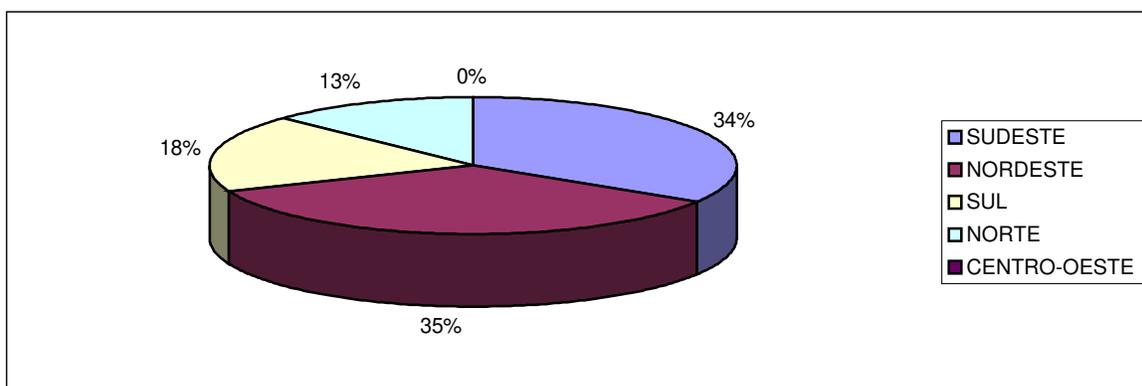


Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

Podemos observar pelos gráficos acima que a porcentagem entre os docentes deputados e o total geral dos deputados eleitos para a 5ª Legislatura são bastante

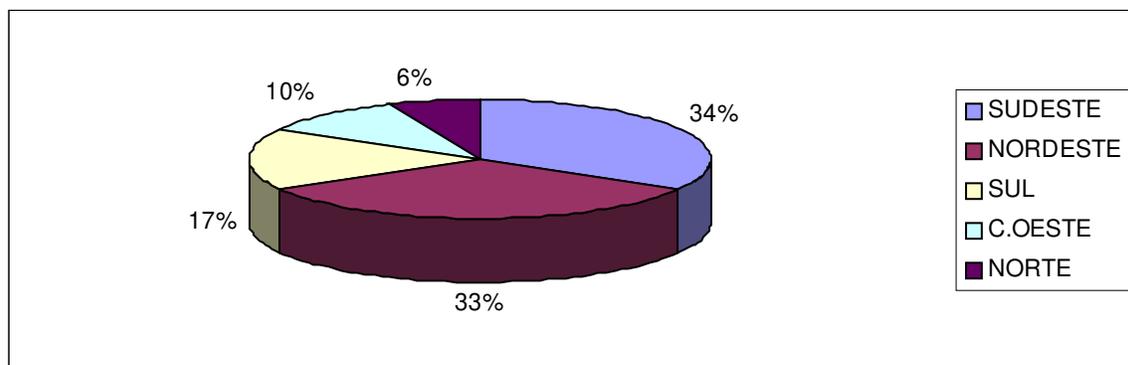
compatíveis. Apenas os números das regiões Sudeste e Norte mostram um maior percentual de docentes deputados em relação às demais. Já na 6ª Legislatura as regiões Norte e Nordeste se destacam com percentuais de docentes deputados maiores em relação ao conjunto do Congresso, sendo que a primeira com apenas 6% dos deputados tinha 13% dos docentes do legislativo, demonstrando que naquelas regiões os acadêmicos ainda representavam grupo de grande prestígio social, enquanto na região Centro-oeste não havia nenhum representante docente na Câmara, como podemos ver:

GRÁFICO 4
DOCENTES DEPUTADOS POR REGIÃO (6ª LEGISLATURA)



Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

GRÁFICO 5.
DEPUTADOS ELEITOS POR REGIÃO (6ª. LEGISLATURA)



Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

Os dados acima relacionados nos permitem reunir certas características sócio-econômicas comuns ao nosso docente deputado: do sexo masculino, residiria em algum estado do Sudeste ou do Nordeste, teria média de idade de 46 anos, possuiria nível superior em direito e teria se diplomado ao redor dos 24 anos, pertenceria a família de tradição na política, no comércio ou na agricultura e construíra sua carreira política ocupando cargos no legislativo, no executivo e na área da educação. Tais dados corresponderiam a cerca de 80% dos docentes deputados aqui investigados, que se enquadrariam em pelo menos cinco destas características.

Poderíamos então afirmar que esse grupo de docentes deputados, pela homogeneidade de sua caracterização, estaria ligado a uma mesma classe social, em geral vinculada aos grupos privilegiados, tradicionalmente. Mas o que entenderíamos por classe social no contexto de grandes mudanças dos anos 60? Mesmo pertencendo a uma mesma classe, representariam diferentes grupos de poder?

Segundo Ridente (2001), nem mesmo entre os estudiosos marxistas existiriam discursos unânimes sobre o conceito de classes sociais. O próprio Marx teria empregado a palavra classe ora para realçar as determinações comuns a todas as épocas, ora para identificar os grandes grupos humanos que se relacionariam entre si, em situações de domínio e conflito, provocado pela produção capitalista moderna¹⁸.

Contudo, é certo que sua concepção de classe estaria associada a existência da exploração do trabalho alheio, responsável por gerar os conflitos entre os diferentes grupos sociais: “Os indivíduos isolados apenas formam uma classe na medida em que têm que manter uma luta comum contra outra classe; no restante eles mesmos defrontam-se uns com outros na concorrência” (MARX e ENGELS, 1996, p. 84)¹⁹.

¹⁸ Não existem menções, ao longo do século XVIII, da expressão “classe social”. Contudo, o termo “classe” era utilizado para se referir aos grupos com existência legal, ou seja, grupos organizados de certo modo e com algum tipo de representação política, ou conotação de grupo econômico. Segundo Lênin, as classes seriam grupos de pessoas, umas se apropriando do trabalho de outras devido aos lugares diferentes que ocupam num sistema definido de economia social. A sociologia faz usos diferenciados da “classe”: “1 [...] Cada grupo encarado como um dos componentes básicos da estrutura social pode ser chamado uma ‘classe’ da estrutura social. [...] 2 Classe social como grupo distinguindo com respeito às relações de propriedade. [...] 3 A participação individual em um grupo é determinada institucionalmente e onde privilégios ou discriminações resultam da atribuição individual a certo grupo” (OSSOWSKI, 1976, p. 154).

¹⁹ Para Marx, seriam três as classes sociais: os capitalistas, os proprietários fundiários e os trabalhadores assalariados, cujos rendimentos seriam o lucro, a renda da terra e o salário. Os proprietários de terra seriam associados dos capitalistas arrendando suas terras aos primeiros. Os capitalistas, por sua vez, investiriam em indústria, comércio e juros (bancos). Na categoria dos trabalhadores assalariados estariam incluídos tanto os

Na teoria marxista a consciência das classes protagonistas do processo histórico se daria na dinâmica da luta entre elas e por meio da “práxis coletiva”:

[...], para determinar a existência de uma classe, não basta a inserção na produção de um conjunto de homens, mesmo daqueles a quem é atribuída uma consciência. Além da posição no processo produtivo, importa como os agentes sociais constroem sua própria consciência. Esta não pode ser literalmente trazida ‘de fora’ da classe em si, por partidos ou intelectuais que supostamente tenham o domínio das leis da História, ela deve brotar de dentro da própria classe, de sua práxis. Por isso, os assalariados, proprietários de terra e capitalistas são construtores (bildner) de suas classes (RIDENTE, 2001, p. 24).

As relações econômicas entre as diferentes classes ganhariam ênfase por desempenharem o papel principal na determinação do modo pelo qual os homens se relacionam entre si para produzir e manter sua sobrevivência (RIDENTE, 2001).

Ossowski (1976) acredita que o conceito de classe social não seria apenas um dos conceitos fundamentais do marxismo, mas um símbolo de toda a sua doutrina e do programa político dela derivado, mesmo assim:

Podemos encará-lo como um conceito indefinido, do qual o significado é explicado de modo contextual, [...] o termo ‘classe’ apresenta [...] uma denotação variável, isto é, refere-se a grupos diferenciados de diversos modos dentro de uma categoria mais inclusiva, como a categoria de grupos sociais com interesses econômicos comuns, ou a categoria de grupos cujos membros partilham condições econômicas idênticas em certo particular. (OSSOWSKI, 1976, p. 88).

Já Gramsci em sua definição de classe considerou o estreito vínculo desta com a estrutura social e com as condições materiais, base e suporte das relações entre os indivíduos. A classe se constitui na sua relação permanente com as demais, sendo marcada por distintas relações de forças (decorrentes da interdependência entre estrutura e superestrutura) que se sucedem historicamente (PAMPLONA, 1984?).

produtivos (de mais valia) quanto os improdutivos (que vendem sua força de trabalho ao capital). A grande polarização estaria entre a burguesia e o proletariado. Contudo, tal polarização só ocorreria em momentos revolucionários; nos demais, o que ocorreria seria uma fragmentação dessas classes (RIDENTE, 2001).

Já a leitura de Thompson (1987) sobre *classe* é de que seria uma “categoria histórica”, e não uma coisa com existência real, calculada matematicamente, sofreria modificações de uma superestrutura cultural também, e não seria apenas subordinada ao campo econômico. Pela sua orientação marxista, falar de *classes* implicaria discutir “lutas de classes” no interior da sociedade. Seria no processo de luta que as pessoas se descobririam como classes, tomando consciência de classe (THOMPSON, 1987)²⁰.

Dessa forma, a investigação dos docentes deputados aqui analisados expressaria as lutas de classes no cenário político, ou apenas os conflitos de frações ou grupos de uma mesma classe social? Como afirmou Ridente:

[...] os grupos ou frações de classe não se confundem com as classes sociais. Os choques de interesses entre os grupos são postos pela concorrência inerente ao capitalismo, [...] os indivíduos ‘tendem’ a formar uma classe de acordo com sua posição diante da contradição fundamental entre capital e trabalho. [...] A classe nunca é um dado pronto e acabado, mas em movimento e transformação [...]. Não se trata de indivíduos classificáveis conforme o nível de rendimento, o tipo de ocupação, o grau de escolaridade, ou qualquer outra escala (RIDENTE, 2001, p. 56).

Acreditamos, portanto, que os docentes deputados se constituíam em um grupo de características homogêneas, porém, segmentado no interior de uma mesma classe organizada junto ao Estado que, por sua vez, interviria categoricamente nos processos de reprodução social, com grande poder para alterar a ordenação social, posicionando-se diante da sociedade civil, espaço permeado por contradições de interesses.

A década de 60 foi marcada por crise de dominação, quando se radicalizaram os embates entre os projetos de interesses nacionalistas e aqueles vinculados ao capital internacional, o que dificultava o estabelecimento de novo acordo entre as frações dominantes, como afirmou Simionatto (1998, p. 46): “A construção da hegemonia exige,

²⁰ Já Ossowski crê que a força impulsionadora da história iria além do simples antagonismo entre as classes sociais, já que as relações entre estas seriam bem mais complexas do que supôs a visão marxista da história. Muitas vezes os interesses de classe foram utilizados como máscaras para interesses partidários, da mesma forma chavões nacionais foram utilizados para disfarçar interesses de certas classes. Considera a concepção dicotômica da estrutura social (sua generalização para toda a sociedade) muito simplista, a realidade social é mais complexa, nas lutas sociais, a linha de frente muda em decorrência da lealdade dos diferentes grupos, existindo alianças temporárias entre as classes superior e inferior contra a classe média e o contrário pode ser afirmado também (OSSOWSKI, 1976).

assim, compromissos de classe, superação de interesses particularistas e individuais, abertura de espaços para congregar as várias frações de classe.”

Nesta tarefa de estabelecimento de hegemonia social, os intelectuais teriam papel relevante como afirmou Gramsci (2001, p. 21): “Os intelectuais são os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político.” Assim, um grupo de docentes deputados perdeu seus mandatos em função da existência de certo descompasso entre estrutura e superestrutura, gerando fraturas no interior das forças econômicas dominantes e propiciando a veiculação de valores ligados à nova cultura urbano industrial.

O estudo das características sócio-econômicas dos docentes deputados demonstrou possuírem características semelhantes, constituindo-se em segmentos (ou categorias²¹) de uma mesma classe social, comprometida com o projeto de modernização nacional de cunho conservador. Isto em função de enquadrarem-se nas suposições colocadas por Ossowski (1976, p. 159): “1. As classes constituem um sistema dos grupos mais abarcantes na estrutura social. 2. A divisão de classes concerne às posições sociais ligadas a um sistema de privilégios e discriminações não determinados por critérios biológicos. 3. A participação de indivíduos numa classe social é relativamente permanente.”

É certo que alguns desses docentes ganhavam crescente autonomia fazendo-se representantes das novas aspirações populares surgidas dos processos de urbanização e industrialização, o que desencadearia uma série de atitudes defensivas por parte dos grupos dominantes nacionais, levando o país ao ciclo do autoritarismo, ao longo de 20 anos.

²¹ Ossowski (1976) sugere que os grupos encarados como elementos organizados na estrutura social não precisam ser necessariamente classes sociais, mas sim categorias de idade, de gênero, de raça, desde que se apresentem inseridos nas relações institucionalizadas e tenham divisão de funções entre os mesmos. Acredita que é necessário analisar a hierarquia na estratificação social não se baseando na graduação de uma única característica mensurável como o econômico, por exemplo. O fato de se possuir antepassados ricos não diz muito sobre a formação cultural, ou seja, deve-se observar a consciência social e não apenas seus dados econômicos.

I.2 – FILIAÇÃO PARTIDÁRIA: CONSERVADORES E PROGRESSISTAS

Vimos anteriormente que os docentes presentes no Congresso formavam um grupo bastante homogêneo, no que diz respeito, sobretudo, aos aspectos sócio-econômicos. Mas, em relação às suas tendências políticas seria possível caracterizá-los como conservadores ou progressistas, apenas dividindo-os por siglas partidárias às quais se filiavam? Estes docentes deputados, classificados aqui como intelectuais, priorizariam sua atuação política, afrouxando os vínculos com as classes ou grupos que representavam no Congresso?

Observando-se a história intelectual no Brasil, constata-se que, em geral, os intelectuais (no sentido restrito do termo) pertenceriam a grupos privilegiados que foram constituídos, desde a Colônia, pela classe agrária que sempre se impusera ao conjunto social. Mesmo com suas diferenças regionais, controlava a posse da terra, o domínio político e praticava a monocultura para atender ao mercado externo. Essas oligarquias articulavam-se junto ao Estado, e seu domínio foi enfraquecido apenas a partir da crise de 1929, o que criou cisões no interior dessa classe (ROCHA, 1999).

A burguesia industrial surgiu associada à classe agrária tradicional, isso porque a economia brasileira baseada no latifúndio exportador que atendia ao mercado internacional moldou esta nova burguesia dependente das atividades agrícolas. O processo revolucionário de 30 foi na realidade uma articulação entre a tradicional classe agrária e a nascente burguesia industrial, limitando a participação popular. Assim, a “revolução burguesa” foi uma transformação “pelo alto”:

Não há como negar a tendência histórica nesse país de que as classes dominantes encaminhem ‘por cima’ os processos de transformações econômicas, sociais e políticas, marginalizando as maiorias, o que é a negação mesma da democracia. Discordo, no entanto, de muitas interpretações que buscam explicar este fato pela ‘debilidade’ das classes trabalhadoras. Ao contrário, é o peso de suas iniciativas que precipita o conluio das classes dominantes para impedir que as verdadeiras transformações se façam ‘por baixo’. Foi o que aconteceu em 1930 e, me parece, também em 1964 (GARCIA, 1986, p. 45).

Coutinho classificou essa tendência como a “Revolução Passiva” brasileira, ou seja, seria a resposta das elites às pressões das classes populares. Este fenômeno se concretizara

graças ao “transformismo”, manobra empreendida pelos setores dominantes para incorporar lideranças dos setores subalternos ao projeto burguês ²².

Os docentes deputados, em sua maioria, com origem social em grupos privilegiados, atuaram como gestores na luta pela consolidação da hegemonia política a qual se filiavam. O ano de 1964 representaria um marco divisório em suas carreiras políticas, já que o embate entre as forças nacionalistas e internacionalistas que se arrastava desde os anos 50 atingiria seu ápice, exigindo posicionamento diante dele. Os expurgos no Congresso obedeceriam mais a essa lógica (perseguição aos “nacionalistas convictos”) do que propriamente aos deputados do PTB (partido de Jango), muito embora, estes tenham sido o principal alvo das cassações ²³.

A importância de se estabelecer a hegemonia política seria expressa no governo civil-militar pela promulgação do AI-2, que criara o bipartidarismo, colocando o legislativo sob o jugo do executivo. Isto porque, segundo nosso entendimento, no embate por esta hegemonia o partido político teria papel importante, devendo conduzir a unificação da vontade coletiva, apresentando-se como o grande reformador da sociedade, “o moderno príncipe”, nas palavras de Gramsci ²⁴.

Ainda sobre sua relevância afirmou o pensador italiano: “Deve-se sublinhar a importância e o significado que têm os partidos políticos, no mundo moderno, na elaboração e difusão das concepções do mundo” (GRAMSCI, 1999, p. 105).

Assim, os militares puseram fim a diversidade de legendas partidárias acreditando, dessa forma, poderem controlar a “vontade coletiva” expressa nos programas de cada partido.

²² Esse projeto, segundo Gramsci, pressuporia a presença do Estado, não apenas como instrumento de coerção, limitado aos aparelhos coercitivos, mas como agente de persuasão, do consenso e da busca de legitimidade. Tal pressuposto surgira em função da nova maneira de se conceber a questão democrática, apontando a necessidade da conquista da hegemonia, da luta de idéias, através dos incessantes conflitos de classes ou grupos na sociedade civil (COUTINHO, 1986).

²³ Até 1964, o crescimento da burguesia não representou ameaça política para o domínio da oligarquia, já que defendia a agricultura, o equilíbrio político existente, aceitando passivamente o *status quo*, afastando o ascenso das massas operárias ou dos partidos de esquerda. No entanto, com o fortalecimento da burguesia industrial devido ao aporte de capital estrangeiro no país, crescera também a dualidade de interesses em torno do desenvolvimento nacional (ROCHA, 1999).

²⁴ Segundo Toennier o partido político seria o protótipo da coletividade societária, “[...] porque a vontade dos indivíduos está diretamente relacionada com a vontade do partido. [...] Através da luta política, o partido procura intensificar e exercer seu poder, assim como o estado busca esses mesmos objetivos em nome de seus mais amplos propósitos” (TOENNIER, 1972, p. 263).

Podemos observar isto pela filiação partidária dos docentes deputados que se apresentava no início dos seus mandatos da seguinte forma:

TABELA 4
DOCENTES DEPUTADOS POR SIGLAS PARTIDÁRIAS*
(5ª E 6ª LEGISLATURAS)

5ª LEGISLATURA			6ª LEGISLATURA		
PARTIDOS	No. DEPUT.	%	PARTIDOS	No. DEPUT.	%
MTR	01	1,5	ARENA	49	69
PDC	03	4,5	MDB	21	29,5
PL	02	3	S/LEG.	01	1,5
PR	01	1,5			
PRP	01	1,5			
PTB	15	23			
PSD	19	29,5			
PSP	02	3			
PST	02	3			
UDN	19	29,5			
TOTAL	65	100	TOTAL	71	100

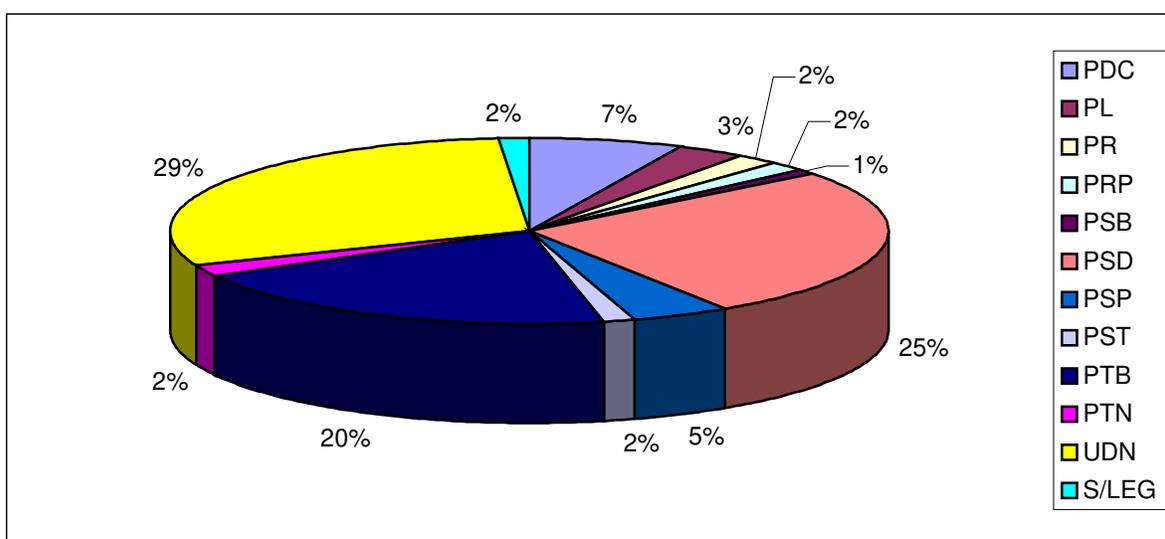
Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

Esses números demonstram que nossos docentes, mesmo antes da implantação do regime militar, pertenciam em sua maioria à bancada de sustentação governista (tanto no regime democrático quanto no autoritário), ou seja, na 5ª Legislatura aos partidos PSD e

* As siglas se referem aos seguintes partidos: MTR (Movimento Trabalhista Renovador), PDC (Partido Democrata Cristão), PL (Partido Libertador), PR (Partido Republicano), PRP (Partido Republicano Paulista), PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), PSD (Partido Social Democrático), PSP (Partido Social Progressista), PST (Partido Social Trabalhista), UDN (União Democrática Nacional), ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e MDB (Movimento Democrático Brasileiro).

PTB²⁵ e na 6ª Legislatura à ARENA. Os percentuais das siglas partidárias gerais que compunham o Congresso nessas legislaturas são bastante parecidos com os percentuais dos docentes deputados. O PSD e o PTB apresentaram percentuais de docentes um pouco maiores em relação aos números gerais do Congresso, isto talvez por possuírem discurso atrelado aos imperativos gerados pelo acelerado processo de urbanização e industrialização. Já o PDC teve um percentual menor:

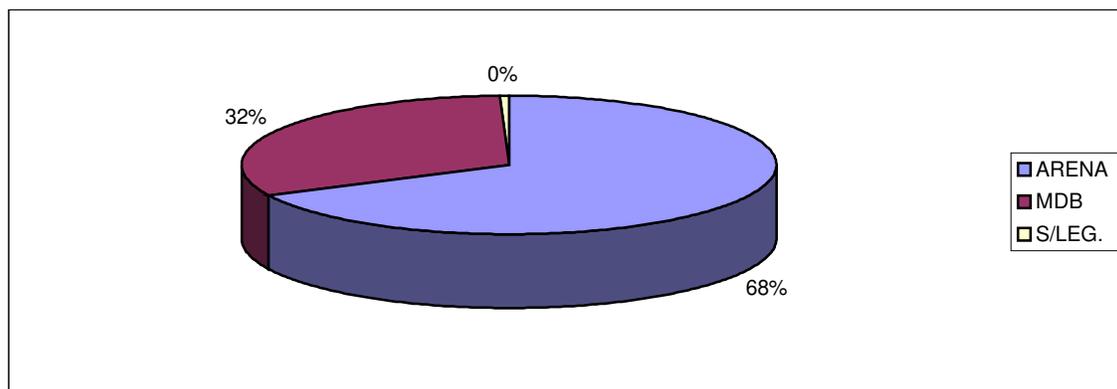
GRÁFICO 6
DEPUTADOS ELEITOS POR SIGLAS PARTIDÁRIAS (5ª LEGISLATURA)



Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

²⁵ O PSD reunia comerciantes, advogados, ruralistas etc. e o PTB buscava aglutinar as novas forças sociais nascidas da industrialização, especialmente os operários que eram o maior eleitorado do Partido Comunista. O PTB, no início dos anos 60, buscava estabelecer uma identidade ideológica e adquirir contornos doutrinários e programáticos a partir do impetuoso discurso que proclamava mudanças sociais radicais. Contudo, a aliança de sustentação do governo JK se encerraria no governo Jango: “[...] após JK a ruptura da aliança PSD/PTB é uma realidade, com a perda do poder ‘hegemônico’ do PSD e a independência e radicalização cada vez maiores do PTB, que passa a buscar novas alianças com o PSB e o PC. Aliás, em termos de interesses político-econômicos propriamente ditos (e não os puramente eleitorais) a aliança PSD/PTB já se mostrava pouco realista no final do Governo Kubitschek” (BANDEIRA, 1983, p. 130). Quando observamos especificamente a composição sócio-econômica dos docentes deputados das siglas PTB, PSD e UDN, na 5ª Legislatura, não conseguimos vislumbrar essa distinção entre os partidos promovida por Bandeira. O grupo de docentes se apresentava de forma bastante homogênea, como vimos anteriormente, sendo composto por advogados e jornalistas predominantemente (cerca de 80% do total desses docentes), funcionários públicos, médicos-dentistas, contadores-economistas e empresários. No PTB, além de advogados e jornalistas, destacamos os funcionários públicos e a presença de um dentista e um militar; no PSD, a participação de

GRÁFICO 7.
DEPUTADOS ELEITOS POR SIGLAS PARTIDÁRIAS (6ª LEGISLATURA)



Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

Acreditamos que nossos docentes tiveram sua função de mediadores do consenso intensificada, especialmente a partir de 64, após as primeiras cassações no legislativo que obstruíram ainda mais sua relativa autonomia. Os docentes deputados que se mantiveram nos seus cargos políticos, deveriam dar coesão ao novo bloco hegemônico que se estabelecia no poder. Mesmo assim, os anos que se seguiram pós-64 ficariam marcados por grande agitação na política nacional, ocorrendo novas cassações e com a sucessão de três presidentes militares no poder (Castelo, Costa e Silva e Médici), evidenciando a crise aguda no sistema político nacional.

Desta forma, os docentes (especialmente os 39 que estiveram presentes nas duas legislaturas) foram lançados no turbilhão dos debates políticos do período, devendo opinar e atuar diante das crises. A mais importante delas, acreditamos, teve início com a eleição de Jânio Quadros para presidente que assumira o poder em meio a grandes instabilidades com apoio da UDN e da oligarquia financeira. Suas medidas de combate à inflação eram recessivas e o tornaram extremamente impopular. Buscou reverter a situação renunciando ao cargo e apelando ao povo para que o reconduzisse, fortalecido, à presidência, o que não aconteceu ²⁶.

economistas-contadores e também de um engenheiro agrônomo e um psicólogo e na UDN salientamos os médicos e empresários rurais/industriais. Fonte: Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

²⁶ O grande erro de sua política foi a dualidade: adular a esquerda e ao mesmo tempo atender ao capital estrangeiro. Esse impasse lhe custou o cargo, especialmente em um período em que não se admitia indecisões ideológicas, sobretudo num momento em que Cuba se declarava socialista, a primeira revolução desse caráter no Hemisfério Ocidental, o que modificaria as políticas em relação à América Latina (BANDEIRA, 1983).

A renúncia conduziria à presidência o vice João Goulart, após ceder poder ao improvisado regime parlamentarista que não iria muito longe ²⁷. Jango, historicamente, representava o bloco nacional-reformista e seu governo de características populistas distinguiu-se dos seus antecessores, principalmente, por restringir remessa de lucros das multinacionais às suas matrizes, endurecer a entrada e saída de capitais no país, buscar o monopólio estatal da importação de petróleo, tentar reajustar salários e congelar preços, dar início à reforma agrária. Esforçou-se na renegociação da dívida externa impondo condições aos credores, propôs a reestruturação do sistema tributário baseado na taxa da renda, implementou a reforma eleitoral dando a analfabetos e soldados o direito ao voto. Também se empenhou em estender os benefícios da educação às classes populares (BANDEIRA, 1983).

O programa reformista do PTB favorecia a participação popular, o que contrariava os interesses de setores das classes dominantes e seus associados externos, provocando sua reação imediata, estabelecendo vigilância e monitoração constante do governo Jango. Iniciaram a articulação de um novo arranjo político que se consolidaria como verdadeira administração paralela, uma vez que, obviamente, condenavam a opção sócio-econômica distributiva e nacionalista de João Goulart ²⁸.

Nesse momento, o proletariado rural e urbano amadurecia politicamente, surgindo as Ligas Camponesas no Nordeste que denunciavam a deterioração da vida no campo, os órgãos de unificação e coordenação do movimento operário, como a Central Geral dos Trabalhadores (CGT) e o Pacto da Unidade e Ação (PUA) que participavam das decisões do Poder Público, ainda que fosse baixo o número de sindicalizados, cerca de 25% do total, não existindo ramificações profundas nas massas.

Alguns dos docentes deputados aqui estudados foram importantes para que Jango chegasse a presidência, como no caso de Demisthóclides Batista que, em 1961, ficara

²⁷ Jango, contrerrâneo e amigo de Vargas que o projetara nacionalmente como liderança do PTB, só assumiria após o Movimento pela Legalidade, liderado por Brizola (então governador do Rio Grande do Sul) que mobilizou a seu favor o povo gaúcho e o Terceiro Exército, o mais equipado do país. O movimento se espalhou pelas maiores cidades do Brasil e o Congresso não atendeu o pedido dos Ministros Militares para que se votasse o impedimento de Jango, uma derrota que seria cobrada mais tarde (BANDEIRA, 1983).

²⁸ A concentração de bens no país continuava refletindo o injusto processo histórico: 10,4% da população controlava 79,9% da terra. A estrutura bancária não era diferente, o número de agências aumentava enquanto o número de matrizes diminuía: em 63, 30 maiores bancos (de 324) controlavam quase 80% do total de depósitos (DREIFUSS, 1987).

conhecido como o condutor do “Trem da Legalidade”, uma composição da Rede Ferroviária Federal que conduziu cerca de cinco mil ferroviários, promovendo paralisação de 12 dias (“Greve da Legalidade”) em apoio a Jango. Integrante do PUA e também da CGT teria seu mandato cassado em 1964. Outros docentes deputados apoiaram o governo Jango, caso de Mata Machado, secretário da Fazenda de Minas Gerais, que se exonerou após o golpe de 64; Garcia Filho fora o único sargento eleito e empossado numa cadeira legislativa, participou da Frente Parlamentar Nacionalista (FPN) e da manifestação do Clube dos Sargentos na véspera da queda de Jango; Antonio Jucá foi vice-líder do PTB no senado entre 1964 e 1965 e Ferro Costa um dos poucos parlamentares da UDN que participara da FPN, apoiando a UNE e a CGT, foi cassado em 1964 ²⁹.

Já o bloco anti-Jango concentrava grande poder, sendo constituído por uma *intelligentsia* política, militar, técnica e empresarial, em defesa dos interesses multinacional e associado. Esse grupo era composto por diretores de corporações estrangeiras e seus sócios nacionais, administradores de empresas privadas, técnicos e executivos estatais (tecnoburocratas) e oficiais militares. Jango teve também a oposição dos governos de países sedes das multinacionais aqui instaladas, sobretudo dos EUA ³⁰.

Este bloco mobilizou-se em organizações como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) – expressões do radicalismo de direita –, que visavam à ação política e ideológica para compartilhar politicamente do governo e formar a opinião pública.

Tal campanha foi empreendida em frentes diversas, através de uma série de instituições e organizações de classe, muitas das quais eram parte integrante do sistema político populista.

²⁹ Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930, op. cit.

³⁰ Historicamente, os EUA e a Inglaterra sempre se opuseram à industrialização dos países da América Latina. Segundo Benevides (1976), a industrialização nacional, no governo JK, teve pouca participação dos EUA: a indústria de construção naval se montou com capitais japoneses, holandeses e brasileiros; a siderúrgica com capitais nacionais estatais (BNDE) e japoneses (Usiminas); a automobilística se montou predominantemente, com capitais alemães (Volkswagen), franceses (Simca) e nacionais (Vemag). Porém, a partir de 1960, com o advento da Revolução Cubana, os Estados Unidos se voltaram para os países da América Latina, alterando significativamente suas relações com a região, patrocinando a política de repressão do comunismo, seja pela ajuda econômica ou pela intervenção armada direta ou indireta nesses países (ROUQUIÉ, 1992).

Esses institutos aproximaram-se de líderes sindicais, camponeses e estudantis financiando suas atividades com o objetivo de seduzi-los ³¹.

Mas Jango resistiu através do apoio de vários setores populares e com a vitória no plebiscito que restituía o presidencialismo e conferia-lhe mais poder. Tal derrota acentuou a conjuntura interna desfavorável aos interesses externos, levando o bloco oposicionista a agir no sentido de desacelerar o crescimento econômico - já que boa parte da riqueza concentrava-se em suas mãos - de forma que, em 1963, a economia estagnara-se ainda mais. No entanto, a crise também era de cunho político e cultural/ideológico, pois a incapacidade do Estado de responder de maneira adequada às demandas populares corroía sua já frágil legitimidade, o que levava as camadas urbanas e setores ligados ao campo a escaparem do controle dos grupos dirigentes ³².

Nesse contexto, o exercício da hegemonia tornou-se impossível com a presença política popular, com a crise de autoridade do governo Jango e as divisões internas do PTB. Goulart encontrava-se acossado tanto pela direita, quanto pela esquerda: notícias sobre guerrilhas e manifestos das associações rurais se multiplicavam pelo país. No entanto, a mobilização e a participação popular não representavam uma ameaça às instituições, ao “*status quo*” social. O que acontecia com as massas, na verdade, era a sua emergência no cenário político do país, saindo definitivamente de seu anonimato: “É interessante constatar que a conjuntura de 1961 a 1964 registra o nível da democratização mais alto de nossa história republicana; até então os trabalhadores conquistaram efetivamente uma posição inédita e realmente colocaram-se como interlocutores” (GARCIA, 1986, p. 20). Isso foi

³¹ O IPES também adalou a Escola Superior de Guerra (ESG) buscando cooptar suas lideranças. O trabalho de cooptação das Forças Armadas teve orçamento elevado: cerca de US\$ 300 mil por ano, entre 1962 e 1964. Já o IBAD, patrocinado pela CIA: “[...] interveio abertamente na campanha eleitoral, subvencionando candidaturas de elementos reacionários, que assumiam o ‘compromisso ideológico’ de defender o capital estrangeiro e condenar a reforma agrária, bem como a política externa independente do governo brasileiro.” (BANDEIRA, 1983, p. 68) Tais organizações agiam através da mídia de massa (jornal, rádio e TV) buscando adesão popular às suas idéias e atacando o governo populista. A Igreja era outro canal de doutrinação capitalista utilizado, e até o bloco oligárquico-industrial foi abarcado pelos interesses do capital transnacional devido a sua influência sobre os partidos nacionais e regionais no país. O principal inimigo do PTB e de Jango fora Carlos Lacerda e o seu jornal Tribuna da Imprensa que, segundo indícios, recebiam patrocínio da CIA para deturpar as ações do governo de Goulart, acusando-o de corrupto ou de aliado dos comunistas.

³² O desenvolvimento industrial e a urbanização transformaram a psicologia e a consciência coletiva das classes trabalhadoras, enfraquecendo o controle ideológico exercido pelas classes dominantes. Tais alterações na estrutura da sociedade brasileira, somadas às contradições do desenvolvimento econômico nacional, levaram à radicalização das posições: ou se fazia uma revolução social orientada pela esquerda ou se inseria definitivamente o Brasil na esfera de controle do capital internacional (DREIFUSS, 1987).

suficiente para que as classes dominantes se reunissem em torno de uma ação agressiva ao executivo nacional, que resultaria na “Revolução Democrática”³³.

A situação política de Goulart ruiu após a decretação da moratória da dívida externa e a assinatura do Decreto que regulamentava a lei sobre remessa de lucros para o exterior, o que atingia diretamente os interesses das corporações multinacionais. Assim, o general norte-americano Vernon Walters desembarcou no país para coordenar a queda do governo. Walters e o General Castelo Branco tinham encontros diários. Nesse momento, iniciou-se a conspiração para a tomada do poder³⁴.

O fato que legitimou a “intervenção militar” no governo de Jango foi a rebelião dos marinheiros, quando faziam diversas reivindicações, como o reconhecimento de sua associação, o direito de se casarem, etc. Assim, a hierarquia e a disciplina, pilares das forças armadas, viam-se abaladas e Castelo passou a coordenar a ação dos militares em diversos estados, enquanto Walters e o embaixador Lincoln Gordon garantiriam a logística norte-americana aos militares conspiradores caso surgissem focos armados de resistência ao novo regime.

Também entre os docentes deputados existiam os conspiradores: Pedro Aleixo, líder udenista, fora um dos principais articuladores da queda de Jango, tinha canal de diálogo com o exército, comunicando-se com frequência com o então general Castelo Branco. Aleixo e Bilac Pinto, dias após o golpe, apresentaram um texto de ato institucional redigido por juristas fixando eleições indiretas para presidente e adotando medidas punitivas contra elementos considerados *subversivos*. Isso feito em nome da ordem constitucional que estaria ameaçada.

³³ Muitas são as definições para o movimento de 1964, no Brasil. Nem mesmo entre os militares de médio escalão, à época, havia consenso sobre esta questão. O General Gustavo Moraes Rego (braço direito de Castelo Branco) afirmou que o que ocorreu em 1964 foi uma revolução feita com o objetivo de barrar os planos de Jango. Já o General Octávio Costa entendeu esse fato como uma contra-revolução em resposta ao movimento legalista de 1961. O General Carlos Alberto de Fontoura entendia que se tratava de um contra-golpe em oposição a Goulart, Brizola, Darci Ribeiro, Arraes e outros que estariam preparando a implantação da república-comunista-sindicalista no Brasil (D'ARAÚJO, SOARES e CASTRO, 1994).

³⁴ Participaram dessa ação a CIA, latifundiários, comerciantes, industriais, governadores como o de São Paulo (Barros) e do Rio de Janeiro (Lacerda) que adquiriram armamentos para um possível conflito. A ESG deu volume à trama com sua política de anticomunismo orientada pelo Pentágono. Desde 1962, o número de americanos que desembarcavam no Brasil para “missões de cooperação” crescia consideravelmente, disfarçados de jornalistas, professores, religiosos chegavam ao país para a conquista de “novas fronteiras”. Em 1962, 4.968 americanos receberam o visto de entrada no Brasil, sendo que em 1963 este número foi restrito em 2.463 (BANDEIRA, 1983).

Conspiraram contra Jango, entre outros, os docentes deputados Martins Rodrigues, líder do PSD, que rompera com o governo em 1962; Paulo Sarasate que fora um dos principais contatos entre Brasília e o Estado Maior do Exército (EME); Paulo Brossard ajudou na articulação da queda de Jango junto ao povo gaúcho (estado natal do então presidente) e Bilac Pinto que se dedicava a estudos coincidentes com a doutrina de segurança nacional da ESG, combateu o Estatuto da terra que daria início a reforma agrária, baseada no aproveitamento de terras improdutivas³⁵.

A instalação do governo civil-militar no país, a partir de 1964, refletia o projeto das Forças Armadas interventoras a serviço da ordem modernizante, desde a década de 30. Buscava-se eliminar a política dentro dos quadros militares para que estes pudessem agir mais eficazmente como atores políticos, para tanto, utilizou-se de expurgos internos e intensa doutrinação:

Após 1964, esforço semelhante foi desenvolvido. Novos expurgos e novo esforço de doutrinação, agora calcado na doutrina da ESG, [...] A aliança externa era ainda com o setor industrial, mas sem a característica nacionalista [...] A nova modernização proposta passava pela intensa participação do setor privado, nacional e estrangeiro (CARVALHO, 1986, p. 40).

Acreditamos que o golpe de 64 foi conseqüência dos progressos do período democrático entre os anos 50 e 60 que propiciaram a conformação de novos grupos políticos, o que, geraria ruptura no bloco hegemônico, levando os grupos de esquerda comprometidos com as reformas à proximidade do poder.

A classe média, nesse período, constituiu-se em vanguarda de força modernizadora e industrializante capaz de colaborar na transformação democrática dos sistemas políticos da América Latina.

³⁵ Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930, op. cit.

Contudo, tal influência nem sempre foi de cunho democrático. Seria uma classe de comportamento dúbio, já que estaria entre o proletariado e as classes dominantes³⁶.

As classes médias brasileiras se originaram do sistema oligárquico já que a decadência do café gerou a necessidade de criação de aparelho urbano de serviços públicos que seriam ocupados pelas antigas famílias da oligarquia rural. As oligarquias rurais cooptaram, assim, a classe média emergente que dava apoio político às oligarquias em troca de emprego público: “A maneira pela qual as oligarquias absorveram politicamente a nova classe média pode ser conceituada, segundo Gramsci, como ‘transformismo molecular’ ” (ROCHA, 1999, p. 119).

Dessa forma, a atuação dos docentes deputados no Congresso, que em sua maior parte pertencia às classes média e alta, caracterizava-se por esse duplo movimento de resignação e de resistência, baseado na ordenação e na dependência no interior das relações entre as classes e as diferentes frações delas. Esses intelectuais apresentavam-se divididos em grupos de interesses muitas vezes opostos, posicionando-se contrariamente uns aos outros em muitas situações como na crise de governabilidade de Jango.

No entanto, estes momentos também revelavam as relações de dependência unilateral ou mútua que estabeleciam entre si, um tipo de dependência *orgânica* (grupos mutuamente necessários), que pressupunha uma relação de concorrência, onde os progressos de um grupo representariam derrotas de outros.

Aqueles que se opunham ao projeto de nação proposto pelo governo civil-militar deveriam ser reprimidos pela violência física e ideológica, dando início às prisões, cassações e torturas instituídas como prática rotineira. Com a promulgação do primeiro Ato Institucional em 1964, foram cassados 41 deputados federais (cerca de 10,5% dos 385

³⁶ Os conceitos sobre classe média são vagos e indefinidos. Em geral, foi classificada como grupo de indivíduos de renda moderada localizada entre as classes alta e baixa. Seria composta por lojistas e industriais menores, além de profissionais liberais, do pessoal médio do serviço público e dos empregados-assessores de escritórios das grandes empresas, com salários elevados. A classe média: “[...] é uma categoria social que tem sido muito perturbada por flutuações econômicas, [...] ao traçar a sua história, ela parece retrair-se aqui e ali; mas ainda assim se mantém e até mesmo desenvolve novas forças, em outras direções e dentro de novas formações sociais. [...] Daí suas atitudes alternadas: ora resignada às condições e flutuações que não compreende ou cujas conseqüências não vê; ora em pé de guerra numa revolta cega e violenta contra a mudança, a qual pensa poder impedir ou contornar. [...] Mas tende, na maioria das vezes, a seguir impulsos momentâneos e contraditórios. Isto porque, não sendo uma classe realmente unida, e faltando-lhe um amplo horizonte social, absorvida na luta diária pela existência, nunca se dá conta, com suficiente clareza, das molas propulsoras de sua própria conduta, que nada mais são que imitações daquelas aspirações preenchidas pela burguesia, ou pelas classes trabalhadoras” (HALBWACHS, 1972, p. 362).

eleitos), destes, 09 (cerca de 22%) exerciam a atividade de professor e pertenciam aos seguintes partidos:

TABELA 5
DOCENTES DEPUTADOS CASSADOS POR SIGLAS PARTIDÁRIAS/
ESTADOS DA FEDERAÇÃO (5ª LEGISLATURA)

PARTIDO	No. DEPUTADOS	ESTADOS
PDC	01	SÃO PAULO
PST	01	RIO DE JANEIRO
PTB	01	CEARÁ
PTB	01	GUANABARA
PTB	01	RIO DE JANEIRO
PTB	03	RIO GRANDE DO SUL
UDN	01	PARÁ
TOTAIS	09	07

BRASIL., Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

Nesse primeiro momento, os docentes deputados cassados foram: Adail Barreto, Demisthóclides Batista, Plínio Sampaio, Ferro Costa, Temperani Pereira, Max Costa Santos, Garcia Filho, Milton Dutra e Paiva Muniz:

- Cinco desses foram líderes estudantis (UNE, JUC, Diretórios Acadêmicos, etc);
- Sete eram diplomados em Direito e mantinham vínculos com instituições de ensino superior públicas e com organizações sindicais.
- Quatro também atuaram nos quadros do funcionalismo público, um era ligado aos ferroviários e outro aos militares.

Contudo, todos possuíam discurso voltado para a defesa dos interesses nacionais (integrando organismos nacionalistas como a Liga de Emancipação Nacional e a Frente Parlamentar Nacionalista) e apoiavam as reformas de Jango como a adoção do monopólio

estatal do petróleo, o fim dos latifúndios improdutivos, o reatamento de relações com a URSS, etc ³⁷.

Após a perda dos direitos políticos tinham suas vidas públicas suspensas, assim, aqueles que retomaram suas atividades docentes só a fariam no exílio como nos casos de Max Costa (lecionando na França e no México) e Sampaio (no Chile e nos EUA). Em geral, voltariam às atividades autônomas, como advogados (Costa e Dutra) ou aos negócios como no caso de Pereira que se tornara corretor de imóveis e carros. Batista e Santos quando voltaram do exílio (passando pelo Uruguai, México e França) foram presos e enquadrados na Lei de Segurança Nacional, após o AI-5 ³⁸.

A tabela anterior também demonstra que no primeiro momento o principal alvo da repressão política foi o PTB de João Goulart e, especialmente, docentes deputados das regiões Sul e Sudeste, redutos eleitorais dessa legenda, e que possuíam crescente classe operária urbana.

Como afirmou Diniz:

Entre 64 e 65, as punições dentro do Congresso Nacional afetariam os deputados e senadores mais ligados ao governo deposto, além daqueles mais comprometidos com uma linha ideológica preconizadora de reformas estruturais de conteúdo popular, como os integrantes da Frente Parlamentar Nacionalista (DINIZ, 1981, p. 30).

Os docentes no Congresso representavam 17% do total de deputados e 22% daqueles que foram cassados, o que demonstra maior vigilância sobre os intelectuais orgânicos, responsáveis por homogeneizar o discurso da classe que representavam no poder, especialmente, aqueles ligados às massas:

³⁷ A chegada de Jango a presidência determinou uma progressiva conquista da hegemonia partidária nacional do PTB sobre o PSD, assim, “Neste contexto político [...], a intervenção militar de 64 utilizou-se de uma temática sensibilizadora das camadas médias (anti-comunismo, corrupção, inflação galopante), que apoiada em interesses econômicos mais sólidos vigentes, teve como objetivo, politicamente, mais importante, nessa primeira fase, a quebra da hegemonia crescente do PTB e a marginalização de seus principais líderes” (TRINDADE, 1981, p. 191).

³⁸ Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930, op. cit.

Com efeito, depois da queda do governo Goulart em 1964 os novos donos do poder exerceram a fundo pressão desmobilizadora. Para tanto, começaram por intervir nos sindicatos e por obrigar ao exílio ou à perda de direitos políticos a maior parte dos deputados e líderes que exerciam influência sobre as massas (CARDOSO, 1981, p. 53).

Segundo Cardoso (1981), o PTB no âmbito nacional exercia a função de elo entre o Estado e o interesse das massas, recebendo o apoio popular nas eleições. Contudo, seu controle não era popular como argumentavam suas lideranças³⁹.

Já Benevides (1976) afirmou que o PTB não era apenas um partido eleitoral, também era forte em termos clientelistas, no sentido da política de favor. Era um partido capaz de mobilização popular, sindical e não apenas sazonal (em época de eleição), acolheu os comunistas, por exemplo, enquanto o PC estava na ilegalidade. Porém, tinha aparato eleitoral apenas no Rio de Janeiro e em São Paulo, onde tentava aglutinar as forças surgidas da industrialização, cooptando operários, mesmo assim, o PTB foi o maior partido político durante a Segunda República. A falta de democracia interna não seria uma característica apenas do PTB, mas inerente a todos os partidos.

Já em 1968, com o Ato Institucional n. 5, novas cassações foram efetuadas e o grupo de docentes deputados que tiveram seus direitos políticos suspensos por 10 anos foi maior do que em 64, 17 deles ou 24% dos 71 docentes parlamentares da 6ª Legislatura, conforme segue:

³⁹ Critica-se os partidos políticos brasileiros por não terem sido abertos à participação popular, não teriam bases atuantes e por isso não seriam representativos e nem autênticos. “[...] nem hoje, nem no passado, os partidos políticos abriram espaços efetivos para a militância popular. [...] Houve, no passado, como ainda há hoje, movimentos e partidos que, pelo menos parcialmente, buscaram organizar-se adotando modelos mais abertos de participação. [...] em geral, os grandes partidos persistiam metamorfoseando-se em organizações incrustadas no aparelho de estado para fazer o intercâmbio típico do sistema clientelístico: tornavam-se gazuas para arrombar as portas do funcionalismo público ou para favorecer soluções de política administrativa que pudessem contemplar o interesse de algum grupo privado que dera apoio eleitoral (ou financeiro) ao partido. Foi através dessa mescla entre eleitoralismo – às vezes populista – e clientelismo estatal que os partidos políticos sem cunho ideológico sobreviveram” (CARDOSO, 1981, p. 47).

TABELA 6
DOCENTES DEPUTADOS CASSADOS POR SIGLAS PARTIDÁRIAS/
ESTADOS DA FEDERAÇÃO (6ª LEGISLATURA)

PARTIDOS	No. DEPUTADOS	ESTADOS
ARENA	01	MINAS GERAIS
ARENA	01	PARÁ
ARENA	02	PARAÍBA
ARENA	01	PERNAMBUCO
ARENA	01	RIO GRANDE DO SUL
ARENA	01	SANTA CATARINA
MDB	01	BAHIA
MDB	02	CEARÁ
MDB	01	ESPIRÍTO SANTO
MDB	01	MINAS GERAIS
MDB	01	RIO GRANDE DO SUL
MDB	04	SÃO PAULO
TOTAIS	17	10

BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

Com o AI-5 perderam seus mandatos entre os docentes deputados: Evaldo Pinto, Flores Soares, Gastone Righi, Ivete Vargas, Mariano Beck, Mário Gurgel, Mário Piva, Martins Rodrigues, Mata Machado, Montenegro Duarte, Moury Fernandes, Osmar Cunha, Padre Godinho, Padre Vieira, Paulo Freire, Pedro Gondim e Vital do Rego. Estes exerciam predominantemente as atividades de advocacia (65%), de jornalismo (30%) e religiosas (17%) também se dedicavam à agricultura, ao comércio e ao setor financeiro (bancos), além do magistério.

Nesse segundo momento, os militares ampliaram seus alvos cassando não apenas aqueles ligados ao discurso nacionalista, mas também a Igreja e a imprensa, já que 7 dos 17, ou 41% deles atuavam em jornais e em instituições religiosas.

Após essa nova degola no Congresso, não encontramos nenhuma referência a docentes no exílio, em geral, voltariam ao exercício de suas atividades autônomas, sobretudo, a advocacia. Casos de Gondim, Gurgel, Righi, Rodrigues, Soares, Beck, Cunha, Duarte e Fernandes. Já Machado e Rego foram aposentados pela UFMG e UFPB

respectivamente. Os Padres Vieira e Gondim realizariam atividades como traduzir livros ou voltariam aos bancos escolares, Freire retomaria sua atividade de pastor na Igreja Presbiteriana. Piva falecera 2 anos após a perda do mandato enquanto que não há referências sobre Pinto e Vargas que exerciam, além da docência, atividades jornalísticas ⁴⁰.

De uma legislatura a outra, portanto, as cassações ampliaram-se junto aos docentes deputados nordestinos e mantiveram-se no Sul e Sudeste. Após a adoção do bipartidarismo, mesmo no partido de sustentação do governo civil-militar – a ARENA – houve perseguições políticas, muito embora o maior número de deputados cassados tenha sido realmente do partido que aglutinou os descontentes com o regime autoritário: o MDB.

Para Cardoso, o Ato Institucional n. 2 (que criara o bipartidarismo dando origem à Aliança Renovadora Nacional e ao Movimento Democrático Brasileiro) ⁴¹ foi uma resposta do regime militar às eleições de outubro de 1965 quando a aliança PSD-PTB vencera no Rio e em Minas:

Os testemunhos dos deputados e senadores que se dispuseram a assinar os documentos instituidores do MDB dizem que não foi fácil encontrar, num Congresso castrado por cassações de mandatos populares e no contexto da falta de garantias legais, número suficiente de parlamentares para cumprir as exigências regulamentares para a formação do partido de oposição. E outra via não foi aberta para a criação de partidos. O regime autoritário abominava a fragmentação partidária anterior e mais ainda tinha horror à mobilização popular, mesmo que reduzida às formas precaríssimas que o sistema tradicional de partidos permitia (CARDOSO, 1981, p. 54).

A extinção dos partidos políticos com o bipartidarismo em fins de 65 objetivava esvaziar a participação popular nos processos eleitorais, o que determinaria “[...] todo um processo de rearticulação política e de realinhamento de lideranças, tendo em vista a acomodação à nova estrutura partidária” (DINIZ, 1981, p. 30).

⁴⁰ Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930, op. cit.

⁴¹ As modificações institucionais a partir do AI-2, em 1965 foram: extinção dos partidos políticos; eleição indireta dos governadores; eleições indiretas para presidente e governadores antecedentes as eleições diretas; adoção do voto vinculado; extinção da cédula única para maioria dos municípios, nas eleições proporcionais, e as limitações introduzidas à propaganda e gastos da campanha e restrições do exercício de direitos, fator poderoso contra a oposição (XAUSA e FERRAZ, 1981).

Em função disso, no MDB reuniram-se as lideranças políticas pessedistas, pedecistas, petenistas, socialistas e os que restaram do PTB e do PC, já que a maior parte desses deputados não sobrevivera às sucessivas degolas no corpo legislativo (CARDOSO, 1981).

O regime civil-militar buscou barrar o duplo movimento observado no comportamento eleitoral do período multipartidário, iniciado após o Estado Novo, que se caracterizava pelo crescimento do partido de estilo populista (PTB) e, ao mesmo tempo, o decréscimo de partidos conservador-liberais (UDN e PSD).

Tal situação tornara-se insustentável quando da radicalização de contradições sócio-econômicas, o que definiu novas clivagens partidárias, rompendo as lealdades tradicionais e pondo fim à diversidade partidária. Essa diversidade, característica do período democrático, não pode ser afirmada em se tratando da origem sócio-econômica dos docentes deputados.

Os partidos políticos de onde mais originavam docentes com famílias tradicionais na política nacional eram exatamente os maiores partidos do período a UDN (4 deputados), o PSD e o PTB (com 3 cada), enquanto que no bipartidarismo a ARENA seria o destaque com 11 deputados contra 4 do MDB.

Essa proporcionalidade em relação aos números gerais de composição do Congresso Nacional demonstra novamente uma composição elitista dessas legendas em termos sócio-econômicos, mesmo existindo posições distintamente variadas sobre muitos temas.

Os estados da federação de onde mais saíram docentes deputados de origem em famílias tradicionais no cenário político eram: Minas Gerais 4 docentes, Bahia 3, Rio Grande do Sul e Pernambuco 2 docentes cada e Guanabara, São Paulo, Amazonas, Ceará, Paraíba e Distrito Federal com 1 docente cada um.

Vemos que as regiões Sudeste e Nordeste enviavam, não apenas o maior número de deputados ao Congresso, mas também o maior número de docentes com tradição familiar na política.

Já a região Sudeste se destacaria por enviar ao Congresso um maior número de técnicos/especialistas em educação, 44% dos 37 docentes que ocuparam cargos na área educacional, como vemos abaixo:

TABELA 7

**CARGOS OCUPADOS NA ÁREA EDUCACIONAL PELOS DOCENTES
DEPUTADOS (5ª E 6ª LEGISLATURAS)**

DEPUTADO	CARGOS LIGADOS A EDUCAÇÃO	PARTIDO	UF
5ª LEGISL. (1963)			
01-Abel Rafael	Comissão Educ.Câm-1963 – Asses..Jurídico MEC-1976	PSD-AR	MG
02-Ivan Luz	Secretário Educ.Cult/DF-67-69 – Conselheiro do FNDE	PRP-AR	PR
03-Max C Santos	Consultor Jurídico do MEC-1946	PTB-Cass	GB
04-Oscar Correa	Secretário de Educação/MG-1961-62	UDN-Fim	MG
05-Paulo Sarasate	Relator Orçamentário do MEC-1950-54	UDN-AR	CE
06-Pedro Aleixo	Ministro da Educação - 1966	UDN-AR	MG
07-Raul Pilla	Comissão de Educação e Cultura Câmara-1946-1951	PL-AR	RS
08-Temperani Pereira	Técnico do MEC	PTB-Cass	RS
5ª e 6ª LEGIS. (63-67)			
09-Aderbal Jurema	Comissão Educação Cult.Câm-1958(revisor LDB)/1966	AR-PSD	PE
10-Braga Ramos	Presidente Comissão Educação e Cult.Câm.-1963/74-82	AR-UDN	PR
11-Britto Velho	Secretário Educ/RS-1960-62 – Comissão Educ.Câm-64	AR-PL	RS
12-Cardoso de Meneses	Comissão Educação Cult.Câm-1962/1966 (Presidente)	AR-UDN	GB
13-Evaldo Pinto	Técnico em Educação – CPI do Ensino Superior-1967	MD-MTR	SP
14-Geraldo Mesquita	Diretor Departamento de Educação Cultura/AC-1955	AR-PSD	AC
15-Grimaldi Ribeiro	MEC-1954 – Secretário Educação Cultura/PE-1958	AR-PTB	RN
16-João Meneses	Comissão de Educação e Cultura da Câmara-1956	MD-PSD	PA
17-Lauro Cruz	Presidente Comissão de Educação Cultura Câm.-1961	AR-UDN	SP
18-Lauro Leitão	Membro Conselho Federal Educação-1987	AR-PSD	RS
19-Leopoldo Peres	Secretário de Educação e Cultura/AM-1954	AR-PSD	AM
20-Martins Rodrigues	Membro do Conselho Nacional de Educação-1950	MD-PSD	CE
21-Medeiros Netto	Interventor Federal do Depto Educação/AL-1941-45	AR-PSD	AL
22-Osni Regis	Secretário de Educação/SC-1961	AR-PSD	SC
23-Padre Nobre	Vice-presidente Comissão Educação Cult.Câm.-1963	MD-PTB	MG
24-Raimundo Brito	Relator da Reforma Educacional/BA-1951	AR-UDN	BA
25-Vanderlei Dantas	Técnico MEC (Projeto SIRENA)-1957-1962	AR-PSD	AC
6ª LEGISL. (1967)			
26-Aureliano Chaves	Secretário de Educ./MG-64 – Comissão Educ.Cam.-68	ARE	MG
27-Daso Coimbra	Comissão Educ.Cult.Câm.-1966(vice-presidente)-72/82	ARE	RJ
28-Dayl de Almeida	Membro Conselho Estadual de Educação/RJ	ARE	RJ
29-Flexa Ribeiro	MEC-48 – Secretário de Educ/GB-60 – UNESCO-67	ARE	GB
30-Francisco Amaral	Comissão Educação Cultura Câmara-1970	MDB	SP
31-Gonzaga Gama	Secretário Educação Cultura/DF-58 – GB-1967	MDB	GB
32-José Lindoso	Conselho Técnico de Educação/AM-1953	ARE	AM
33-Luís Brás	Secretário de Educ. – Conselheiro Est.Educ/RJ-1964-69	ARE	RJ
34-Mariano Beck	Secretário Educação Cultura/RS-1953/1959-61	MDB	RS
35-Mata Machado	Comissão Educação Cultura/MG-1951-55	MDB	MG
36-Monsenhor Vieira	Secretário de Educação e Cultura/PB	ARE	PB
37-Moury Fernandes	Secretário de Educação Cultura/PE-1946/1955/1964	ARE	PE

Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

Esses dados revelam alguns dos vários caminhos políticos trilhados pelos docentes até a Câmara dos Deputados e os canais de atuação em torno da “causa educação”: 43%

desses docentes administraram Secretarias Estaduais de Educação e Cultura; 35% atuaram em Comissões de Educação no Congresso; 22% estabeleceram vínculos com o Ministério da Educação e Cultura.

Em relação ao MEC, existiram casos emblemáticos como os de Pedro Aleixo que ocupou o posto maior desta pasta substituindo Flávio Suplicy de Lacerda, no ano de 1966, tendo realizado discreta gestão como ministro e de Flexa Ribeiro que integrou uma comissão de reforma do ensino no MEC em 1951, se tornando diretor geral do Departamento de Educação da Comissão das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Paris, entre 1967 e 1970.

Também notamos certa proporcionalidade na distribuição desses docentes (que ocuparam cargos na área educacional) pelos partidos aqui investigados. Os maiores partidos PSD (40%), UDN (28%) e PTB (16%) representavam 84% do total desses docentes, na 5ª Legislatura, enquanto a ARENA (72%) e o MDB (28%) do total. Isto demonstra que os partidos PSD e ARENA se caracterizavam por um maior número de técnicos em cargos voltados para a educação em seus quadros.

Aqueles ligados às organizações e partidos de esquerda, no início dos anos 60, tendiam a dois comportamentos: não acreditavam na proposta democrática e propunham a revolução socialista como os militantes do PC do B e da POLOP, ou buscavam ampliar seu espaço de ação paralelo ao processo de redemocratização, caso do PCB⁴².

Após 1964 o PCB passou a defender uma frente antiditatorial, enquanto as demais organizações passaram a não acreditar mais na restauração do regime anterior. Essa descrença em relação à democracia política decorreria da ausência de organizações políticas representativas com bases populares organizadas.

Também é importante ressaltar que o intelectual progressista alimentou desconfiança em relação ao povo e às classes trabalhadoras: “[...] aqui estamos diante de

⁴² Em relação aos partidos e organizações de esquerda é necessário ressaltar que no início dos anos 50 o PCB resistia ao jogo político e acreditava em outras formas de libertação nacional, tendo como pauta o combate ao imperialismo e ao latifúndio o que poderia resolver as contradições da sociedade brasileira. Com a morte de Vargas, passaram a crer no caminho eleitoral como opção viável para a conquista do poder (REIS FILHO, 1986).

um fator muito importante, porque a maioria das lideranças das organizações comunistas provém da intelectualidade progressista da classe média” (REIS FILHO, 1986, p. 28) ⁴³.

Assim, acreditamos que os dados sócio-econômicos e partidários dos docentes deputados demonstram o “caráter elitista” deste grupo de legisladores, uma vez que, mesmo aqueles mais progressistas, na verdade se constituíam em frações de uma mesma classe. É preciso entender que somente a análise dos dados sobre a filiação partidária dos docentes deputados não é suficiente para buscar associá-los a uma tendência política mais progressista ou mais conservadora. Apesar disso, buscamos caracterizar os principais partidos a que se filiavam, tentando evidenciar que a extração de informações sobre filiações partidárias com base apenas em dados biográficos é sempre um tanto problemática, e na melhor das hipóteses acaba sendo uma aproximação dos fatos passados.

Porém, “É inegável que a filiação partidária em assuntos políticos é condicionada em geral pela posição econômica dos indivíduos e por seu status, ou consciência de classe.” (TOENNIER, 1972, p. 281). Assim, acreditamos que a maior parte dos docentes deputados tendia a uma postura conservadora. Como também afirmou Cintra:

A preferência partidária não é só um elemento de consciência de interesse de classe, mas também uma manifestação dos aspectos mais afetivos da consciência de classe, tais como a solidariedade com os indivíduos da própria classe, em contraposição aos das demais classes etc. O partido se revestiria, então, de certo valor simbólico com relação à classe, independentemente de quão ‘idôneo’ seja, na expressão dos interesses dela. A preferência por esse partido, ainda que não indicadora de perfeita consciência de interesses de classe, nem por isso deixaria de expressar, ainda que vagamente, uma certa consciência de classe (CINTRA, 1981, p. 137).

Assim, podemos somar aos aspectos sócio-econômicos do nosso docente deputado, dados sobre sua filiação político-partidária: além de ser do sexo masculino, residir nas

⁴³ Segundo Reis Filho, somente a força e a autonomia do movimento popular poderia transformar o caráter elitista das organizações comunistas no Brasil: “[...] as organizações comunistas aparecem como uma proposta de contra-elite para a sociedade brasileira, uma elite ao contrário. [...] A própria opção pelos modelos, como fatores de legitimação, é em si mesma, profundamente antidemocrática. Porque a opção pelo modelo internacional vai definir todo um quadro de discussão interna. [...] Neste quadro, é evidente o caráter elitizante da discussão, a exclusão do saber prático, o privilegiamento dos intelectuais progressistas de classe média” (REIS FILHO, 1986, p. 48).

regiões Sudeste ou Nordeste, ter em média 46 anos, possuir nível superior em direito, pertencer a família de tradição na política ou no funcionalismo público e ter construído sua carreira política ocupando cargos no legislativo, no executivo e na área da educação, também pertenceria aos partidos hegemônicos PTB, PSD ou UDN na 5ª Legislatura e ARENA na 6ª Legislatura.

No capítulo seguinte analisaremos alguns dos discursos no plenário buscando vislumbrar com maior clareza algumas das tendências ideológicas desses docentes. Vejamos a seguir, os interesses dos deputados no que se refere à cultura investigando sua produção intelectual e formação acadêmica.

I.3 – FORMAÇÃO E ATUAÇÃO ACADÊMICO-CULTURAL

Até aqui, buscamos apresentar os docentes deputados em seus aspectos sócio-econômicos e partidários obtendo certas características comuns a boa parte deles. A partir de agora, trataremos de delinear a formação e atuação acadêmico-cultural, salientando o específico do docente político investido de poder institucional. Certamente não é tarefa simples em função da grande heterogeneidade de vivências e peculiaridades do trabalho intelectual de cada indivíduo na produção da cultura, especialmente no contexto dos anos 60, marcados pelo estigma da revolução.

Tal momento constituiu-se em interseção das tensões decorrentes do veloz processo de transformação nas relações mundiais, provocado pela falência das políticas ocidentais para os países periféricos e, também, pelo acelerado crescimento dos veículos de mídia que, apoiados em avançada tecnologia, sustentaram a expansão da indústria cultural, encurtando o tempo e as distâncias.

Seduzindo a opinião pública diante de maravilhas tecnológicas, como a TV ⁴⁴, denunciaram as diferenças entre grupos e países, mas também se prestaram como instrumento para reforçá-las: desde o início da Guerra Fria, a indústria cultural do capitalismo passou a realizar tarefas fundamentais, e com eficácia, na guerra ideológica que acompanha a própria Guerra Fria (IANNI, 1992b).

Sem dúvida, o centro da indústria cultural, nesse período, foi baseado nos esforços de popularização da TV. No Brasil, por exemplo, os aparelhos passaram de 598 mil em 60, para 4,6 milhões em 70, de forma que no início da década de 70 já existia uma rede nacional de televisão, organizada como uma grande máquina capitalista com processos técnicos avançados voltados para a produção de mercadoria cultural. Isto possibilitou que a Rede Globo se transformasse no veículo de informação oficial do governo.

⁴⁴ A primeira transmissão via-satélite de um programa de TV para todo o território dos EUA aconteceu no ano de 1962. No Brasil, a TV só foi popularizada a partir dos anos 70, até então, restringindo-se às cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo basicamente, em decorrência do elevado custo da tecnologia necessária na instalação dos retransmissores de televisão. Na América Latina, em 1960, havia para cada 100 pessoas: 7,8 exemplares de jornais diários; 9,8 aparelhos de rádio; 1,5 de TV e 3,5 lugares em salas de cinema (MILANESI, 1978).

O tema central da propaganda governamental era a associação eficiente de futebol, música popular, presidente Médici com “progresso brasileiro”⁴⁵. Durante a ditadura, os meios de comunicação de massa, submetidos à censura, tornar-se-iam a única fonte de informação do público, assim:

O autoritarismo plutocrático fechou o espaço público, abastardou a educação e fincou o predomínio esmagador da cultura de massas. [...] Legou-nos, também, uma herança de miséria moral, de pobreza espiritual e de despolitização da vida social. [...] Exposta ao impacto da indústria cultural, centrada na televisão, a sociedade brasileira passou diretamente de iletrada e deseducada a massificada, sem percorrer a etapa intermediária de absorção da cultura moderna (MELLO e NOVAIS, 1998, p. 637).

A indústria cultural, neste momento, fora consolidada de forma irreversível, passando a identificar sua necessidade de reprodução de capital com as necessidades culturais das sociedades, subordinando diferentes expressões artísticas a seu poder econômico. Isso se deu por meio do ampliado dinamismo das invenções tecnológicas que foram dirigidas para a produção de bens de consumo após a Segunda Guerra Mundial, período em que a indústria bélica dera imensos saltos qualitativos e quantitativos, incorporados pelos demais setores industriais⁴⁶.

⁴⁵ A prioridade era a consolidação da economia em bases modernas, incorporando-se padrões de produção e de consumo próprios de países desenvolvidos. Passou-se a produzir quase de tudo, com indústrias pesadas, de eletrodomésticos, de cosméticos, de alimentos etc. Os avanços produtivos levaram aos progressos na comercialização, surgindo os supermercados e os shoppings centers, que contribuiriam para criar hábitos de consumo, higiene, lazer etc. A vida moderna se expressava nas cidades, com arquitetura arrojada, escolas, hospitais, empregos, seduzindo milhões de brasileiros que deixavam o campo, sonhando com melhoria de vida (nos anos 60, cerca de 14 milhões de pessoas ou 36% da população rural brasileira se transferira para as cidades). Tal movimento de massas provocara a expansão do sistema financeiro (que bancava o consumo), da infra-estrutura urbana (surgindo a figura do empreiteiro) e a indústria passava a dispor de mão-de-obra barata e abundante nas cidades, o que lhes garantiria grandes taxas de lucros. No geral, boa parte da população, nesse momento, experimentou algum tipo de ascensão social, ainda que significativa parcela do povo ficasse a margem do consumo moderno, o novo critério de distinção social consolidado (MELLO e NOVAIS, 1998).

⁴⁶ Um exemplo da atuação da mídia em nível global foi a projeção de Cuba como espécie de palco do confronto entre capitalistas e socialistas, onde Guevara era apresentado ao mundo como um símbolo catalisador desse confronto, seja pela luta por seus ideais, seja pela bandeira antiimperialista que acabou por popularizar seu lema “criar dois, três, muitos Vietnãs”, nascendo o mito do “guerrilheiro heróico”. (SADER, 1997). A comercialização dos LP’s de Beatles e Doors nos anos 60 demonstra também a força crescente da mídia, já que provocaram influência na radicalização da música e no comportamento da época, assumindo o consumo de drogas, por exemplo. Antes dos Beatles havia popularidade, depois deles, culto pop e marketing apoiados nos *mass media*, que passariam a transformar uma banda, um músico, um ator, em produtos rentáveis, criando em torno deles um universo de comportamento e, sobretudo, de idéias (ABRAMO, 1997).

Segundo Ortiz (1988) em meados dos anos 60 é que se consolidaria um mercado cultural no país. A indústria da cultura pode ser tomada como um fio condutor para se compreender toda a problemática cultural, já que decorrera diretamente do desenvolvimento do capitalismo e da industrialização no pós-guerra. No Brasil, as discussões se agregariam na luta contra o autoritarismo, a partir de 64, os intelectuais não tiveram uma percepção clara da consolidação da cultura de mercado que se realizava sob seus pés.

Nesse momento, os docentes deputados aqui estudados seriam mais atuantes na política do que no magistério, isto em função de que a presença na Câmara tornaria quase que inconciliável com o exercício da docência, muito embora, alguns deles mantiveram seus vínculos com instituições educacionais, como Geraldo Guedes, Lauro Leitão, Ivan Luz, Flávio Marcílio, Oscar Correia e Aliomar Baleeiro, que lecionavam no Centro de Ensino Unificado de Brasília (CEUB), e também na Universidade de Brasília (UnB), casos de instituições que mereceriam estudos específicos na análise da composição de seus quadros docentes, que, ao que nos parece, absorviam os docentes deputados que se deslocavam para a capital. Essas instituições se beneficiaram da força política desses docentes?

No entanto, a maior parte dos docentes exerceu o magistério com mais intensidade no início de suas carreiras profissionais, paralelo ou anteriormente ao processo de construção de suas figuras políticas, como Monsenhor Vieira que desenvolveu grande trabalho nas áreas religiosa e educacional na cidade de Patos/PB, projetando-o a Secretaria de Educação daquele estado. Também Ulisses Guimarães, nas décadas de 30 e 40, integrou o corpo docente de vários ginásios, lecionando latim e história, até ser eleito Deputado Estadual por São Paulo e depois, a partir de 1951, ser conduzido por 11 vezes consecutivas a uma cadeira no Congresso Nacional. Não há nenhuma referência em suas biografias de que teriam retomado suas atividades docentes, após o ingresso na vida política.

Aqueles que tiveram seus direitos políticos suspensos retomariam suas atividades de docência e política após a anistia em 1979, caso de Temperani Pereira, que em 1980 foi autorizado a retornar à administração direta do Ministério da Educação e Cultura ou de Mata Machado que reassumiria suas funções na Universidade Católica de Minas Gerais

(UCMG) e também na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), onde se aposentaria como professor emérito ⁴⁷.

O dado mais relevante que demonstra a atuação docente intensa no início de suas carreiras foi a constatação de que cerca de 70% das 340 publicações mais relevantes desses docentes deputados foram feitas até o ano de 1970. Dessas publicações 28% delas foram realizadas ao longo da década de 60, ou seja, mesmo com a intensificação de suas atividades políticas houve expressiva produção intelectual desses docentes, o que denota grande interdependência entre estas atividades, intimamente ligadas entre si. Esse volume de publicações também demonstra a consolidação da indústria cultural no país, já nos anos 60, como vimos antes.

Outro dado, que reforça tal idéia, é a observação da atuação dos docentes em diversos organismos de cunho acadêmico e sócio-cultural e, também, pelo grande número de temática das publicações vinculadas às atividades profissionais desses docentes, revelando os canais de ação que geravam prestígio social e legitimação como intelectuais e políticos.

Vejam os alguns dos veículos de mídia, associações e organismos (ecológicos, religiosos, esportivos, etc.) que utilizavam na difusão de suas “concepções do mundo” e formação da opinião pública:

- 18 docentes vinculados a Jornais (Folha de São Paulo, Diário de São Paulo, Cidade Luz, O Estado da Bahia, Jornal do Penedo, Estado de Minas, A Imprensa, O Povo, Folha da Manhã, Diretrizes, Radical, A Ordem, Diário de Notícias, A Tarde, Ação) e Revistas (Literária, Momento, Anauê, Agrônômica, etc.);
- 16 docentes membros do Conselho Nacional da OAB e núcleos estaduais como Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco, Pará, etc.;
- 11 docentes foram membros da Academia Brasileira de Letras e de Academias Estaduais de Letras como a Mineira, a Alagoana, a Baiana, a Fluminense, a Amazonense, a Sergipana, etc.;
- 09 docentes filiados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em suas seções estaduais, especialmente na região Nordeste;

⁴⁷ Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930, op. cit.

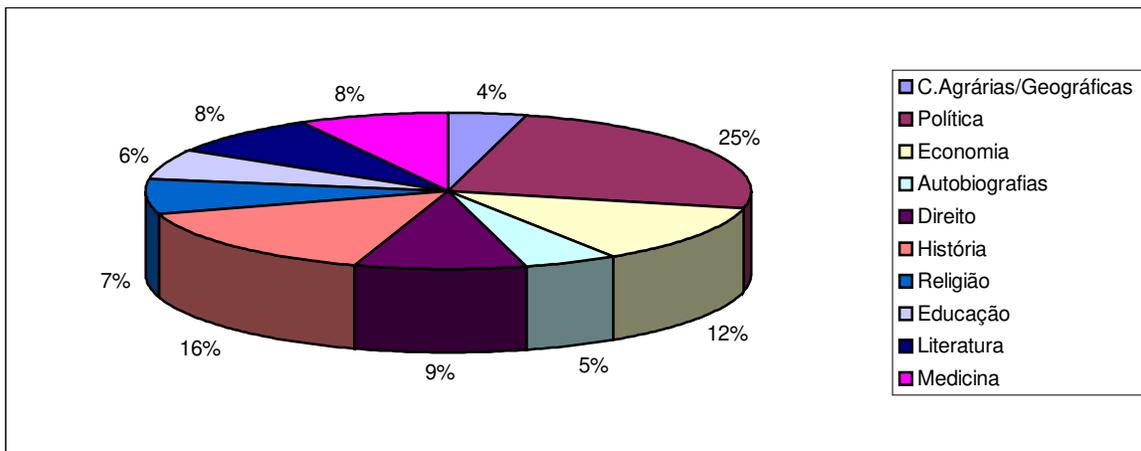
- E muitas outras participações como em Curadorias e Conselhos de Universidades e Instituições de Ensino Superior (Unb, CEUB, Ufscar, etc.); Organização das Nações Unidas (ONU); Escola Superior de Guerra (ESG); Centro de Estudos da Cultura Contemporânea (CEDEC); Diretorias de museus como o de Arte Sacra-SP e o MAM-RJ, o do Instituto de Pesquisas Joaquim Nabuco e o Clube da Poesia de São Paulo; etc.;
- Também os organismos religiosos eram canais freqüentes de atuação: Rádios, Igrejas e Sociedades Evangélicas (Mocidade Cristã da Congregação do Brasil, Associação Evangélica Beneficente, etc.) ou Católicas (a JUC, a Sociedade Bíblica do Brasil e Americana, a ALEF, ABC, etc.);
- Outras Associações de Categorias como a de Imprensa, a Comercial, as Sociedades e os Conselhos de Medicina, a UNE, a Associação Brasileira para Reforma Agrária etc.;
- Organismos de Assistência Social como a Casa dos Meninos, o Serviço de Assistência a Menores (SAM), Maternidades, etc;
- Organismos Ecológicos como o Clube dos Jumentos (contra o extermínio do animal) e Esportivos como a diretoria do Santos e a Federação Paulista de Futebol etc.;

Os dados acima são indícios dos interesses temáticos das publicações dos docentes deputados e de sua proximidade com a indústria da cultura no país, isto evidenciado pelo número de livros editados (considerados mais expressivos pelos próprios autores) que somavam cerca de 340 ou 3,5 publicações por docentes deputados ⁴⁸.

Dos 96 nomes investigados, cerca de 52 ou 54% deles possuíam publicações quando da conclusão de suas biografias. Podemos citar alguns grupos temáticos desenvolvidos ao longo da vida destes docentes:

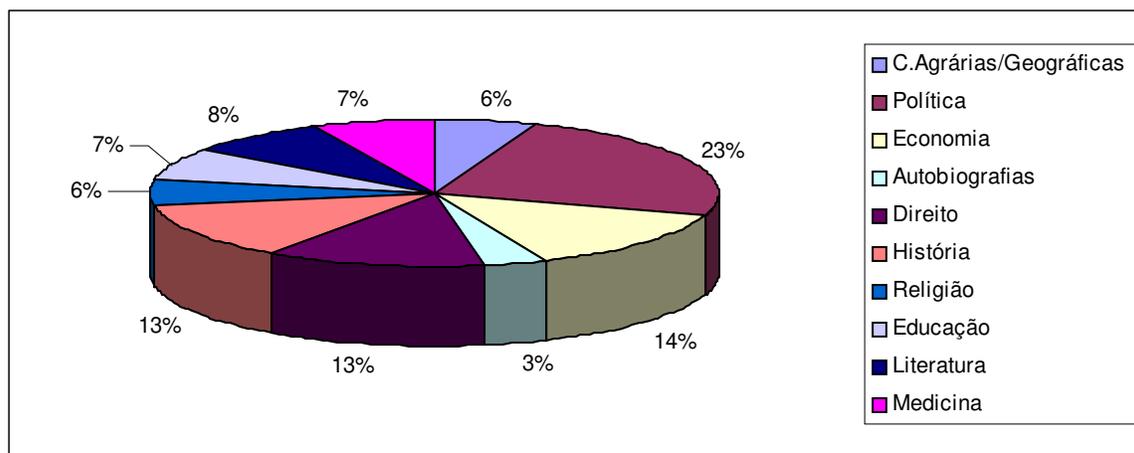
⁴⁸ Alguns deles com produção expressiva como Aliomar Baleeiro, Oscar Correa, Santiago Dantas, Hamilton Nogueira, Raul Pilla, Aderbal Jurema, Vital do Rego, Pedro Vidígal, Tabosa de Almeida, Franco Montoro, Rubem Nogueira e Raimundo Brito, este último publicou cerca de 280 títulos entre trabalhos científicos, conferências, comunicações e livros. Todos eles abordavam questões relativas as suas áreas de atuação profissional (sobretudo direito e medicina) além de demonstrarem interesse por temas variados como literatura, religião e política. (DHBB Pós-1930).

GRÁFICO 8
 PUBLICAÇÕES DOS DOCENTES DEPUTADOS
 (POR GRUPOS TEMÁTICOS – 5ª LEGISLATURA)



Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

GRÁFICO 9
 PUBLICAÇÕES DOS DOCENTES DEPUTADOS
 (POR GRUPOS TEMÁTICOS – 6ª LEGISLATURA)



Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

Como podemos ver, os temas ligados à política, à história, à economia e ao direito representavam cerca de 60% das publicações totais dos docentes deputados, existindo poucas variações percentuais de uma legislatura a outra.

Tais temáticas estariam bastante vinculadas às atividades profissionais de cada um dos docentes aqui investigados, demonstrando que a produção da cultura também está necessariamente vinculada às condições materiais de produção social e política da vida cotidiana dos indivíduos.

Como afirmaram Marx e Engels, é importante considerar que:

Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (MARX e ENGELS, 1996, p. 28).

Os indivíduos, portanto, desenvolvem suas atividades produtivas, observando determinado método, estabelecendo relações sociais e políticas entre si, construindo ligações entre as estruturas sociais, políticas e culturais e a produção:

A produção das idéias, das representações e da consciência está antes de mais nada, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui, ainda, como a emanção direta do seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção intelectual, tal como se apresenta na religião, na metafísica, etc, de um povo (MARX e ENGELS, 1972, p.72).

Dos 52 docentes deputados que publicizavam suas idéias 12 deles (ou 23%) perderam seus mandatos ao longo da 5ª e da 6ª Legislaturas (Batista-PST, Sampaio-PDC, Pereira-PTB, Godinho-UDN, Rego-UDN, Soares-UDN, Vargas-PTB, Freire-PTB, Machado-MDB, Gondim-ARENA, Vieira-MDB e Cunha-ARENA), os temas que abordaram em suas publicações eram política, história, autobiografias, economia e direito.

Dessa forma, o governo civil-militar buscava eliminar os indivíduos representantes dos grupos de oposição ao regime, criminalizando atividades políticas e culturais de diversos setores sociais representados também pelos deputados cassados:

O regime implantado em 64 consegue consolidar-se suplantando as resistências e reorganizando a forma do Estado. A vigência do Ato-5, os limites impostos à instituição parlamentar, a repressão política, a censura prévia e a ação privilegiada do Executivo evidenciam a predominância em relação ao Estado da 'sociedade política'; da função coercitiva que potencializa toda uma rede de mecanismos de sujeição acionados em lugares estratégicos do corpo social, da fábrica ao aparelho escolar. Em nome do desenvolvimento e dos ideais do Ocidente promove-se a criminalização da atividade política, colocando-se sob suspeição não apenas as atividades político-sindicais dos grupos e classes populares mas, agora, a própria classe média intelectualizada, notadamente o setor estudantil e as áreas a ele vinculadas através da instituição universitária – professores, pesquisadores, etc. – ou do circuito de divulgação cultural – os intelectuais e artistas comprometidos com a produção engajada de anos anteriores (HOLLANDA e GONÇALVES, 1999, p. 93).

Na 5ª Legislatura, dos 65 deputados que exerciam também a atividade do magistério, 39 ou cerca de 60% do total publicaram livros ou artigos ao longo de sua vida política e acadêmica.

Já em relação aos docentes deputados da 6ª Legislatura, 35 deles ou 49% do total possuíam publicações, demonstrando que de fato, de uma legislatura a outra, a queda qualitativa no número de docentes deputados poderia estar vinculada aos expurgos promovidos pela ditadura no Congresso Nacional. Assim, os deputados que buscavam publicar suas idéias foram também os mais visados pelo regime.

Na tabela abaixo podemos observar a quais partidos pertenciam os docentes que possuíam publicações:

TABELA 8
NÚMERO DE DOCENTES DEPUTADOS COM PUBLICAÇÕES
(POR SIGLAS PARTIDÁRIAS – 5ª E 6ª LEGISLATURAS)

PARTIDO	No. DEP.	%	PARTIDO	No. DEP.	%
PST	2	5	ARENA	23	66
UDN	12	31	MDB	12	34
PSP	1	2,5			
PST	1	2,5			
PR	1	2,5			
PDC	2	5			
PL	1	2,5			
PTB	8	20,5			
PSD	11	28,5			
TOTAL	39	100	TOTAL	35	100

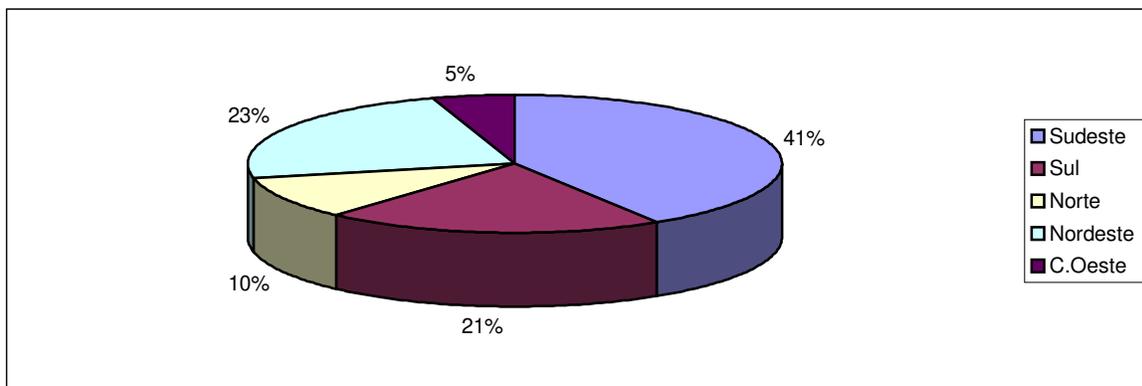
Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

Observamos pelos dados acima que existia certa proporcionalidade de percentuais entre os docentes deputados com publicações por partido e os dados gerais de composição partidária do Congresso (Graf.: 6 e 7). Em relação ao total dos docentes deputados por partido 23% pertenciam ao PTB, mas apenas 20,5% possuíam publicações, enquanto a UDN com 29,5% havia 31% dos docentes com publicações, já na 6ª Legislatura enquanto o MDB com 29,5% dos docentes teria 34% das publicações, a ARENA com 69% dos docentes ficaria com 66% daqueles com publicações, demonstrando uma tendência maior a uma certa intelectualização do MDB, isto após todo o processo de cassação.

Mesmo assim, UDN e PSD partidos de cunho conservador na 5ª Legislatura e ARENA na 6ª Legislatura abrigavam mais de 60% dos docentes deputados com publicações. Boa parte dessas publicações vinculava-se ao exercício do direito e a atuação em jornais, o que demonstra mais uma vez o caráter elitista do grupo de docentes presentes no Congresso, já que possuíam expressiva circulação nos meios sociais privilegiados.

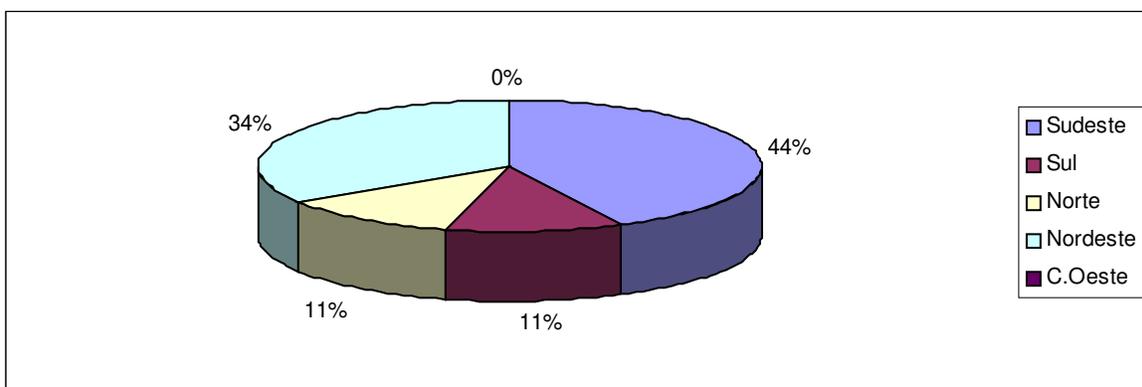
Os docentes deputados que publicavam suas idéias originavam-se das seguintes regiões brasileiras:

GRÁFICO 10
PUBLICAÇÕES DOS DOCENTES DEPUTADOS POR REGIÃO (5ª LEGISLATURA)



Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

GRÁFICO 11
PUBLICAÇÕES DOS DOCENTES DEPUTADOS POR REGIÃO (6ª LEGISLATURA)



Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

Como demonstram os gráficos, de uma legislatura a outra, as grandes modificações foram: 1 A região Sul foi a que teve maior renovação no quadro dos docentes deputados, tendo queda significativa no número de legisladores com publicações, e 2 A região Nordeste por sua vez ampliou esse número em 11 pontos percentuais. Na 5ª Legislatura, o percentual de deputados com publicações das regiões Sul e Sudeste era maior do que o percentual do número total dos docentes deputados das demais regiões pesquisadas,

demonstrando que atuavam mais academicamente e jornalisticamente do que seus colegas de Congresso. A região Nordeste é que teve o menor índice de publicações em relação ao total de deputados pesquisados. Observemos, agora, as Instituições de Ensino onde os docentes deputados se formaram e atuaram:

TABELA 9
INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS DOCENTES DEPUTADOS*

DEPUTADO	INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO	UF/ País	P U B L	P R I V	C O N F	INSTITUIÇÕES DE ATUAÇÃO
5ª LEGISL. (1963)						
01-Abel Rafael	Economia/Direito – Univ.Juiz Fora	MG	X			Ciências Econômicas – UFJF
02-Adahil Cavalcanti	Direito – Univ. do Ceará	CE	X			--- x ---
03-Adrião Bernardes	Universidade de Balyer	Eua	X	X		Col.Batista/Mackenzie/Nacional
04-Alfredo Nasser	Direito – Univ. de Goiás	GO	X			Direito – UFGO
05-Aliomar Baleeiro	Direito – Univ. da Bahia	BA	X			Direito-Ufba/UCBa/Est.GB/UnB
06-Antonio Jucá	Medicina – Univ. da Bahia	BA	X			Medicina/Biologia – UFCE
07-Bilac Pinto	Direito – Univ. Minas Gerais	MG	X			Direito – UFMG
08-Clodomir Millet	Medicina – Univ. da Bahia	BA	X			Medicina – UFMA
09-Demisthoclides B	Direito – Univ.do Espírito Santo	ES	X			Colégio Liceu do Espírito Santo
10-Ferro Costa	Direito – Univ.de Pará	PA	X			--- x ---
11-Garcia Filho	Escola de Instrução Especializada	RJ	X			Escola de Infantaria Vila Militar
12-Hamilton Noguei	Medicina - Univ. do Brasil	GB	X			Esc.Méd.rj/Dir.-Puc/Filo-S.Ursul
13-Ivan Luz	Direito – Univ. de Niterói	RJ	X			Filosofia-UEL/UnB/CEUB
14-Max Costa Santos	Direito – Univ. do Brasil	GB	X			Ciências Jurídicas – UFRJ
15-Milton Dutra	Direito – Univ. Rio Grande Sul	RS	X			--- x ---
16-Oscar Correa	Direito – Univ. de Minas Gerais	MG	X			Dir.-Puc-UFMG/UnB-Ufrj-Uerj
17-Paiva Muniz	Economia – Univ. do Brasil	GB	X			Esc.Téc.Nutric./Econ-Univ.Bra
18-Paulo Sarasate	Direito – Univ. do Ceará	CE	X			--- x ---
19-Pedro Aleixo	Direito – Univ. de Minas Gerais	MG	X			Direito – UFMG
20-Pedro Zimmerman	Direito – Univ. de Paraná	PR	X			Econ.-Escola Tecn..Com.SC
21-Plínio Sampaio	Direito – Univ. de São Paulo	SP	X			Fund.Getúlio Vargas/PUC-SP
22-Raul Pilla	Medicina - Univ. Rio Grande Sul	RS	X			Medicina – UFRS
23-Santiago Dantas	Direito – Univ. do Brasil	GB	X			Filo-Puc-Eme/Dir.-UnB/Bel.Art
24-Temperani Pereira	Direito – Univ. Rio Grande Sul	RS	X			Economia – UFRS
25-Valério Magalhães	Engen.Agrônoma–Univ.Amazonas	AM	X			Escola Agron./Normal/Comércio
5ª e 6ª LEGIS.(63-67)						
26-Accioly Filho	Direito – Univ. do Paraná	PR	X			Direito – UFPR
27-Aderbal Jurema	Direito – Univ. de Pernambuco	PE	X			Col.Madalena/Direito - UFPE
28-Aurino Valois	Direito – Univ. de Pernambuco	PE	X			--- x ---
29-Bezerra de Mello						--- x ---
30-Braga Ramos	Odontologia – Univ. do Paraná	PR	X			Odontologia–Univ.Est.P.Grossa
31-Britto Velho	Medicina – Univ. Rio Grande Sul	RS	X			Filo-Med-UFRS/Semin.Viamax
32-Cardoso Menezes	Seminário de Teologia	SP			X	--- x ---
33-Evaldo Pinto	--- x ---					Colégios Estaduais – Ens. Médio

* Os dados levantados sobre a formação escolar referem-se a 90 docentes deputados (cerca de 94% do total), e sobre a atuação deles como professores só conseguimos informações sobre 78 docentes (80% do total de 96). Fonte Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930. Op. Cit.

34-Flávio Marcílio	Ciência Jurídicas e Sociais					Direito-UFCE/CEUB
35-Flores Soares	Direito – Univ. Rio Grande Sul	RS	X			Direito – PUC-RS
36-Francelino Pereira	Direito – Univ. de Minas Gerais	MG	X			--- x ---
37-Franco Montoro	Direito – Univ. de São Paulo	SP	X			Col-Fac.S.Bento/Filo-Puc/Usp
38-Geraldo Guedes	Direito – Univ. de Pernambuco	PE	X			História – UnB/CEUB
39-Geraldo Mesquita	Técnico em Contabilidade	AC	X			Colégio Acreano – Ens. Médio
40-Grimaldi Ribeiro	Direito – Univ. de Pernambuco	PE	X			Professor Universitário
41-Guilherme Macha	Direito – Univ. de Minas Gerais	MG	X			Cienc.Económicas – UFMG
42-Heitor Dias	Direito – Univ. da Bahia	BA	X			Filosofia – UFBA
43-Ivette Vargas	Filosofia – PUC Rio de Janeiro	RJ		X		--- x ---
44-João Meneses	Direito – Univ. do Pará	PA	X			Prof.LBA/Direito – UFPA
45-Lauro Cruz	Medicina – Univ. de São Paulo	SP	X			Esc.Paul.Med./Filo-Mackenzie
46-Lauro Leitão	Direito – Univ. Rio Grande Sul	RS	X			Diretor CEUB
47-Leopoldo Peres	Direito – Univ. do Brasil	RJ	X			Professor Universitário
48-Manso Cabral	Direito – Univ. da Bahia	BA	X			Direito-UFBA/UNIFACS
49-Mario Piva	Economia – Univ. da Bahia	BA	X			Ciências Econômicas – UFBA
50-Martins Rodrigues	Direito – Univ. do Ceará	CE	X			--- x ---
51-Medeiros Netto	Seminário de Teologia de Maceió	AL			X	Inst.Educ.Maceió – Ens.Médio
52-Oceano Carleial	Medicina – Univ. da Bahia	BA	X			Escola Normal – Ens.Médio
53-Osni Regis	Direito – Univ. de Santa Catarina	SC	X			UFSC / Univ.Est.S.Catarina
54-Padre Godinho	Teo-Filo – Pont.Univ.Greg.Roma	Itália			X	Filo-Dir-Fac.Sorocaba/PUC-SP
55-Padre Nobre	Teo–Sem.BH/Direito-Um.Gr.Ro	MG			X	Direito-PUC/Itaúna/Fac.Mineira
56-Paulo Freire	Teologia – Fac.Presbiteriana Cps	SP			X	Col.Estad./Batista – Ens.Médio
57-Pedro Marão	Direito – Univ. de Niterói	RJ	X			--- x ---
58-Pedro Vidigal	Teo-Filo-Dir–Seminário Mariana	MG			X	Ginásio/Seminário–Minas Gerais
59-Raimundo Brito	Direito – Univ. da Bahia	BA	X			Ens.Prim.-Normal/Direito-Ufba
60-Rubem Nogueira	Direito – Univ. da Bahia	BA	X			Direito - PUC-Bahia
61-Ruy Santos	Medicina – Univ. da Bahia	BA	X			Inst.Educação/Medicina-UFBA
62-Tabosa Almeida	Direito – Univ. de Alagoas	AL	X			Direito – Univ.Fed. Caruaru
63-Ulysses Guimaraes	Direito – Univ. de São Paulo	SP	X			Prof.latim-história-prim./ginásio
64-Vital do Rego	Direito - Univ. de Pernambuco	PE	X			Sociologia – UFPB
65-Vanderlei Dantas	Geografia-História-Univ. do Brasil	GB	X			Professor de História-Geografia
6ª LEGISL. (1967)						
66-Amaral de Sousa	Direito – Univ. Rio Grande Sul	RS	X			--- x ---
67-Arnaldo Prieto	Engenharia – Univ.Rio Grande Sul	RS	X			Topografia – PUC-RS
68-Aureliano Chaves	Engenh.Elétrica – Inst.Eletr.Itajubá	MG	X			Instituto.Eletr.Itajubá/PUC-MG
69-Caruso da Rocha	Direito – Univ. Rio Grande Sul	RS	X			Professor Universitário
70-Daso Coimbra	Inst.Rio Branco/Med.–Univ.Brasil	RJ	X			História-Geo-Colégios Estaduais
71-Dayl de Almeida	Direito – Univ. de Niterói	RJ	X			Col.Salesiano/Cien.Ec.–Fac.Niter
72-Doin Vieira	Economia-Direito–Univ.S.Catarina	SC	X			--- x ---
73-Flexa Ribeiro	Direito-História – Univ. do Brasil	GB	X			Col.Andr/Ins.B.Artes-RJ/Arquit.
74-Francisco Amaral	Direito – Univ. Niterói	RJ	X			Filosofia – Ginásios
75-Gastone Righ	Direito – PUC de Santos	SP		X		Direito-Faculdade Santos/USP
76-Gonzaga Gama	Direito – Univ. Gama Filho	RJ		X		Direito – Univ. Gama Filho
77-José Lindoso	Direito – Univ. do Amazonas	AM	X			Direito – UFAM
78-Luis Brás	Direito					Camp.Nac.Escolas Comunidade
79-Luiz Garcia	Direito – Univ. da Bahia	BA	X			Direito – UFES
80-Luiz Vianna Neto	Direito – Univ. da Bahia	BA	X			Direito – UFBA
81-Maria Lúcia	--- x ---					--- x ---
82-Mariano Beck	Direito – Univ. Rio Grande Sul	RS	X			--- x ---
83-Mário Gurgel	Direito – Univ. do Espírito Santo	ES	X			--- x ---
84-Mata Machado	Filosofia – Seminário Diamantina	MG			X	Filo-Ins.Cul.Catol./Puc-UFMG
85-Monsenhor Vieira	Filo-Teologia – Sem.João Pessoa	PB			X	Colégio Diocesano de Patos-MG
86-Montenegro Duarte	Direito – Univ. do Pará	PA	X			Direito – UFPA
87-Moury Fernandes	Direito – Univ. de Pernambuco	PE	X			Professor Universitario
88-Nosser Almeida	Geografia – CEUB	DF			X	--- x ---
89-Osmar Cunha	Direito-Economia-Univ.S.Catarina	SC	X			Ciências Econômicas-UFSC
90-Padre Vieira	Filo-Teologia – Sem. de Fortaleza	CE			X	Latim-Sem.Crato/Fac.Sta Úrsula
91-Paes de Andrade	Direito – Univ. do Brasil	GB	X			--- x ---

92-Paulo Brossard	Direito – Univ. Rio Grande Sul	RS	X		Direito – PUC-RS
93-Paulo Maciel	Direito - Univ. de Pernambuco	PE	X		Filosofia-Economia-UFPE
94-Pedro Gondim	Direito – Univ. de Pernambuco	PE	X		Professor Universitário
95-Pires Sabóia	Direito – Univ. do Ceará	CE	X		Direito – UFMA
96-Raimundo Parente	Direito – Univ. do Amazonas	AM	X		Professor Universitário

Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

Constata-se que quase a totalidade dos docentes deputados frequentou instituições públicas de ensino superior (apenas 14 deles ou 15% dos docentes estudaram em instituições privadas ou confessionais) demonstrando o caráter elitista da educação pública superior no Brasil, que se mantinha quase inalterado nos anos 60.

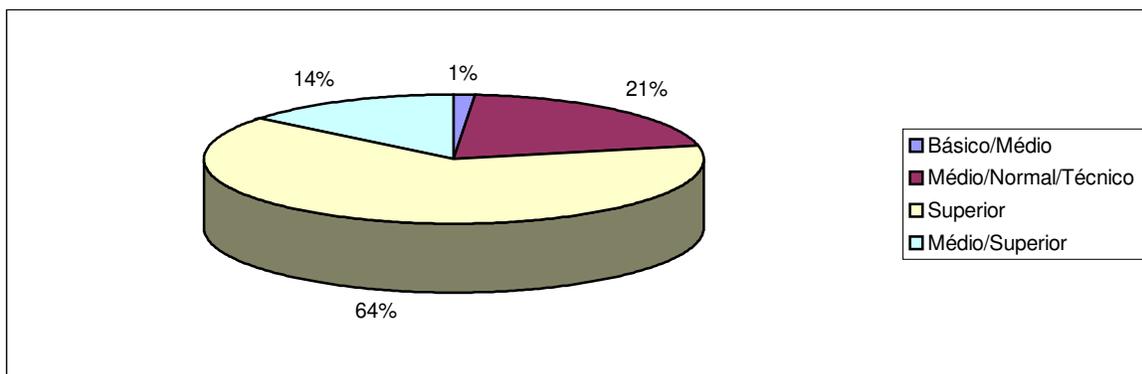
Outro dado que reforça essa tendência é a constatação de que dos 78 docentes deputados que conseguimos informações sobre as instituições onde atuavam como docentes, 28 deles (ou 36%) exerceram o magistério nas instituições em que se formaram, o que nos sugere novamente que um dos caminhos para o Congresso Nacional era a construção de carreira na universidade pública, espaço, até então, bastante restrito às camadas privilegiadas.

A ligação com o ensino privado também era expressiva, pois 30 desses docentes (ou 38%) atuaram, em algum momento de suas carreiras, em instituições privadas de ensino, seja de nível médio ou superior, o que revela a estratégia da iniciativa privada de aproximação do poder mantendo lideranças políticas em seus quadros docentes.

Esse fenômeno fica mais evidente se compararmos os dados das Tabelas 7 e 9, construindo a relação dos docentes que ocuparam cargos na área educacional com suas instituições de atuação: de 25 deputados, 15 deles (ou 60%) trabalhavam no ensino privado ou privado/público. Tal fenômeno é bastante emblemático já que, o período democrático de 45 a 64 foi marcado pelas discussões em torno da criação da LDB, o que desencadeou o embate entre privatistas e defensores do ensino público.

Outro dado que reforça tal caráter em relação aos docentes da 5ª e da 6ª Legislaturas é a constatação de que 100% dos 78 professores deputados atuavam no ensino médio e superior que atendiam cerca de 7% e 3% da população nacional, respectivamente. Vejamos o gráfico:

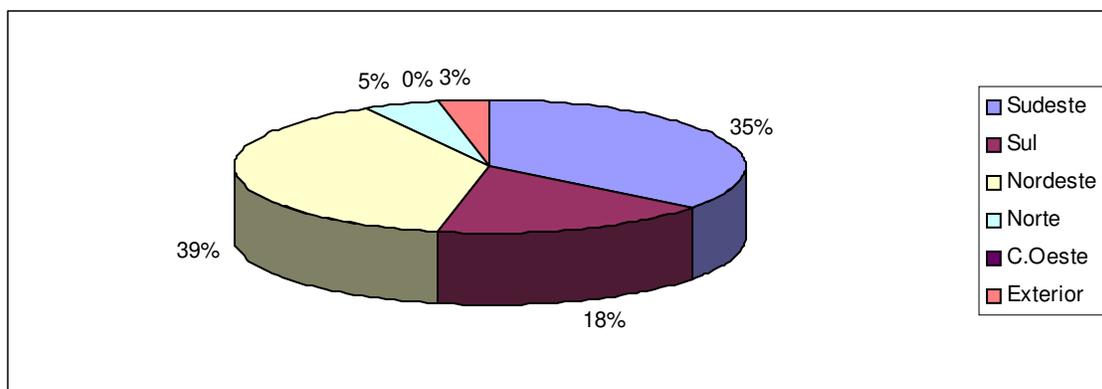
GRÁFICO 12
NÍVEIS DE ENSINO DE ATUAÇÃO DOS DOCENTES DEPUTADOS
(5ª E 6ª LEGISLATURAS)



Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

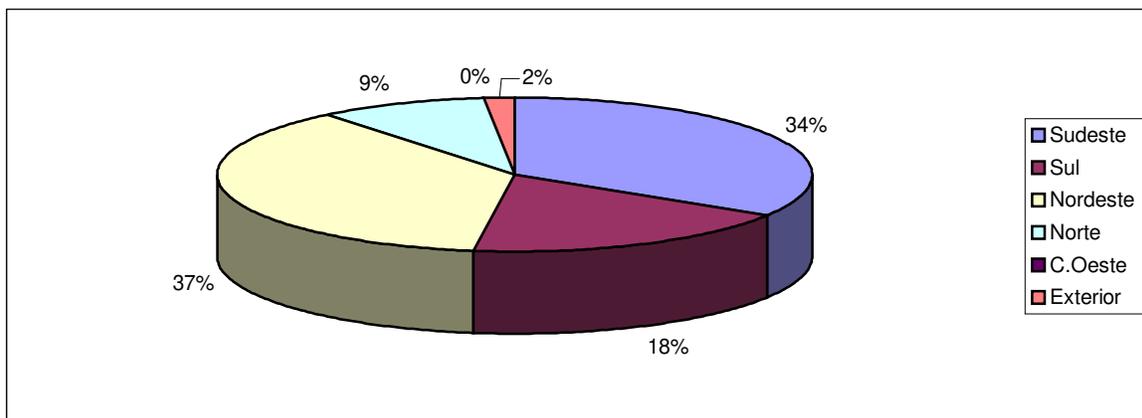
Dado interessante é o número de deputados que freqüentaram instituições confessionais, indicando a tradicional relação entre magistério e sacerdócio, representando quase 10% do grupo de docentes presentes nessas duas legislaturas, o que mereceria estudo específico para tal fenômeno. Observemos os gráficos criados a partir das informações da tabela anterior:

GRÁFICO 13
INSTITUIÇÕES SUPERIORES DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES DEPUTADOS POR
REGIÃO (5ª LEGISLATURA)



Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

GRÁFICO 14
INSTITUIÇÕES SUPERIORES DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES DEPUTADOS POR
REGIÃO (6ª LEGISLATURA)



Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

Estes dados mostram que, muito embora os docentes deputados nordestinos não fossem a maioria, já que a região Sudeste tinha o maior número de docentes no Congresso, uma grande parte dos deputados teve sua formação acadêmica em Instituições de Ensino Superior do Nordeste. Os estados que mais formaram docentes deputados em suas instituições em cada região foram: no Nordeste, a Bahia com 12; no Sudeste, Minas Gerais com 10, mas se considerarmos a fusão do Rio de Janeiro com o estado da Guanabara foram 16; no Sul, o Rio Grande do Sul com 11; e no Norte, Amazonas e Pará com 3 cada.

As instituições que mais formaram docentes deputados nessas legislaturas foram: Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais e Faculdade de Direito do Rio Grande do Sul com 6 cada; Faculdade de Direito da Bahia e Faculdade de Direito da Universidade do Brasil com 5 cada, e Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo com 4 deputados.

O número de Instituições de Ensino Superior onde estudaram os docentes deputados da 5ª Legislatura foi de 23 e 9 cursos para 65 legisladores, enquanto que na 6ª Legislatura foi de 26 e apenas 8 cursos para os 71 deputados, existindo maior homogeneização no que

se refere à ocupação profissional, mas maior heterogeneidade na origem das instituições em que estudaram ⁴⁹.

Aqui, portanto, concluímos a apresentação dos nossos docentes deputados eleitos diretamente nos pleitos de 1963 e 1967 e que podem ser caracterizados da seguinte maneira: do sexo masculino, residentes nas regiões Sudeste ou Nordeste, tendo em média 46 anos, possuindo nível superior em direito, pertencendo à família de tradição na política ou no funcionalismo público e tendo construído suas carreiras políticas ocupando cargos no legislativo, no executivo e na área da educação, também sendo filiados aos partidos PTB, PSD ou UDN na 5ª Legislatura e à ARENA na 6ª Legislatura. Estudaram em Instituições Públicas de Ensino Superior no Sudeste, no Nordeste e no Sul, onde também publicaram seus trabalhos, cujos temas giravam em torno de política, história, economia e direito. Cerca de 80% dos docentes enquadrar-se-iam na maior parte dessas características levantadas em nosso estudo, um grupo bastante homogêneo.

Dessa forma, se acreditamos que as classes sociais são grupos reunidos pela identidade de fortuna, salário ou rendimento, podemos entender que nossos docentes deputados representavam, em geral, as classes média e alta, que no contexto dos anos 60 rejeitavam o comunismo alegando defender a democracia ⁵⁰. É claro que não se trata de uma situação monolítica, especialmente em relação à primeira, já que:

[...] certos elementos da classe média gravitavam em torno da burguesia e outros à volta do proletariado; e que muitos dos conflitos existentes eram travados entre grupos de estratos sociais diferentes, e não entre classes sociais diversas, [...] realça o papel dos intelectuais (*intelligenz*) nessa nova classe, onde alguns se identificarão com o proletariado e outros com a burguesia, e acentua que a atuação desses últimos seria capaz de arrastar toda a classe média contra o proletariado (ROCHA, 1999, p. 30).

⁴⁹ Os cursos em que se graduaram foram: Direito, Medicina, Teologia/Filosofia, Economia, História/Geografia, Odontologia, Engenharia (Agrícola/Elétrica) e Escola Militar. Fonte: Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930, op. cit.

⁵⁰ Nesse momento, o Brasil já se consolidara como uma sociedade de classes, apresentando ordem vertical de suas classes sociais (e privilégios nas relações de riqueza e poder), com distinção dos interesses classistas (conflitos de classes com vantagem de uma sobre a outra), existindo consciência das classes (de sua posição na hierarquia social) e com ausência do contato social que provocaria certos comportamentos “classistas” (ROCHA, 1999).

Esses políticos estabeleciam grande número de relações com o Estado e os grupos que representavam no poder. As divisões no interior das elites constituiriam as frações de classe o que revelaria interesses econômico-corporativos diferentes.

Vejamos a seguinte afirmação: “Os indivíduos, contudo, se agrupam muito mais prontamente com base numa semelhança de suas condições de vida; tem em comum, interesses econômicos, políticos e intelectuais. Isso leva ao estabelecimento de grande variedade de associações” (TOENNIER, 1972, p. 277).

É certo afirmar que o interesse comum às diferentes frações das classes dominantes seria a manutenção do sistema capitalista. Porém, o que ocorreu no Brasil, nos anos 60, foi a tentativa de alguns grupos de implantar um tipo de modernização vinculado ao desenvolvimento social, sem nenhuma pretensão de pôr fim ao *status quo* vigente. Hollanda e Gonçalves (1999) acreditam que o início da década de 60, representou o momento de maior proximidade das “forças progressistas” com o poder político, mas foi o grande aporte de capitais estrangeiros no Brasil que modificaria todo o conjunto social. Assim, ao fim deste período, o sonho da revolução popular já quase não existia, a cultura emergente estava articulada e comandada pelo mercado, de forma que mais uma vez as elites buscaram reformar o sistema para que sua essência baseada na exclusão social continuasse inalterada.

Os dados acima demonstram que mesmo os docentes que propunham uma melhor distribuição de renda no país certamente não tinham interesse no fim da propriedade privada, possuíam consciência de pertencimento às classes privilegiadas, que em sua maior parte representavam no poder: “A característica essencial de classe é a consciência de classe, [...] É inegável que a filiação partidária em assuntos políticos é condicionada em geral pela posição econômica dos indivíduos e por seu status, ou consciência de classe” (TOENNIER, 1972, p. 281) ⁵¹.

Segundo o marxismo, a classe social seria definida pelo seu lugar na divisão “social” do trabalho (estrutura), compreendendo também as relações políticas e ideológicas (superestrutura):

⁵¹ Também Lukács acreditava que “[...] a combatividade de uma classe é tão maior quanto melhor consciência ela tem, crendo em sua própria vocação, quanto mais um instinto indomado lhe permite penetrar todos os fenômenos, em conformidade com seus interesses” (LUKÁCS, 1972, p. 387).

É a realidade, onde se forma o ‘ser’, que modifica a própria realidade, e não a ‘idéia’, a ‘transcendência’. O materialismo dialético é a dialética da realidade dentro do concreto real. É a idéia de que tudo se modifica permanentemente, mas essa modificação não é devida a critérios metafísicos, e sim a critérios reais (ROCHA, 1999, p. 25)⁵².

O controle das forças produtivas e as relações de produção determinam o nível e gênero de vida, a consciência de classe, a ideologia, as atitudes políticas e o próprio Estado (órgão executivo da classe dominante). A vantagem obtida pelo capitalista redundava em desvantagem do proletariado, já que o lucro é a parte do produto subtraída aos produtores diretos, ou seja, a “mais-valia”, fonte do antagonismo dos interesses de classe. Mas quando os elementos de uma classe adquirem consciência de sua situação a luta passa a ser política também e a classe passa a ser “classe para si”, uma evolução da “classe em si”⁵³.

O sonho da aliança entre intelectuais e massa era algo presente na atmosfera político-cultural do Brasil, ao longo dos anos 60. Assim, alguns deputados perderam seus mandatos por acreditarem em soluções alternativas para os problemas da sociedade brasileira, nos moldes propostos por Marx e Engels, para quem a classe proletária seria o instrumento de transformação revolucionária. Estes afirmaram que a classe controladora dos meios de produção material também controlaria os meios da produção intelectual, condicionando a superestrutura política à estrutura econômica. Reconheciam, contudo, momentos em que a luta de classes se equilibraria, e o Estado passaria a atuar como

⁵² Também a concepção de classes sociais de Weber influenciou fortemente a sociologia contemporânea. Acreditava que para uma classe se formar não seria necessário estar organizada constituindo-se em associação ou estrutura unitária. Sugeriu 3 gêneros de classes: a) definidas pela posse da fortuna; b) modos de aquisição e c) alicerçadas no conjunto de situações de classe entre as quais as trocas são fáceis e têm efetivamente lugar do ponto de vista das pessoas e da sucessão das gerações. As classes seriam simplesmente agregados sociais que não determinam necessariamente a formação de grupos sociais efetivos. A principal divergência entre Marx e Weber é que para o primeiro, a classe seria o elemento central nas análises das relações sociais, enquanto que para o segundo, somente o conjunto da riqueza, do prestígio e do poder de um grupo é que poderia determinar sua relevância dentro de determinada relação social (ROCHA, 1999).

⁵³ E.P. Thompson produziu concepção dinâmica para o estudo da formação da classe operária que teria sido um fato de história econômica, política e cultural. Não seria nem “estrutura” nem “categoria” mas algo que ocorre efetivamente nas relações humanas. Acreditava que: “[...] uma classe só existe quando um grupo de homens que compartilham experiências comuns aprendem estas vivências em termos políticos e culturais, ou seja, são capazes de materializá-los em tradições, sistema de valores, idéias e formas institucionais. É no decorrer deste processo que se constrói uma identidade coletiva de interesses próprios a uma classe, distintos dos interesses de outras classes” (THOMPSON, 1987, p. 9). Segundo Ianni é a reprodução social dos homens que levaria ao entendimento da organização de sua produção econômica e de seu poder político, são elementos vinculados um ao outro: “[...] a divisão social do trabalho pode ser entendida como um processo por meio do qual se concretiza a produção, a apropriação, as relações de produção e as possibilidades da consciência da situação social de vida” (IANNI, 1972, p. 14).

mediador, o que acreditamos ter ocorrido aqui e que teria resultado no 31 de março de 1964.

A luta pelo controle do Estado brasileiro, nesse período, foi resultado da forte polarização ideológica, o que exigia dos intelectuais, especialmente aqueles presentes no Congresso e especificamente o docente, que fortalecessem o discurso hegemônico expressando, por meio de elaborações ideológicas, os interesses dos grupos que representavam no legislativo. Como afirmou Beired: “O conceito gramsciano de intelectual privilegia a ‘função organizativa’ na medida em que entende que a atividade intelectual diz respeito à organização tanto da cultura quanto de outras dimensões da vida em sociedade” (BEIRED, 1998, p. 124).

Nos anos 60, a concentração o poder do aparato estatal fora distribuído de forma mais igualitária entre a sociedade civil e o Estado. Isso produziu a fratura no bloco histórico que fora formado desde a segunda metade dos anos 50, ou seja, a polarização de posições ideológicas se acirrava, e os intelectuais responsáveis pela elaboração das condições hegemônicas de poder passaram a se enfrentar em lados explicitamente opostos, o que acabou por gerar a reação das elites ao movimento de aproximação do Estado brasileiro aos grupos de tendências esquerdistas.

Portanto, a complexidade do período também torna complexa a tarefa de classificar nossos docentes deputados segundo suas opções político-ideológicas, mas que tentaremos explicitar no próximo capítulo a partir dos seus discursos no plenário do Congresso. Como afirmou Ianni:

As forças sociais, políticas e econômicas que se manifestam no interior das sociedades podem ser classificadas em conservadoras, revolucionárias, reformista e reacionárias. Alias, todas essas forças coexistem, ainda que em graus distintos, no interior de todas as sociedades. [...] Essa é uma das razões porque o curso da história das sociedades não é harmônico, unilinear ou pacífico. Ao contrário, o curso da história parece ser sempre o resultado de processos econômicos, políticos, sociais e culturais heterogêneos, quanto à importância relativa de cada um e o respectivo ritmo de desenvolvimento. [...] As transformações de tipo estrutural – Isto é, aquelas que modificam a configuração do conjunto da sociedade – somente ocorrem quando se rompem a interdependência e a hierarquia das forças econômicas, políticas e sociais (IANNI, 1972, p. 17).

O peculiar processo de modernização implementado no Brasil enfocou especialmente as mudanças na estrutura econômica do país, o que se refletiria nos demais aspectos da sociedade, alterando também as estruturas sócio-política e cultural das diferentes regiões brasileiras⁵⁴.

Como vimos anteriormente, a modernização adquirira forma singular no Brasil, caracterizando-se pela coexistência de estruturas modernas e permanências da velha ordem. O crescimento econômico em bases competitivas e os acelerados processos de urbanização e industrialização não foram acompanhados, no mesmo ritmo, por melhorias nas condições sanitárias, na esperança de vida da população, tampouco pela expansão da alfabetização e da escolarização nos níveis intermediários e superiores. Assim,

Sob vários aspectos, a revolução econômica realiza-se plenamente. Ou a modernização da economia brasileira alcança pleno êxito. [...] Entretanto, a própria sociedade moderniza-se pouco. As relações sociais e políticas desenvolvem-se com dificuldade, deparando-se com obstáculos diversos. [...] A mesma nação industrializada, moderna, conta com situações sociais, políticas e culturais desconhecidas. [...] Os mesmos ‘indicadores econômicos’ da modernização alimentam-se dos ‘indicadores sociais’ da ‘sociedade primitiva’ (IANNI, 1992a, p. 110).

A presença do Estado na condução deste tipo de modernização capitalista no Brasil foi determinante, e esse processo ficou caracterizado por ser conduzido “pelo alto”, sob a hegemonia das classes privilegiadas articuladas nas instâncias estruturais do Estado e da política, responsáveis pela consolidação do setor industrial como pólo preponderante na economia do país. O *moderno* foi imposto como projeto de uma “concepção do mundo” classista, onde o Estado seria o protagonista.

⁵⁴ Germani (1974) entendia que este fenômeno seria global, mas com processos componentes que o tornaria peculiar a cada país, assim, a seqüência e a velocidade dos fatos, seriam variáveis de caso para caso, em função das circunstâncias históricas diferentes. Para esse teórico, uma nação efetivamente *moderna* deveria, a partir de sua industrialização, gerar um novo complexo cultural, capaz de provocar desenvolvimento econômico, modernização social e política. A modernização social deveria ser verificada mediante enumeração de seus subprocessos, como a crescente mobilização social da população, a urbanização, as mudanças demográficas (diminuição das taxas de mortalidade, natalidade e alterações na estrutura familiar), o desenvolvimento das comunicações, a ampliação dos estratos sociais médios, a extensão de direitos civis e sociais (educação, consumo etc.), o surgimento de associações voluntárias e de novas formas de recreação, redução das diferenças sociais, etc.

Portanto, busquemos “dar voz” aos nossos personagens, identificando em seus discursos os interesses dos grupos que representavam no poder, além de observar suas idéias de educação e suas auto-imagens como professores investidos de poder institucional, na tribuna do Congresso⁵⁵.

⁵⁵ Abusamos dos dados estatísticos neste capítulo, especialmente por ser uma necessidade metodológica para a caracterização de nosso objeto. As estatísticas ganharam importância fundamental, sobretudo na segunda metade do século XX, quando os grandes computadores possibilitaram maior velocidade e precisão na manipulação dos números coletados. Assim, a utilização do dado quantitativo implicou, para alguns, um salto qualitativo nas análises científicas, quando os fatores demográficos receberam atenção especial, como a alfabetização, a mortalidade, o consumo, etc (CARNERO ARBAT, 1982). Muito embora seja necessário ressaltar que a construção, seleção e uso dos números sejam resultados de processos complexos tanto em termos teóricos como conceituais. Giddens acredita ser necessário a relativização das estatísticas que, por exemplo, colocam favelados da Colômbia em nível de qualidade de vida superior aos aldeões pescadores do sul da África, já que estes produziram apenas para sua subsistência. Os dados quantitativos, portanto, abrigam incertezas e limitações são ponto de partida. Portanto, os números também estão sujeitos à subjetividade, em especial pelo fato de que: “[...] o cotejo das estatísticas oficiais é constitutivo do poder do estado e também de muitos outros modos de organização social” (GIDDENS, 1991, p. 45).

CAPÍTULO II

POLÍTICOS E PENSADORES: A FALA DOS DOCENTES DEPUTADOS

*A ideologia é uma concepção do mundo
que se manifesta implicitamente
na arte, no direito, na atividade econômica,
em todas as manifestações
da vida intelectual e coletiva.
(GRAMSCI)*

Buscamos aqui revelar determinadas ideologias presentes nos discursos dos docentes representantes de diferentes regiões e instituições, analisando suas “concepções do mundo” em relação a questões importantes do período, como o modelo de nação (sociedade) e o ideal de educação escolar. Além disso, observamos suas imagens sobre as figuras do professor e do estudante e também sua auto-representação como docentes investidos de poder legal.

A análise dessas manifestações pode colaborar para a compreensão do intelectual como produtor de cultura e, portanto, como construtor de hegemonia, atuando na busca de consenso de forma ideológica. Especialmente no contexto de intensa polarização política e de emergência das massas no cenário nacional, projetando as diversas categorias de intelectuais como intermediadores entre o poder e determinados setores sociais, contribuindo para formatar e legitimar as condições específicas da modernização pela qual passava o país.

Nesse sentido, os discursos ganham relevância em nosso trabalho por conterem os principais elementos ideológicos incorporados à imagem desses docentes deputados. Como afirmou Konder (2002, p. 248):

O campo onde a ideologia manifesta mais explicitamente seu poder de enviesamento é, com certeza, o campo da atividade política. O sujeito da ação política é alguém que quer conhecer o quadro em que age, quer poder avaliar o que pode e o que não pode fazer, mas, ao mesmo tempo, é um sujeito que depende, em altíssimo grau, de motivações particulares – suas e dos outros – para agir.

Vimos no capítulo inicial, que a sociedade pensada pelos grupos dirigentes do país preconizava a modernização econômica e tecnológica, e com alguma preocupação com as melhorias nas condições sociais da população e aperfeiçoamento do sistema democrático, mas que em 64 fora deixada de lado, em nome de uma suposta “ameaça comunista”.

O nacional-desenvolvimentismo como ideologia perderia força após a ditadura, por conduzir aos ideais de Vargas e Jango, porém, as metas de desenvolvimento continuariam presentes nos discursos dos deputados. Nesse estudo específico, os docentes no Congresso clamariam por maiores investimentos em educação, entre outras coisas. E isso num contexto marcado por forte crescimento do sistema de ensino nacional (com a multiplicação tanto das instituições públicas quanto das particulares), exigindo de todos os níveis de governo maior empenho administrativo, objetivando-se controlar a pressão popular por escolarização, já que havia grande expectativa de melhoria nas condições de vida a partir do acesso à escola.

Vale ressaltar também, que a influência das potências capitalistas na área educacional dos países periféricos visava, sobretudo, à ampliação dos mercados dispostos a consumirem seus produtos industrializados. A idéia básica divulgada sobre a educação era a vinculação direta entre nível escolar e renda, aí se encontrando a fonte de toda a motivação da expansão do sistema de ensino nesse período. Tal discurso representava a principal bandeira ideológica hegemônica nacional e internacional. Assim, a escolarização das massas se tornaria mais um instrumento para acumulação de capital, muito embora, tal objetivo fora dissimulado pelo discurso dominante. Nas palavras de Marx e Engels (1996, p. 72):

As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual.

A partir desta perspectiva, os docentes deputados atuavam como porta-vozes dos grupos hegemônicos, colocando suas idéias particulares como de interesse geral, sobretudo

no que se refere ao universo da educação, aqui analisado. Isto pode ser observado pela elaboração e difusão de suas idéias sobre a educação escolar, que priorizavam os ensinos médio e superior, com grande parte das suas falas no plenário tratando destes níveis da educação (71,6% do total). A educação básica era pouco discutida e sempre associada às suas dificuldades, como baixos salários de seus professores, péssimas condições dos prédios, falta de vagas, rendimento ruim, etc., como fora apresentada nessa fala: “O preparo dos professores é freqüentemente precário, pois que 46% dos professores de ensino primário no Brasil não são normalistas, isto é, não têm a preparação básica do professor” (MONTORO, Franco, DCN, 19 ago. 1964).

Os docentes deputados privilegiavam o restrito universo da população em idade escolar, que completava os níveis médio e superior. A educação nestes níveis de ensino gerava grande prestígio e, assim, continuava sendo apresentada e celebrada como um privilégio de classe. Vejamos: “Seremos em breve um grande país na razão direta da resposta que soubermos dar às necessidades do ensino universitário” (Padre VIEIRA, DCN, 18 out. 1968).

As preocupações próprias dos grupos dominantes assumiam proporções de interesse geral nas falas dos docentes deputados que visavam atingir o público de maior escolaridade, maior renda e com mais força de mobilização, como podemos ver na tabela abaixo:

TABELA 10*
ABORDAGEM DO TEMA EDUCAÇÃO (POR RAMO DE ENSINO) PELOS
DOCENTES DEPUTADOS NO PLENÁRIO

ENSINO	5ª LEG.	6ª LEG.	TTL	%
FUNDAMENTAL/ALFABETIZAÇÃO	34	45	79	15,8
MÉDIO (CLÁSSICO-CIENTÍFICO)	31	74	105	21,0
TÉCNICO / AGRÍCOLA	14	41	55	11,0
SUPERIOR	51	202	253	50,6
A DISTÂNCIA	03	05	08	1,6
TOTAIS	133	367	500	100

Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

* Neste trabalho, utilizamos trechos dos discursos de 52 docentes deputados, o que representa quase a totalidade daqueles que participaram no plenário abordando a temática educacional. Lembramos que o arquivo da Seção de Documentação Parlamentar está organizado por assunto, de forma que consultamos apenas o tópico educação.

Os números acima demonstram que os docentes deputados buscavam legitimação política junto aos grupos que representavam no poder, em geral, construindo suas carreiras paralelas a consolidação da *intelligentsia* brasileira (e, portanto, integrantes do sistema hegemônico e ideológico) a partir das instituições de ensino onde atuavam, ou seja, no restrito mundo dos ensinos médio e superior que atendiam cerca de 7% e 3% da população (acima de 15 anos) do país respectivamente, no ano de 1970.

Dentro da temática do universo educacional abordada pelos docentes deputados no plenário, pudemos destacar os seguintes subtemas:

TABELA 11
ABORDAGEM DOS DOCENTES DEPUTADOS DE TEMÁTICAS ESPECÍFICAS
SOBRE EDUCAÇÃO NO PLENÁRIO

TEMA	5ª LEG.	6ª LEG.	TOTAL	%
APOLOGIA VALORES DA TRADIÇÃO	13	16	29	3,3
AUTO-REPRESENTAÇÃO (PROFESSOR)	09	29	38	4,3
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	39	69	108	12,3
CRÍTICAS COMUNISMO/MARXISMO	12	07	19	2,2
CRÍTICAS POLIT. EDUC./ANALF./GOV.	42	208	250	28,6
CRÍTICAS UNIVERSIDS./PROFESSORES	09	41	50	5,7
DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	14	19	33	3,8
DEFESA DO ENSINO PRIVADO	05	07	12	1,4
DEFESA DO GOVERNO MILITAR	11	53	64	7,3
DESVIO/CORTE DE VERBAS P/EDUC.	21	31	52	5,9
ESTEREÓTIPO DO PROFESSOR	14	32	46	5,3
FALTA DE VAGAS NO ENSINO	12	25	37	4,2
FALTA ESTRUTURA FISIC./HUM. EDUC.	09	44	53	6,1
PERFIL DO ESTUDANTE	02	40	42	4,8
PROJ. NAÇÃO/DESENVOLVIMENTISMO	20	22	42	4,8
TOTAIS	232	643	875	100%

Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

A tabela acima demonstra que as denúncias e críticas às condições precárias da educação brasileira e, também, às políticas educacionais totalizavam cerca de 50% dos

assuntos abordados pelos docentes em relação ao sistema de ensino nacional, o que revela que a “causa educação” era um dos temas que contribuíam para sua legitimação perante a sociedade civil, aprovando projetos ou emendas orçamentárias destinadas aos seus redutos eleitorais. Um exemplo de crítica referia-se à remuneração dos professores, como vemos nesta fala: “Tudo alinhavado pelo pobre do professor-táxi que é mal pago e, no corre-corre das aulas, vai desaprendendo o pouco que consegue no seu curso universitário ou nas noites mal dormidas do preparo para o exame de suficiência” (JUREMA, Aderbal, DCN, 27 jan. 1968).

Porém, observamos que ao longo da 5ª Legislatura, dos 65 docentes deputados pesquisados, somente 33 (51%) abordaram o tema educação ao menos uma vez ao longo do seu mandato. Do total de falas referente à educação cerca de 35% foram feitas no ano de 1964. Somente 7 desses docentes utilizaram dessa temática ao longo dos 4 anos: Braga Ramos, Britto Velho, Ewaldo Pinto, Francelino Pereira, Medeiros Neto, Padre Nobre e Pedro Marão. Já na 6ª Legislatura, dos 71 docentes deputados, 55 (ou 77% do total) abordaram tal temática. Cerca de 60% das falas foram feitas no ano de 1968, somente 4 deputados falaram sobre educação nos 4 anos de mandato, sendo eles: Bezerra Mello, Braga Ramos e Geraldo Guedes (ARENA) e Padre Nobre (MDB). Acreditamos que essa participação limitada dos docentes (sobretudo na 5ª Legislatura) em relação aos problemas da educação tenha relação direta com as instabilidades políticas do período, com as cassações e fechamentos do Congresso. Vejamos a tabela a seguir:

TABELA 12
PARTICIPAÇÕES DOS DOCENTES DEPUTADOS NO PLENÁRIO ABORDANDO O
TEMA EDUCAÇÃO (POR ANO)

5ª LEGISLATURA			6ª LEGISLATURA		
ANO	No.FALAS	%	ANO	No.FALAS	%
1963	43	17	1967	196	34
1964	87	35	1968	340	59
1965	67	26	1969	05	01
1966	57	22	1970	39	06
TOTAIS	254	100	TOTAIS	580	100

Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

No período de 1968-1970, embora os docentes deputados representassem apenas 17% do Congresso Nacional, cerca de 30% das falas no plenário relativas a temática educacional foram realizadas por eles, isso ocorrendo certamente em função da crise estudantil a partir de 1967.

Quanto à participação dos partidos no plenário abordando a educação, ressalta-se certa proporção entre a relação percentual do número de docentes por partido (Tabela 4) e o número de falas no plenário, com exceção do MTR (com grande atuação de um único deputado) e o PTB ficando 6 pontos percentuais abaixo nessa relação, como podemos ver na tabela seguinte:

TABELA 13
PARTICIPAÇÕES DOS DOCENTES DEPUTADOS NO PLENÁRIO ABORDANDO O
TEMA EDUCAÇÃO (POR PARTIDO)

5ª LEGISLATURA				6ª LEGISLATURA			
PARTIDO	No. FALAS	%	No. DEP.	PARTIDO	No. FALAS	%	No. DEP.
MTR	48	18,8	01	ARENA	265	45,6	36
PDC	07	2,8	02	MDB	315	54	18
PL	10	4	01	S/LEG.	02	0,4	01
PSD	73	29	11				
PST	02	0,8	01				
PTB	44	17	08				
UDN	70	27,6	09				
TOTAIS	254	100	33	TOTAIS	580	100	55

Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

Observando-se a participação individual destacamos as atuações de Ewaldo Pinto (MTR) que na 5ª Legislatura foi responsável por quase 19% do total dos temas relacionados à educação no Congresso, seguido por Braga Ramos (UDN) com 17%, Padre Nobre (PTB) com 5,5% e Mário Piva (PSD) com 5,1%.

Já na 6ª Legislatura as falas ficaram concentradas entre Doin Vieira com 9,7%, Padre Nobre com 8,8%, Ewaldo Pinto com 6,9% e Francisco Amaral com 5,0%, todos do MDB. Ao longo do período investigado somente Braga Ramos e Padre Nobre abordaram os problemas da educação com regularidade ao longo dos 8 anos de seus mandatos.

Pudemos observar acima que, muito embora os docentes deputados da ARENA representassem quase 70% do total dos 71 deputados, eles participaram com apenas 45,6% das falas no plenário, abordando o universo educacional, enquanto que os do MDB (cerca de 30%) colocaram tal temática em discussão no plenário 315 vezes ou 54% do total. Isto, acreditamos, em função do MDB ter aglutinado as poucas vozes dissonantes em relação ao governo civil-militar, assim, foram os docentes deputados do MDB que mais se apoiaram nas mobilizações estudantis, transformando-se em porta-vozes desse movimento social no Congresso, alguns deles perderam seu mandato com o AI-5, como ocorrera com Ewaldo Pinto:

A impressão que me transmitiram foi de extraordinária maturidade e incomum lucidez. Revelavam todos a serena tranqüilidade, a firme e segura tranqüilidade de quem sabe o que quer e está convicto de lutar pela boa causa, [...] (PINTO, Ewaldo, DCN, 18 maio 1967).

Em relação à participação no tema educação por região, observamos que na 5^a Legislatura, a região Sudeste tinha 38% dos docentes deputados (GRÁF.: 2 e 3), mas que abordaram 41,7% das falas sobre a temática educação.

A região Sul teve a maior diferença sendo que apesar dos 17% de deputados, gerou 24,8% das falas no plenário, enquanto as regiões Nordeste e Norte ficaram abaixo na relação de proporção deputado/fala no plenário. A primeira, com 31% dos deputados, teve 27,2% das falas e, a segunda, com 9% participou com 6,3% do total das abordagens sobre a educação no plenário.

Já na 6^a Legislatura a região Sudeste se destaca, pois com apenas 34% do total dos docentes deputados gerou 49% das falas relacionadas à educação, a região Sul com 18% desses deputados ficou com 22,7% e, as regiões Norte e Nordeste ficaram bem abaixo nessa relação de proporção.

Vejamos a tabela seguinte:

TABELA 14
PARTICIPAÇÕES DOS DOCENTES DEPUTADOS NO PLENÁRIO ABORDANDO O
TEMA EDUCAÇÃO (POR REGIÃO)

5ª LEGISLATURA			6ª LEGISLATURA			
REGIÃO	No. FALAS	%	No. DEP.	No. FALAS	%	No. DEP.
C.Oeste	00	00	00	00	00	00
Nordeste	69	27,2	12	144	24,8	17
Norte	16	6,3	04	20	3,5	07
Sudeste	106	41,7	11	285	49	20
Sul	63	24,8	06	131	22,7	11
TOTAIS	254	100	33	580	100	55

Fonte: BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados; Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930.

Na elaboração desses discursos diversas idéias foram veiculadas pelos docentes deputados, em torno do universo educacional, revelando embates ideológicos na luta pela hegemonia, no complexo contexto dos anos 60, um esforço para a difusão de suas “concepções do mundo”, vinculadas ao campo da educação: “E é sobretudo nessa dimensão particular, da luta pela hegemonia de uma classe sobre a sociedade, que ganha importância o reconhecimento das organizações ditas privadas da sociedade civil: a Igreja, os sindicatos, as escolas etc” (PAMPLONA, 1984?, p. 23).

Estas organizações da sociedade civil são constituídas por intelectuais que difundem suas ideologias, aqui entendidas não apenas no sentido marxista mais difuso do termo como alienação ou falsa consciência, mas também pela concepção de Gramsci que as distinguiu entre ideologias orgânicas e arbitrárias. Segundo o pensador italiano, estas últimas deveriam ser submetidas à crítica que as desqualificariam, enquanto as primeiras levariam ao progresso da ciência, elaborando representações da realidade reconhecida por todos (ou pela maioria) (KONDER, 2002).

Para Apple (1989), a ideologia não seria forma de consciência falsa, mas parte de uma cultura vivida que é resultado das condições materiais de nossas práticas cotidianas. Santos (1980) acredita que Gramsci teria revalorizado o conceito de ideologia, resgatando o Prefácio de O Capital de 1859, enfatizando a “positividade” da estrutura ideológica, contra o economicismo mecanicista e reducionista da II Internacional. Também afirma que a

identificação unívoca da ideologia a simples “falsa consciência” não encontraria suporte na teoria da ideologia formulada por Marx e Engels.

A leitura dos discursos dos docentes deputados nos sugere que suas concepções de sociedade, de professor/aluno, de educação/analfabetismo e sua auto-representação como políticos e docentes quase sempre se constituíam em distorções ideológicas (ou ideologias arbitrárias). Durante os anos 60, tais idéias foram reelaboradas, atendendo aos novos horizontes políticos, assim acreditamos ser fundamental o diálogo entre o texto (os discursos no plenário) e o contexto, para que possamos compreender seus significados implícitos e as circunstâncias sociais, políticas e econômicas junto às quais foram elaborados.

Desta forma, buscamos garimpar idéias presentes em suas falas, na tarefa de decifração das “concepções do mundo” desses docentes deputados, procurando vislumbrar certas imagens socialmente reconhecidas. Classificamos abaixo algumas das mais homogêneas e identificáveis veiculadas no plenário, perpassando as tendências político-partidárias :

- 1 A idéia de sociedade presente em seus discursos pressupunha desenvolvimento associado aos investimentos em tecnologia e educação escolar, especialmente nos ensinos superior e técnico que poderiam conduzir à prosperidade social dentro do contexto capitalista, sem ferir as “tradições cristãs” da pátria brasileira. Na fala que segue o docente deputado defendia o ensino religioso nas escolas: “Precisamos inculcar nas crianças, na geração nova, que já deverá vir espiritualizada, o verdadeiro significado da religião. Assim, nossa Nação será realmente um Brasil cristão, um Brasil extraordinário” (MARÃO, Pedro, DCN, 15 jun. 1966).
- 2 A educação era apresentada como condição essencial para a modernização; contudo, o ensino ideal se vinculava à tecnologia e à profissionalização; enquanto isso, as campanhas de combate ao analfabetismo acabavam cristalizando a imagem do analfabeto como doente e portador de “chaga repugnante”, reforçando-se a exclusão social dos não alfabetizados. Aqui o ensino profissional representaria o desenvolvimento nacional: “Não se pode desenvolver uma Nação, sem formar

primeiro o técnico que possa, nas fábricas e nas usinas, efetivamente suprir talvez até a deficiência técnica que tem anos” (RIGHI, Gastone, DCN, 28 abr. 1967).

- 3 A figura do professor, em geral, era representada como um sacerdote missionário a serviço da “salvação humana”; enquanto os estudantes eram apresentados como dinâmicos, mas que deveriam se preocupar com a escola, com a sala de aula e não com assuntos que diziam respeito ao exterior da instituição. Sobre os professores afirmou um dos docentes: “[...] nossas saudações a esta delegação do nosso Estado, que no campo da Educação não recebe [...] nenhum estímulo a esses pioneiros, a esses baluartes, a esses homens que se postam nas encruzilhadas do indiferentismo com sinal nas mãos, advertindo, educando, sofrendo e teimando neste País ingrato. [...] são sacerdotes do ensino [...] também se constrói com sacrifício, com lágrimas, com suores e com trabalho, a grandeza desta Nação” (GURGEL, Mário, DCN, 24 ago. 1967).

Esses discursos se constituem em importantes testemunhos para a compreensão do jogo de interesses dominantes do período analisado aqui, pois revelam aspirações e tensões vindas das classes populares, presentes nas entrelinhas e nos silêncios destes mesmos docentes deputados que, na maioria das vezes, representavam o discurso hegemônico.

II.1 – A MODERNA SOCIEDADE DA TRADIÇÃO

Desde os anos 30, o processo de modernização nacional tivera como principal orientação o industrialismo e a racionalização da sociedade em seus diversos aspectos, paralelo a intensa urbanização⁵⁶. Esse fenômeno contribuíra para gerar nova cultura, com a difusão de noções de espaço e de tempo particulares, construídas sobre um modo de vida cujo substrato seria a própria materialidade técnica multiplicada no meio urbano (ORTIZ, 1990).

Nossa modernização fora inspirada no modelo norte-americano que vinculado ao bem-estar social, deveria ser alcançado por meio da liberdade de comércio, de palavra e de empresa, estando, portanto, em função do mundo das mercadorias, da indústria e dos negócios. Os publicitários norte-americanos desempenharam papel fundamental na tarefa de criação das imagens da cultura industrializada, elaborando estratégias de adesão à sociedade de consumo⁵⁷.

No decorrer do século XX, o entrelaçamento de modernização, modernidade e americanidade passou a se constituir em um dos eixos para a compreensão da dinâmica cultural dos anos do pós-guerra, momento de intensificação sem precedentes no processo de modernização mundial: “Mais do que a indicação de uma origem nacional concreta a ‘americanidade’ se institui como valor, associado às representações de modernidade e modernização” (SANTOS, 1996-1997, p. 47)⁵⁸.

O discurso que enfatizava a modernização das sociedades *subdesenvolvidas* adotado pelos EUA objetivava dissimular sua ação interventora nas questões internacionais, visando à subordinação da economia mundial ao arbítrio dos interesses exclusivos do Estado e das elites americanas, materializados pelo poder econômico de multinacionais como Walt

⁵⁶ O industrialismo, consolidado ao longo do século XX, contribuiu com a ampliação do controle social, por meio da aplicação intensiva da tecnologia avançada ao cotidiano, afetando o local de trabalho, os transportes, as comunicações e até a vida doméstica (GIDDENS, 1991).

⁵⁷ Após a Segunda Guerra, os EUA tornaram-se uma “sociedade de consumo” de fato, implicando mudanças comportamentais: cada novo objeto que se possuía conduzia a mais responsabilidades e cuidados. A tecnologia era apresentada como libertação da submissão, da dependência ou do controle em face de outras pessoas, tentando-se reforçar, por meio do individualismo, a negação da interdependência humana. A igualdade de direitos legais e políticos (a crença nas leis) também contribuiu para forçar a disposição interna de adesão ao sistema vigente (WILLIAMS JR, 1969).

⁵⁸ Nesse momento, as ciências sociais introduzem o conceito de modernização “para caracterizar os processos de transição que os países e nações ‘atrasados’, ou ‘subdesenvolvidos’, deveriam, esperava-se, passar para

Disney, McDonald's e Coca-Cola, enfim, marcas que se tornariam expressões de sua cultura de exportação ⁵⁹.

Uma das ações que os EUA participaram foi a instauração da ditadura civil-militar no Brasil, a partir de 1964. Tal movimento tinha como meta intensificar a modernização nacional pelo desenvolvimento das forças produtivas da indústria, através da intervenção maciça do Estado para a consolidação do capitalismo monopolista. Assim, priorizou-se o lucro privado, como forma de se reforçar o poder das classes dominantes tradicionais (tanto da burguesia industrial e financeira quanto do setor latifundiário) que então, parecia ameaçado pelo governo populista de Jango e seu discurso baseado na distribuição de renda. Dessa forma, o Estado brasileiro teve o papel de:

[...] substituir as classes sociais em sua função de protagonistas do processo de transformação e o de assumir a tarefa de 'dirigir' politicamente as próprias classes economicamente dominantes. [...] Também no Brasil as transformações foram sempre o resultado do deslocamento da função hegemônica de uma para outra fração das classes dominantes. Mas essas, em seu conjunto, jamais desempenharam até agora uma efetiva função hegemônica em face das massas populares. Preferiram delegar a função de 'direção' política ao Estado – ou seja, às camadas militares e tecnoburocráticas –, ao qual coube a tarefa de 'controlar' e, quando necessário, de reprimir as classes subalternas (COUTINHO, 1986, p. 150).

A ditadura civil-militar pós-64 empenhou-se na sofisticação do aparelho estatal, sobretudo nas questões da política econômica, adotando um formato decisório rigidamente “corporativo” à medida que articulava interesses particularistas, como sendo de interesse geral da nação, o que não foi uma prática exclusiva desse período. Isso só foi possível bloqueando-se canais formais de representação social, ao mesmo tempo em que se garantia acesso exclusivo a alguns segmentos. A prioridade pela gestão econômica exigiria a adoção

alcançar os níveis de renda, educação e produtividade tecnológica característicos dos países industrializados” (SCHWARTZMAN, 1991, p. 50).

⁵⁹ No início dos anos 60, os Estados Unidos possuíam perto de 60% dos investimentos globais no exterior, transferiam parte de sua produção industrial para as suas “novas fronteiras”: os países periféricos com abundância de matérias-primas e mão-de-obra barata, o que garantiria maiores lucros. Isto se efetivou por intermédio do FMI e do Banco Mundial, criados no imediato pós-guerra, objetivando racionalizar a ordem econômica internacional e dominar o sistema financeiro vigente; assim, o dólar passou a ser a moeda ordenadora do comércio entre as nações (DREIFUSS, 1987).

de políticas sociais diferenciadas, mas que também deveriam estar sincronizadas com a reprodução do capital. Assim:

O regime militar instalado em 1964, que renovou a engrenagem de gestão econômica, também mexeu na esfera da política social, sem dúvida com intenções de lhe conferir mais eficácia. Só que, ao cuidar da pasta econômica, o fez no firme propósito de aperfeiçoar os métodos da acumulação; mas, obviamente, não teve a mínima preocupação em aprofundar a cidadania, [...] Informadas pela idéia de que política social se faz para semicidadãos (para os cidadãos o que se faz é política econômica), as agências de *welfare*, teoricamente consagradas à distribuição de compensações, redução das desigualdades, combate à pobreza, assistência aos incapacitados, integração, enfim, das camadas desfavorecidas à dignidade de vida coletiva, adquiriram, no Brasil, o indelével estigma de curral privatizado de barganha de favores (VIANNA, M.L.T., 1986, p.78).

É a partir dessa perspectiva que a concepção de sociedade brasileira vai surgindo, de forma implícita ou explícita, nas falas dos docentes no plenário nacional. Em seus discursos, a sociedade ideal deveria ser consolidada no contexto do capitalismo internacional, com a livre iniciativa regendo o mercado e com a liberdade de escolha garantida, desde que não fugindo à orientação “democrática e cristã” do país. Os docentes deputados, em geral, mesmo antes do golpe militar faziam uso do discurso anticomunista, defendendo os princípios democráticos do povo brasileiro:

Como anticomunista, naturalmente não quero que meus filhos, nem que os filhos dos meus patrícios se tornem comunistas, através da escola pública. Mas apelaria também para os Senhores Deputados nesta Casa que, ou são comunistas, ou são ‘cor-de-rosa’, ou são esquerdistas, ou são simpatizantes do comunismo, para que atentem para a minha exposição (RAFAEL, Abel DCN, 28 mar. 1963).

O deputado Rafael denunciava uma certa *comunização* do ensino na nova capital federal. Qualquer movimento de organização de categorias profissionais das classes não privilegiadas era visto como tendência comunista:

[...] constatou-se que a Associação de Professores de Brasília, que não passava de um ‘*soviet*’ é que designava os diretores dos estabelecimentos de ensino desta Cidade. [...] Agora, o ‘*soviet*’ dos professores resolveu desfraldar uma bandeira de seis reivindicações, [...] sob pena de se declarar em greve geral (MENEZES, Cardoso de, DCN, 25 out. 1963).

Observa-se que os movimentos no sentido de organização e politização das categorias de trabalhadores e da sociedade civil, em geral, eram classificados como subversivos, um reflexo da acirrada polarização ideológica do período que exigia tomada de posição frente ao embate comunismo versus capitalismo. E ainda: “Apóio, como técnico do Ministério da Educação, a parte científica do chamado sistema Paulo Freire, mas abolindo a parte política” (DANTAS, Wanderley, DCN, 1 fev. 1964).

As questões polêmicas do regime soviético eram mais freqüentes nas falas dos docentes do que seus progressos, como vemos no episódio envolvendo a Tcheco-Eslováquia:

[...] uma grande potência, que deixa por isso mesmo de ser a pátria da mudança social, a pátria do socialismo autêntico, para ser apenas uma grande nação que insiste em manter suas zonas de influência [...] Mas isso não nos retira, de modo total e absoluto, a esperança. Estamos certos de que é em torno do ideal de liberdade e de justiça que se hão de levantar todos, no mundo inteiro, pela constituição de um regime mais humano e mais justo para todas as nações (MACHADO, Mata, DCN, 22 ago. 1968)⁶⁰.

Aqueles que adotavam um discurso mais democrático e progressista, não repudiando o comunismo de forma explícita, faziam-no em nome de certo patriotismo:

⁶⁰ Essa fala realizada em momento de tensões acirradas também no cenário nacional demonstra a preocupação do legislador em se posicionar frente ao embate ideológico do período, reflexo da estratégia norte-americana de ação na América Latina que incluía o terror moral e psicológico, em combinação com imposições econômicas e políticas, com pressões diplomáticas e ações de sabotagem e investigação, com a colaboração da reação local. Isto objetivava a conservação das posições dos EUA no continente, o descrédito da política da URSS e o apoio a grupos locais pró-imperialistas. Tal ação foi pensada pela CIA que, por meio de seus agentes, penetrou por todos os poros da vida social dos países latino-americanos (órgãos legislativos, instituições governamentais, Forças Armadas, polícia, empresas industriais, bancos, partidos políticos, sindicatos, universidades e veículos de informação de massa.) sempre se utilizando de meios legais de ação. Foi nessa região que se aplicou pela primeira vez na história a doutrina do “fluxo livre de informação”, isso quer dizer que 75% das informações dos jornais e companhias de rádio eram fornecidas pelas agências americanas UPI e AP (KATCHATUROV, 1980).

O que tem de grande esta Universidade é precisamente isso, abrir o panorama da ciência e da cultura universal aos estudantes brasileiros, [...] que estarão mais tarde a serviço da Pátria, [...] Estranhou-se aqui, que os estudantes de Brasília especulassem ou tomassem ciência dos problemas ligados ao Estado Socialista. Por que ignorar isso, precisamente num momento em que o mundo se convulsiona entre o capitalismo e o socialismo? [...] Por que se há de bitolar o saber, Sr. Presidente? (DUTRA, Milton, DCN, 9 maio 1963).

Ao mesmo tempo em que os deputados buscavam se dissociar do comunismo, vinculavam-se às tradições democráticas e cristãs, como vemos abaixo na discussão sobre as teorias estudadas na Unb:

[...] acho nosso dever, dever dos autênticos brasileiros, dever dos verdadeiros democratas, voltarem os olhos para a Universidade de Brasília e retificarem se lá estão a desviar a mentalidade dos moços que freqüentam aquela casa de ensino, ou se, pelo contrário, estes estão lá a receber formação universitária condigna que sintonize com as aspirações nacionais com a nossa tradição, com a nossa formação de povo sobretudo cristão. (VELHO, Britto, DCN, 9 maio 1963) ⁶¹.

Tal tendência pode ser observada por todo o período aqui estudado. As falas abaixo demonstram a força das tradicionais instituições – família e igreja cristã – evidenciada quando da radicalização da repressão aos movimentos sociais no ano de 1968, e quando da mudança de comando no MEC, em 1970:

[...] as mães do Brasil erguem a sua prece a Deus para que os homens se lembrem que violência gera violência, e só o amor constrói para a eternidade (VARGAS, Ivete, DCN, 28 jun. 1968). E ainda: Transmitimos ao Ministro [...] a nossa preocupação, ao mesmo tempo em que respeitosa e sugerimos a inscrição, a ser impressa em todos os cadernos escolares do País, do mandamento cristão: ‘Honrarás Pai e Mãe’. [...] o

⁶¹ A preocupação de se desvincular do comunismo e das teorias que lhe inspiravam fica evidenciada também quando da prisão de Fernandes: “Pois bem, esse sociólogo, segundo a leitura de suas obras, não tem vinculação alguma com o marxismo. Basta dizer que um de seus trabalhos é sobre a escola funcionalista e [...], abeberou-se em Durkheim [...] Apesar disso, Florestan Fernandes [...] foi preso. Não posso, pois, neste instante deixar de consignar aqui meu protesto contra esse terrorismo cultural que deve desaparecer, porque só poderemos ter universidades no Brasil com liberdade. (Muito bem)” (REGIS, Osny, DCN, 15 set. 1964)

maior respeito aos pais e a dignidade da família (AMARAL, Francisco, DCN, 11 jun. 1970)⁶².

O grande embate no início da década de 60 girava em torno do modelo de nação a ser adotado, os docentes deputados revelavam suas tendências ideológicas a partir de suas posições sobre questões como a posse da terra, por exemplo: “[...] não devíamos defender apenas a liberdade para a democratização do ensino, mas também aquela sagrada liberdade para a democratização dos bens da terra” (JUREMA, Aderbal, DCN, 7 set. 1963).

Como vimos, a opção nacionalista atrelada ao discurso reformista fora derrotada pela alternativa vinculada aos interesses do capital internacional. Assim, já nos primeiros dias de abril, os nomeados ministros militares promulgaram o primeiro Ato Institucional que aumentava o poder do Executivo, que poderia declarar estado de sítio, com simples comunicado ao Congresso, suspender direitos políticos e a estabilidade de funcionários públicos.

A repressão foi especialmente severa no Nordeste, e as torturas acabaram disseminando o terror pela sociedade, desde o início de 64. Muitos líderes classificados como subversivos foram presos durante a “*Operação Limpeza*”, inclusive membros de organizações católicas, como o MEB e a JUC. (SKIDMORE, 1988)⁶³. O 31 de março de 1964 foi festejado pela maior parte da mídia brasileira. O único grande jornal (*Última Hora*) que combatera o golpe teve seu diretor e fundador exilado⁶⁴. E ainda:

⁶² E o patriotismo baseado no *verde-amarelismo* contava com seus defensores entre os docentes deputados: “As escolas antigas, até mesmo as primárias, aquelas distanciadas dos núcleos urbanos, davam destaque do amor à Pátria, através da Cadeira de Civismo. Os símbolos pátrios – o Hino Nacional, a Bandeira – eram respeitados.” (Monsenhor VIEIRA, DCN, 19 ago. 1970).

⁶³ Os clamores nacionalistas estariam presentes entre os docentes por um bom período mesmo após os expurgos como vemos na crítica aos acordos MEC-USAID: “Seria o caso de mobilizar-se uma campanha nacional de defesa de nossos interesses educacionais, com slogans de sabor bem brasileiro: ‘O MEC É NOSSO’ ” (MELLO, Bezerra de, DCN, 29 abr. 1967). Esta fala revela uma das formas de denúncia da ação interventora dos EUA, diga-se, o maior aliado do período inicial da ditadura, já que repassaram, em 64, cerca de US\$ 222 milhões de dólares aos programas de ajuda ao Brasil. Em 65, a USAID ampliara tal valor para US\$ 650 milhões, ou seja, o governo norte-americano aumentava suas apostas na “Revolução Brasileira”. A USAID, agência responsável pela “Aliança para o Progresso” na América Latina, forneceu mais de 80% do capital que entrou no Brasil entre 1964-1967. Exigia relatórios trimestrais, o que a transformou em supervisora da política econômica brasileira, um poder onipresente com assessores norte-americanos nos gabinetes em Brasília, sendo responsável por muitas medidas impopulares (DREIFUSS, 1987).

⁶⁴ Nos primeiros dias de março, a grande imprensa proclamou a ação militar como sendo “A Revolução Nacional”, apresentando o novo governo como o legítimo ator revolucionário, definindo como inimigos os opositores do regime e ao mesmo tempo fazendo do Estado o único representante dos ideais nacionais. Não se pode, contudo, supervalorizar a ação do Estado e minimizar a participação dos industriais e banqueiros, pois,

O discurso ideológico que buscou dar coesão e coerência à ‘história oficial’ sobre o golpe militar se moldou como cimento à fisionomia do regime que depôs Goulart: é autoritário, unidimensional e antidemocrático. Trabalha as tensões e as contradições da democracia como produtos impróprios para o país como se não fosse tarefa de governantes democratas operar e administrar demandas conflitantes em busca da organização do consenso. Apaga a luta de classes pela visão distorcida do exercício da dominação (MORAES, 1989, p. 13).

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e também a hierarquia da Igreja apoiaram a “intervenção militar”, o que deixou boa parte dos católicos mais jovens indignados. A UDN e o PSD buscaram tirar proveito da situação, alinhando-se à ação militar, enquanto a esquerda entendia tal ação como uma vitória do imperialismo e dos privilegiados do país. O novo governo teve a aprovação do presidente norte-americano Johnson horas depois de anunciado que Raniéri Mazzilli assumira interinamente a presidência no Brasil⁶⁵.

A partir desse cenário, o que predominaria entre os docentes deputados após o golpe foi certa padronização dos seus discursos em função, sobretudo, das perseguições e expurgos no meio político nacional. Um dos docentes fora enfático em seu apoio ao novo governo, elogiando algumas das medidas tomadas logo nos primeiros dias no poder:

[...] é sumamente oportuno tecer encômios ao ato pelo qual o Sr. Presidente Ranieri Mazzilli extingue o ISEB, [...] Há muito tempo esse Instituto vinha deturpando todo o sistema da verdade científica e histórica em nosso país, trazendo até eleivosias que poderiam chegar às raias da blasfêmia contra princípios cívicos e religiosos de nossa Pátria. [...] Com igual regozijo vejo

“Na realidade, foi o bloco de poder liderado pelo IPES que reorganizou o Estado e, sob o controle da elite orgânica, tentou consolidar sua posição”. O que ocorrera em 64, fora resultado de uma campanha política, ideológica e militar travada pela elite orgânica, coordenando sua ação em organismos como o IPES e o IBAD, tendo apoio vital dos meios de comunicação de massa (DREIFUSS, 1987, p. 487).

⁶⁵ Também Castelo Branco recebeu tal apoio devido ao seu passado de relações com os exércitos americano e francês. Considerado um oficial cauteloso e introspectivo, pertencia ao grupo dito moderado dentro da ESG, que defendia a livre iniciativa, a política anticomunista e a fidelidade à democracia. Compôs seu ministério com conservadores e tecnocratas, e sua prioridade foi a adoção de uma política econômica eficiente de combate a inflação, ao déficit público, com restrição ao crédito e aos aumentos de salários, o que provocaria recessão, exigindo, portanto, o uso da repressão. A preocupação de Castelo era resgatar a confiança externa no país, mostrando seu comprometimento com a economia do “mundo livre”, e assim, levantar mais fundos junto aos organismos internacionais como FMI, Banco Mundial e BID (SKIDMORE, 1988).

a notícia de que o Ministério da Educação promove uma verdadeira extirpação disto que hoje se chama a História Nova do Brasil. Nem sei como se pode criar uma história nova. A História é, sem dúvida, o registro dos fatos. (Padre NOBRE, DCN, 15 abr.1964)⁶⁶.

Fica evidenciado que o cerceamento da liberdade de pensamento levaria muitos deputados a adotarem discursos defensivos, buscando preservar seus mandatos em meio às arbitrariedades da força militar. Especialmente porque o novo governo representava esperança a parcela significativa da população, gozando de certo prestígio em seu primeiro momento. Mesmo que contraditoriamente, em nome da democracia, proibiam-se canais legítimos de participação da sociedade civil:

Depois da fulminante vitória das forças democráticas sobre os que desejavam por este país debaixo do tacão comunista, ninguém poderia tolerar permanecessem os métodos que tanto aviltaram a entidade máxima dos estudantes brasileiros, a ponto de transformá-la em verdadeira célula bolchevizante (RAMOS, Braga, DCN, 10 jul. 1964).

Diante do clima de “caça as bruxas”, as atitudes de alguns docentes deputados eram explicitamente no sentido de se dissociarem do governo deposto e buscar certo alinhamento ao novo grupo de poder. Assim, o golpe era celebrado também por ter posto fim à corrupção: “Em pleno regime de revolução, inspirada no patriótico desejo de por paradeiro à malversação dos dinheiros públicos, [...]” (RAMOS, Braga, DCN, 1 ago. 1964).

Muito embora existissem as diferenças ideológicas em relação ao modelo de país, o discurso pelo desenvolvimento nacional era consenso entre as tendências, sendo apresentado, em nosso estudo específico, pela idéia de que os investimentos em ciência, educação e tecnologia garantiriam um futuro próspero. Porém, tal idéia sempre aparecera nas falas dos deputados no contexto de aperfeiçoamento do capitalismo:

⁶⁶ Algumas vozes dissonantes buscavam denunciar as arbitrariedades dos novos dirigentes: “Sr. Presidente, esta carta merece ser integralmente transcrita nos Anais por ser um protesto veemente de pessoa mais do que autorizada, porque participou da revolução, porque foi contrário ao Governo deposto, mas, agora, vê que foi enganada por uma revolução fascista, por uma revolução nazista. (Muito bem)” (FREIRE, Paulo, DCN, 16 maio 1964).

O Nordeste Brasileiro vive a sua fase histórica, porque desperta exatamente para consciência de uma política desenvolvimentista, não mais avalizada pelos padrões individualistas [...] mas dirigida e orientada pelos esquemas revolucionários de uma política agressivamente coletivista. [...] Não existe desenvolvimento quando não há aumento de consumo. [...] Desenvolvimento é círculo virtuoso da riqueza. Riqueza gerando riqueza. (Padre VIEIRA, DCN, 19 jul. 1968).

Nessa fala, a associação de “revolução” e “coletivismo” acaba se metamorfoseando em “consumo” e “riqueza gerando riqueza”, revelando formas ideológicas novas, criadas a partir da implantação autoritária de um governo comprometido com a consolidação do capitalismo monopolista e dos valores da sociedade de consumo. Outras formas de posicionamento ideológico surgiam quando alguns dos docentes aqui estudados apresentavam de forma irrestritamente positiva organismos internacionais como UNESCO, ONU e OEA, classificando-os como parceiros comprometidos com o desenvolvimento dos países pobres:

Senhor Presidente, reúne-se, neste momento, em Brasília, uma Conferência promovida pela Unesco, para o estudo e a apreciação dos problemas relacionados com o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do ensino primário na América Latina. [...] criando condições de integração social para os nossos povos (CARLEIAL, Oceano, DCN, 5 mar. 1964).

A apologia às nações desenvolvidas também era marcante nas falas dos nossos legisladores que tradicionalmente tinham como ponto de referência a cultura ocidental européia e norte-americana.

A França era comumente lembrada demonstrando sua influência secular sobre a intelectualidade brasileira: “A história da própria civilização latina e cristã ficaria desfalcada no seu patrimônio se não fosse a valiosa contribuição da França” (CARLEIAL, Oceano, DCN, 22 set. 1966).

Mas os EUA que apareciam freqüentemente como modelo de prosperidade:

[...] comentava a disparidade de progresso e o de desenvolvimento existente entre os Estados Unidos da América do Norte de 1900 e a República Federativa do Brasil de 1960. Tudo alarmante em os dois países. Mas o que mais me assusta, porque considero base e causa de todas as outras disparidades, é a questão do ensino, [...] (Padre NOBRE, DCN, nov. 1968).

Foi no pós-guerra que os EUA se consolidaram como liderança mundial ⁶⁷. Ao longo dos anos 60, tornar-se-iam modelo de nação a ser imitado. Isto decorreu de sua política externa, intensificada na defesa de seus interesses, utilizando-se não só de seu poderio militar, mas também de métodos sofisticados de difusão do “*american way of life*”. Tal ação foi tão aprofundada que passou a ser classificada como “guerra psicológica”, criando um sistema de representações para dissimular o real sentido de suas ações, apresentando sua sociedade como o reino da harmonia e das oportunidades individuais (KATCHATUROV, 1980) ⁶⁸.

A política externa americana no pós-guerra pode ser ilustrada pela proclamação da “Aliança para o Progresso” voltada para a América Latina, que tinha como objetivo difundir o reformismo na política, restringindo a ação revolucionária do seu proletariado, que já representava 60% da população economicamente ativa da região (cerca de 50 milhões de assalariados).

⁶⁷ A partir de 45, a política americana era orientada pelo temor do apoio soviético aos movimentos comunistas, especialmente quando a ordem conservadora estava desacreditada e a resistência com base popular gozando de muito prestígio, assim, os norte-americanos surgiram como “herdeiros dos sistemas imperialistas” (IANNI, 1992b, p. 56). Segundo Chomsky (1993, p. 32): “No último meio século os Estados Unidos têm sido o fiscal global, protegendo os interesses dos ricos. De acordo com isso, a principal ameaça aos interesses dos Estados Unidos é descrita em documentos de planejamento de alto nível como ‘regimes radicais e nacionalistas’ que são sensíveis às pressões populares por ‘melhoria imediata nos baixos padrões de vida das massas’ e à diversificação da economia, tendências que estão em conflito com a necessidade de proteger o controle estadunidense das matérias-primas e ‘um ambiente político e econômico que leve a investimento privado’.”

⁶⁸ Esta característica dos EUA baseara-se na concepção de idealização de seu povo e de sua história, assim, teriam a missão de promover a transição dos povos *atrasados* para a sua *modernidade*, propagada como paradigma (SLATER, 1977). Williams Jr. (1969), acreditava que a conquista do oeste representaria o perigo, o sacrifício, mas também a expansão, a oportunidade, a mobilidade social na psique-americana. Este novo ideal de progresso teria gerado o *Destino Manifesto*, a idéia de que aquele vasto território lhes seria predestinado. A Segunda Guerra Mundial contribuiu para o fortalecimento desse nacionalismo de espírito missionário.

Outros exemplos dessa política foram suas atuações na Guerra do Vietnã e na deposição do Governo da Unidade Popular no Chile, quando apoiaram grupos conservadores, contrários às reformas sociais nestes países ⁶⁹.

Em alguns momentos surgiam vozes contrárias à interferência estrangeira, denunciando a presença demasiada dessas nações nas decisões internas, especialmente em relação aos americanos:

O Serviço de Inteligência do Exército Americano passou a dominar a mentalidade dos nossos militares. E prevaleceu aqui para nós, como filosofia do pensar, e do agir, a célebre dicotomia maniqueísta do mundo, dividido em dois blocos: [...] mundo comunista e mundo capitalista. [...] A Revolução de 1964 foi feita em nome dessa ideologia política. Em nome dessa ideologia, o país vem sendo governado, passando de pai para filho, isto é, de militar para militar. Em nome dessa ideologia, criaram uma Constituição e Atos Institucionais (Padre VIEIRA, DCN, 25-09-1968) ⁷⁰.

O discurso do anticomunismo foi enfraquecido após a queda do governo Jango, mas seria utilizado pelos militares para justificar o uso da força e da sua manutenção no poder ao longo de vários anos, como vemos nessa fala:

⁶⁹ A ação norte-americana no Chile foi escabrosa. A CIA patrocinou a campanha contra Allende, entre 70 e 73, buscando liquidar o governo da Unidade Popular, empregando cerca de oito milhões de dólares na sabotagem de sua administração. O Vietnã foi alvo dos EUA porque poderia se tornar um modelo comunista de desenvolvimento social, ou seja, fora do quadro de controle norte-americano. A carnificina no Vietnã ganhou projeção devida à resistência dos camponeses que eram simpáticos ao comunismo, enquanto o governo militar, patrocinado pelos americanos, era uma continuação do domínio colonial francês, baseado na superexploração das massas camponesas e dos pobres urbanos. Durante o estado de guerra clandestino (*covert warfare*), a CIA emergiu como órgão capaz de comprar sindicatos e chefes de Estado, provocar a queda de governos, produzir contra-revoluções sangrentas e aparelhos de Estado tipo fascista, como ocorreram também no Paquistão, Burundi, Indonésia, Filipinas etc. “Os banhos de sangue” implementados pelas forças contra-revolucionárias buscavam um regresso das populações dos países pobres ao estado de passividade e de derrotismo em que viviam. Durante a Guerra do Vietnã, a imprensa norte-americana falsificou e divulgou dados, buscando encobrir atrocidades do conflito e inverter as posições de criminoso e vítima. Assim, os massacres tornavam-se *benignos* e até mesmo *construtivos*. Chomsky afirmou que essa política assemelhou-se à dos nazistas e concluiu: “Com base nas provas dadas a este respeito pelas contra-revoluções caucionadas pelos EUA, durante estes dois últimos decênios, é possível estabelecer o seguinte fato sólido: as contra-revoluções são mais sangrentas, em média, que as revoluções” (CHOMSKY e HERMAN, 1976, p. 27).

⁷⁰ E ainda: “Isto é o que sonha o Governo Americano através do acordo MEC-USAID, que estrategicamente vai ser introduzido no país através da falência financeira das nossas universidades. (Muito bem)” (Padre VIEIRA, DCN, 10 nov.1967). Vieira fora cassado em 1968.

Sr. Presidente, o que existe e o que vem solapando as bases do atual Governo, não será nunca a Oposição ou o M.D.B., os estudantes ou os operários, e, sim, esta constante conspiração dos quartéis e da Escola Superior de Guerra a tentar modificar a nossa política de anticomunismo; e nessa especulação anticomunista, nessa forma de agitar problemas, tirar deles vantagens de ordem pessoal (RIGHI, Gastone, DCN, 5 abr. 1967)⁷¹.

Nos momentos de maior tensão social, os docentes deputados recorriam aos teóricos buscando conceituar a sociedade e os conflitos existentes em seu interior. No entanto, na maioria das vezes, suas leituras eram excessivamente particulares, expressando estritamente preocupações e interesses imediatos, não existindo uma reflexão de fato sobre essas teorias, mas um uso político delas. Isso também contribuiu para revelar adesões a determinadas ideologias veiculadas no período:

Marx no seu tempo lamentava a existência das classes proletárias. Hoje, por nossa causa e por causa da nossa dialética, o mal é mais profundo e mais grave. Hoje existem nações proletárias. Exatamente porque não soubemos juntar as mãos para a construção do mundo, para a empresa comum. Tal sucede no Brasil e no mundo. (Padre VIEIRA, DCN, 10-07-1968) E também: [...] o sociólogo da moda, Herbert Marcuse, mistura Freud com Marx, num coquetel explosivo, para justificar a revolta da mocidade como uma nova força que nasce em substituição à luta de classes iniciada oficialmente, no século passado, com a publicação do “Manifesto Comunista”, de Marx e Engels. [...] Marcuse está sendo mais citado do que lido, inclusive [...] diante daquele dilema [...] ‘Nenhum sistema me satisfaz.’ [...] É em última análise, a aplicação da ideologia de um neofascismo mascarado de humanismo contra a chamada ideologia da sociedade industrial (JUREMA, Aderbal, DCN, 12 jul. 1968)⁷².

Desta forma, esses docentes faziam leituras bastante particulares das teorias citadas e podem ser entendidas como distorções ideológicas, à medida que contribuíam para criar apenas projeções dos fenômenos sociais, dissimulando os reais sentidos por detrás destes. Como lembrou Konder (2002, p. 255):

⁷¹ E respondendo aos militares que abusavam do discurso anticomunista: “Comunismo nunca existiu neste País, a não ser como uma breve manifestação de uma minoria inteiramente insignificante” (PIVA, Mário DCN, 2 abr.1968).

⁷² E ainda: “Marx escreveu que ‘a religião é o ópio do povo’ e que ‘a abolição da religião como felicidade ilusória do povo é exigida em nome da felicidade real do povo’. E, na Tchecoslováquia, de 1948 para cá, se Marx falou, está falado” (NETO, Medeiros DCN, 9 jun. 1970).

Assustados com as expressões mais barulhentas dos movimentos sociais, os teóricos do elitismo repetem que são favoráveis ao *progresso*, mas sem sacrifício da *ordem*; recomendam *prudência e moderação*; e asseguram que qualquer *radicalização* nas reivindicações populares *igualitárias* pode prejudicar os delicados mecanismos de proteção das liberdades individuais.

Tais citações visavam tanto a sua legitimação política, endossando a opção pelo capitalismo e ao mesmo tempo opondo-se ao comunismo, quanto para reforçar sua posição como intelectual, falando em nome dos grupos e instituições educacionais que representavam no Congresso, sendo uma das especificidades dos docentes em relação ao conjunto dos deputados do período.

Por comporem o bloco hegemônico, e ao mesmo tempo terem que dar respostas a esses grupos é que a partir do ano de 1967, os docentes deputados intensificaram as críticas às arbitrariedades e às decisões no âmbito da administração pública por parte dos militares. O governo Castelo gerara recessão econômica e arbitrariedades contra os direitos dos civis o que motivou o surgimento dos primeiros atos terroristas no país ⁷³.

Assim, cresceu a insatisfação social com a ditadura e também os protestos estudantis, a oposição de clérigos, intelectuais, artistas, etc.:

[...] militares ocupam as funções técnicas da administração pública [...] Formou-se, assim, novo e diferente critério de gerir a coisa pública. Daí, já não ser mais estranhável encontrarmos policiais comuns julgando obras de arte e de cultura, fazendo censura de livros e de filmes, sendo críticos literários e artísticos. (Padre VIEIRA, DCN, 01-06-1967) E ainda: Devemos, antes, vencer o pavor e termos a coragem de mobilizar esse potencial jovem a favor e não contra o que todos desejamos se consolide neste País: uma democracia política e social que sirva de exemplo ao mundo, como já servimos de exemplo com a nossa unidade lingüística, o nosso liberalismo religioso e a nossa igualdade racial, tudo isso democrática e não totalitariamente, como desejam os neofacistas

⁷³ Nesse contexto é que foi negociada a sucessão de Castelo. A política de encorajamento do capital externo e o combate à inflação eram recessivos, os trabalhadores tiveram perdas em seu poder aquisitivo, assim, o Brasil fortalecia a industrialização baseada nos salários baixos, só assim tornava-se competitivo no exterior, o que impulsionaria as exportações de produtos industrializados. Para reduzir o déficit público, Castelo também cortou recursos de áreas sociais, pôs fim à estabilidade do trabalhador da empresa privada, criando o FGTS (SKIDMORE, 1988).

marcuseanos, comblinianos e provincianos – neofascistas da revolução permanente de Trotsky, discípulos frustrados de Mão-Tsé-Tung (JUREMA, Aderbal, DCN, 12 jul. 1968)⁷⁴.

A partir desse cenário a concepção de democracia dos militares era questionada frente aos processos recessivo e repressivo de suas medidas governamentais, de forma que o coro pela redemocratização do país também se constituiu em fator comum nos discursos dos docentes:

Mais do que o ar e o pão, a água e a luz, o povo quer influir nas decisões nacionais, quer esperança, quer compreensão e amor, [...]. Numa palavra, o povo quer participação, sem a demagogia degaulista e, sim, com liberdade, dentro de uma ordem justa e cristã (PEREIRA, Francelino, DCN, 21 set. 1968). E: Por que não terá obtido êxito o Poder Executivo nesse período de autoridade discricionária? Sem dúvida alguma porque lhe faltou de todo a identificação com o povo. Colocado no poder a revelia das urnas e manifestações populares, não conseguiu, apesar dos seus esforços, identificar-se com ele. (VIEIRA, Doin, DCN, 5 jul. 1968).

À medida que os protestos aumentavam e os militares eram derrotados nas urnas, tomavam medidas que restringiam ainda mais as liberdades como a edição dos Atos Institucionais que alteravam o sistema eleitoral-partidário, estabelecendo eleições indiretas para presidente, vice e governadores entre outros, também pela promulgação da Constituição de 1967, pela criação do SNI (Serviço Nacional de Informações), e pela limitação da imprensa com a censura e a promulgação da LSN (Lei de Segurança Nacional).

Foi nesse panorama que o Ministro da Guerra Costa e Silva substituiria Castelo na presidência. Era um oficial da chamada “linha dura” das Forças Armadas e assumiu o

⁷⁴ Nessa última fala, novamente aparece a concepção tradicional de nação, com referência às virtudes da unidade lingüística (a despeito do extermínio de índios e da perseguição aos imigrantes que não falavam o português) e a democracia racial (a despeito dos conflitos de classes). Algumas falas dos docentes eram extremamente classistas, inspiradas na tradição de exclusão social, justificavam, de forma quase poética, até mesmo a escravidão, apresentada como uma necessidade: “Em relação à terra e à gente – por ser vasta a terra a dominar, e por ser pouca a gente de que se dispunha para a dominação – fixou o colonizador uma idéia absurdamente obstinada: possuí-la com amor de mouro. Para exercer esse domínio exclusivamente o latifúndio foi o instrumento imaginado e, para mantê-lo, a escravidão se fez necessidade – armando-se, assim, a base triangular de nossa formação social” (ALMEIDA, Dayl de, DCN, 20 jun. 1970).

governo num clima tenso com a oposição dos castelistas, a *Sorbonne* da ESG. Substituiu todo o ministério, que passou a ser caracterizado por uma posição mais nacionalista. Delfim Neto e Hélio Beltrão foram nomeados para a pasta econômica, e logo em 68 criaram o CIP (Conselho Interministerial de Preços) órgão que controlaria preços e se tornaria o principal meio de formulação de políticas econômicas. Tal iniciativa surpreendeu até mesmo os homens de negócio que nunca esperavam controle de preços por parte dos *revolucionários*⁷⁵.

Teve a oposição da “Frente Ampla”, que aproximara Lacerda e JK, mas seu maior problema eram os protestos estudantis. As eleições indiretas, a censura, a nova Constituição, fortaleceram a esquerda e as manifestações se multiplicaram por todo o Brasil, a partir de 68, sobretudo após a morte do estudante Edson Luís no Rio de Janeiro, quando a violência passou a atingir arbitrariamente a classe média. A polarização de posições tornava-se mais explícita, a Igreja ia se afastando do regime militar, à medida que a violência da ditadura passou a atingir os seus quadros hierárquicos, firmando sua oposição às prisões, torturas, mortes⁷⁶.

Do outro lado, a direita radical se agrupava em organizações como o Comando de Caça aos Comunistas (CCC) que era resposta à opção pela revolução, baseada em conceitos de guerra e de insurreição, que passavam a orientar os debates da esquerda.

Esta, por sua vez, elegeu como seu inimigo principal a grande burguesia industrial e financeira, mas a produção do “milagre econômico” restringiria a ação de partidos, das guerrilhas e das alianças de operários que foram cercados pela repressão policial⁷⁷.

⁷⁵ Os trabalhadores tiveram pequeno ganho salarial, o que foi bastante explorado politicamente. A eleição de Costa e Silva agrupara antigos inimigos políticos em torno da causa da redemocratização do país e fomentara dúvidas quanto à disposição norte-americana de continuar a financiar o governo militar, já que adotava medidas excessivamente nacionalistas (DROSDOFF, 1986).

⁷⁶ É importante ressaltar que a partir do AI-5, a Igreja Católica se tornaria base única de atuação dos dissidentes do regime. Com cerca de 90% da população brasileira se declarando católica, a Igreja tinha bastante autoridade e prestígio para atuar politicamente, muito embora a hierarquia eclesiástica não visse com bons olhos tal papel: “Nos anos de confronto com os militares que se seguiram ao AI-5, a Igreja tomou o cuidado de elogiar discretamente o que considerava como benefícios do governo militar: estabilidade política, rápido crescimento econômico e ‘paz social’.” Já “A estratégia militar contra seus oponentes na Igreja consistia em isolar padres esquerdistas e dismantelar as organizações de ação social da Igreja, como a ‘Juventude Operária Católica’, a ‘Juventude Estudantil Católica’ e a ‘Juventude Universitária Católica’.” (DROSDOFF, 1986, p. 134).

⁷⁷ As ações terroristas de esquerda eram limitadas até 67, quando surgiram a VPR (Vanguarda Popular Revolucionária), o MR-8 (Movimento Revolucionário) e a ALN (Ação Libertadora Nacional) de Carlos Marighela que deixara o PCB para liderar a resistência armada no Brasil. Contudo, suas ações eram descoordenadas, existindo muitas rivalidades ideológicas. Financiavam suas ações de guerrilha urbana com

Assim, a crise no governo Costa e Silva colocaria em cheque a legitimidade da ditadura que passava a assistir ao questionamento de seus conceitos como patriotismo, revolução etc., acirrando o embate ideológico, demonstrando, na verdade, que os militares possuíam o governo, mas não sua direção. Ou seja, a sociedade civil se reorganizava buscando estabelecer nova hegemonia, o que possibilitava o espaço da crítica a alguns docentes:

Para um militar formado na caserna, na dureza da disciplina de guerra, patriotismo para eles é morrer pela pátria sagrada, vezes mil. [...] Embora às vezes, na prática, patriotismo seja mais matar pela pátria (Padre VIEIRA, DCN, 7 fev. 1968) E ainda: Revolução não é passagem de comando. É mudança de estruturas – de hábitos – de costumes políticos. É criar maturidade – é modificar mentalidades. [...] O que houve em 64 foi uma autêntica quartelada, [...] (PIVA, Mário, DCN, 17 jul. 1968)⁷⁸.

A oposição ao governo militar foi gradativamente ampliada diante de suas arbitrariedades que vitimavam, sobretudo, os estudantes de nível superior:

[...] não podemos deixar de denunciar a grave violação de direitos fundamentais do homem que essas prisões significam (MONTORO, Franco, DCN, 5 jul. 1968). E também: Cresceram, de tal modo, entretanto, as nuvens sobre os horizontes da Nação, que o silêncio já seria uma cumplicidade e a omissão já não teria o perdão da História. [...] A incompetência no exercício do poder, aliada à ilegitimidade da investidura, levaram o Governo a uma impopularidade nunca vista antes (Padre GODINHO, DCN, 5 abr. 1968).

Os representantes docentes da Igreja Católica no Congresso que apoiaram o golpe em 1964 começavam a fazer oposição ao regime especialmente pelo fato de que a violência havia chegado aos membros de seu quadro hierárquico.

assaltos a bancos, promoviam seqüestros e atentados contra militares e embaixadores estrangeiros. Em 69, a guerrilha ganhava um aliado de peso, o capitão Carlos Lamarca, que desertara do exército com armamento pesado. No mesmo ano surgiu a “Operação Bandeirantes” que disseminou, definitivamente, a tortura como instrumento de controle social no Brasil (SKIDMORE, 1988).

⁷⁸ E ainda: “Primeiro de Abril – data histórica de uma falsa revolução que foi o maior engodo que o povo brasileiro já conheceu; engodo definitivo. Mentiram aqueles que usaram e abusaram do terço e da família para, em seguida, substituí-los exclusivamente pelo arbítrio, pela violência e pela espada” (PIVA, Mário, DCN, 2 abr. 1967) E também: “Não interessa os problemas nacionais. Pouco importa a angústia e o sofrimento do povo. Só uma coisa interessa à Revolução: ela mesma. A sua sobrevivência histórica.” (Padre VIEIRA, DCN, 2 abr. 1968).

As arbitrariedades atingiam agora as classes representadas no poder, levando os docentes a uma maior atuação no Congresso, justamente por falarem em nome das instituições de ensino superior, base de suas carreiras como docentes e políticos.

A pressão sob o governo militar também vinha de tradicionais aliados como a imprensa conservadora, como vemos no trecho de uma reportagem publicada no jornal “Tribuna da Imprensa”:

Solidarizamo-nos com todos os brasileiros, particularmente com os estudantes, o clero, os intelectuais, e todos aqueles que pugnam pelas liberdades democráticas e o respeito aos direitos humanos, dos quais a classe trabalhadora se coloca como defensora intransigente (GURGEL, Mário, DCN, 29 out. 1968). E também: Embora a linha política, geral, do grande matutino, seja tradicional de ultraconservadorismo, apego ao liberalismo econômico, horror a socialização, a tradicional coluna, hoje uma página sob o título ‘Notas e Informações’ é uma janela aberta para a democracia (AMARAL, Francisco, DCN, 22 maio 1968)⁷⁹.

À medida que a sociedade civil se reorganizava em oposição ao regime ditatorial avolumando-se a pressão sobre os militares, os deputados aumentariam suas críticas ao governo o que levaria ao fechamento do Congresso Nacional com a promulgação do AI-5. Em meio à avalanche de críticas, os militares acionavam seus defensores:

Sr. Ministro da Educação, Dr. Tarso Dutra, que num ato de grande compreensão, num plano inteligente de amor à Pátria e de civismo, numa hora difícil daquela escola, soube evitar que, pelo entendimento errado e injusto dos seus dirigentes, se prejudicassem tantos Estados do Brasil. (Monsenhor VIEIRA, DCN, 7 dez. 1968).

⁷⁹ As críticas a estrutura social brasileira voltavam a tona em períodos que a legitimidade do governo parecia fragilizada perante a sociedade civil: “A convite dos trabalhadores e dos estudantes, falaram intelectuais, sacerdotes e deputados contra a política de arrocho salarial, a política da fome decretada pelo Governo” (ANDRADE, Paes de, DCN, 18 abr. 1968). E ainda: “Isso é que nos leva, a nós do MDB [...] a dar nossa solidariedade, com o nosso protesto veemente, aos estudantes cearenses que acabam de ser vítimas, como tantos em outros pontos do país de violências policiais não justificadas, que apenas visaram a impedir a livre manifestação do pensamento universitário, contra estruturas arcaicas, contra o sistema dominante, contra um regime político e social que degrada a nossa terra e visa perpetuar oligarquias e estruturas arcaicas. (Muito bem)” (RODRIGUES, Martins, DCN, 27 jun. 1968). Rodrigues e Gurgel perderam seus mandatos em 68.

Para alguns teóricos a maior crise de intolerância do regime militar foi a promulgação do AI-5, como resposta aos protestos, e às ações de guerrilha urbana que pipocavam pelo país, ampliando o controle executivo e militar sobre o governo e os cidadãos que, entre outras coisas, suspendeu o Congresso por tempo indeterminado.

Os expurgos recomeçaram, muitas assembleias estaduais foram fechadas e também o Judiciário foi atingido com aposentadorias de ministros do Supremo Tribunal Federal. Os meios de comunicação de massa passaram a ter censura prévia de sua programação, não podendo veicular notícias sobre manifestações, greves etc.

Contudo, um derrame tiraria Costa e Silva da presidência, conduzindo Médici ao seu posto, um general quatro estrelas e que, portanto, atendia ao critério adotado pelos militares para a sucessão presidencial (cargo informalmente incluído na hierarquia das Forças Armadas)⁸⁰.

O ministério do governo Médici era composto em sua maioria por técnicos administradores, contrastando com os anteriores compostos por políticos profissionais e representantes de interesses econômicos ou sociais. A política econômica de Delfim e Beltrão foi mantida com relativo sucesso, e o crescimento econômico de quase 10% ao ano, entre 67 e 72, absorvendo desempregados e promovendo a ascensão de profissionais liberais, tecnocratas e administradores de empresas, garantiu popularidade a Médici. O PIB cresceu aliado a uma inflação baixa, buscando fortalecer a economia baseada na exportação de bens industrializados, pois até 1960, o café ainda era o principal produto exportado pelo país⁸¹.

⁸⁰ Médici buscou transferir populações de miseráveis nordestinos, vítimas da devastadora seca de 1970, para a Amazônia que era quase inabitada. Criou, então, os projetos das megavias Transamazônica e Cuiabá-Santarém que esperava que o projetasse como JK e Brasília, mas sua estratégia fracassou com os altos custos de manutenção das obras em regiões de chuvas torrenciais. Também atuou politicamente rearticulando a ARENA e interferindo em eleições, conseguindo vitória nas urnas em quase todos os estados do Brasil, mas uma parcela significativa da população votou em branco ou anulou o voto como forma de protesto (SKIDMORE, 1988).

⁸¹ Em apenas 10 anos, o café deixara de ser o principal produto de exportação do Brasil, sendo substituído pelos produtos industrializados que, em 1970, representavam cerca de 56,7% do total exportado, enquanto que o café era responsável por apenas 10,7%, o minério de ferro 8,4% e a soja 7,1%. Para que esta inversão no volume de exportações entre os setores agrícola e industrial fosse possível, o Estado teve papel fundamental criando subsídios e incentivos à exportação de bens produzidos pela indústria. No entanto, “A pobreza e a distribuição desigual de renda foram problemas amplamente reconhecidos durante e após o governo da linha dura. Os benefícios do florescente crescimento econômico do Brasil foram remetidos aos ricos e à classe média, enquanto que os pobres ficaram mais pobres” (DROSDOFF, 1986, p. 43).

Desde o início, Médici tomara medidas que centralizavam ainda mais o poder executivo, além de aumentar as punições para a indisciplina militar, num momento, em que as torturas, prisões e mortes multiplicavam-se legitimadas pelas guerrilhas urbanas. O seqüestro do embaixador norte-americano no Brasil, Charles Elbrick, foi um ato de ousadia da ALN e do MR-8 que os militares não poderiam tolerar, surgem, então, o AI-13 e o 14 que criavam dispositivos de expulsão de brasileiros do país e restabelecia a pena de morte para crimes de *subversão*⁸².

Os militares possuíam o trunfo baseado no crescimento econômico que amenizou os efeitos da violência arbitrária. Mesmo que as estatísticas mostrassem que a distribuição de renda, em pleno “milagre econômico”, havia piorado, a resposta da aliança militar-tecnocrata era a difusão, via veículos de comunicação de massa, de jargões como o de que era preciso “fazer o bolo crescer para depois dividi-lo”. Também procuravam adotar paliativos emergenciais (e demagógicos) para o combate da desigualdade social, com pequenos reajustes no salário mínimo, ligeira ampliação dos programas de bem-estar social (escolas, hospitais, etc) e melhoria da renda rural.

A radicalização do regime por parte dos oficiais mais jovens, em grande parte, tinha por de trás o interesse pela ascensão rápida na carreira. Políticos foram cassados, intelectuais, jornalistas, sindicalistas presos, torturados ou mortos e muitos exilados. Segundo Silva (1985), em nenhum momento da história do Brasil, os governantes seriam tão explícitos na sua violência contra a intelectualidade como ocorreu nesse período.

Desta forma, no ano de 1969, quando o Congresso foi reaberto após o AI-5, pouco esforço seria feito no sentido de se participar criticamente do governo, o que pudemos notar nas raras falas dos docentes deputados aqui estudados que se limitavam a discursos marcados pela ausência de democracia: “Antes de falar das metas apontadas pelo novo Ministro [Jarbas Passarinho], sinto-me, de certa forma, obrigado a registrar o patriótico esforço desenvolvido pelo ex-Ministro de Educação, nosso colega Deputado Tarso Dutra à frente daquele Ministério” (RAMOS, Braga, DCN, 4 nov.1969).

⁸² Em 1972, a guerrilha já havia sido debelada, com muitos dos seus líderes executados, presos ou exilados. As maiores baixas foram as mortes de Marighela, Lamarca e Câmara. Mas um grupo dissidente do PC do B escolheu para sua operação o Araguaia, juntando-se a índios e camponeses descontentes com os especuladores que vinham atrás das reservas de ouro e outros minérios. O exército agiu rapidamente buscando exterminar o núcleo, e muitas atrocidades foram cometidas com os integrantes da guerrilha que acabaram

As falas dos docentes deputados, em grande parte, expressaram o ideal de sociedade que representavam no poder, dentro da lógica de modernizar conservando, não pondo em dúvida a opção pelo capitalismo monopolista que se consolidaria naquele período. As divergências notadas em seus discursos em relação ao governo civil-militar (a partir de Costa e Silva) eram geradas em função da ampliação da restrição das liberdades democráticas, basicamente. Assim:

[...] esse é o resultado da revolução burguesa que se realizou no Brasil. Uma revolução que alcançou sucesso no que diz respeito à economia, ao desenvolvimento do capital, da acumulação. [...] As conquistas democráticas, em forma política e cultura, são limitadas (IANNI, 1992a, p. 150).

É visível que, nos anos 60, a política econômica da ditadura civil-militar atingira um grau de desenvolvimento capitalista pleno. O que é evidenciado pela manutenção do latifúndio e da dependência ao imperialismo que, em nenhum momento, se constituíram em barreiras ao completo desenvolvimento do capitalismo monopolista no país.

A modernização brasileira transformou a grande propriedade agrária em empresa capitalista agrária. Com a internacionalização do mercado interno (e a participação expressiva do capital estrangeiro) o Brasil se consolida como país industrial moderno, com alta taxa de urbanização e complexa estrutura social. Tais processos foram incrementados pela ação do Estado, assim:

[...] a transformação capitalista teve lugar graças ao acordo entre as frações das classes economicamente dominantes, à exclusão das forças populares e à utilização permanente dos aparelhos repressivos e de intervenção econômica do Estado. [...] essa modernização, mesmo sendo ‘conservadora’ – na medida em que manteve e aprofundou a dependência ao imperialismo, as disparidades regionais e a desigual distribuição de propriedade e de renda -, consolidou de modo irreversível os pressupostos objetivos da ‘ocidentalização’ da sociedade (COUTINHO, 1986, p. 144).

Tal processo vinha sendo empreendido com intensidade desde os anos 30, no Brasil, e 64 apenas alterou a forma de exercício de poder das classes dominantes que abriram mão

mortos ou presos. A resistência da guerrilha, porém, foi vitoriosa, somente em 1975 que havia sido considerada extinta, mostrando a ineficiência das ações do exército na zona rural (SKIDMORE, 1988).

do sistema da democracia representativa, por acreditar que esse lhe conferia certo grau de sub-representação política. Optaram pelo regime autoritário, numa ação extrapartidária de conquista do poder. Assim, consolidou-se o capitalismo que permanecia sendo tanto transnacional quanto oligopolista e subordinado aos centros de expansão capitalista. Vejamos a seguir, como a concepção de educação dos docentes encontrava respaldo neste processo de consolidação do capitalismo brasileiro.

II.2 – O IDEAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR E A PRAGA ANALFABETISMO

No Brasil, a educação escolar fora criada como privilégio de grupos articulados nas esferas de poder, que dirigiram o processo de modernização conservadora nacional, fortemente marcado pelo *continuismo* de estruturas de domínio semicoloniais com a exclusão de significativa parcela da população das instâncias legítimas de participação nas decisões de interesse público.

Tal processo ganhou força a partir da década de 30, quando os termos eficiência e produtividade passaram a ser aplicados de forma ideológica ao sistema de educação brasileiro, paralelo à demanda por escolarização que se intensificava acompanhando a industrialização e a urbanização.

Tanto Vargas como JK buscaram alinhar a educação escolar às mudanças sociais em curso. Porém, a partir da segunda metade dos anos 50, esse fenômeno seria marcante já que a indústria se tornaria setor hegemônico na economia, com os investimentos diretos na produção realizados pelo capital transnacional.

Nos anos 60, tais tendências ganhariam força, e a ditadura proclamaria a necessidade da escola se voltar para os interesses do capital, abrindo espaço para atuação dos empresários da educação que se mobilizariam para explorar com maior intensidade este novo mercado ⁸³.

Isso fica evidenciado por uma série de mudanças no campo educacional. Em 1961, promulgou-se a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) n. 4024/61 que, anos mais tarde, seria parcialmente substituída pelas Leis n. 5540/69 n. 5692/71.

⁸³ A partir de 1964, ocorreu redefinição do Estado e de suas funções, ampliando-se o poder do Executivo e do Conselho de Segurança Nacional, centralizando-se a administração pública e cessando o protesto social. O novo governo: “Preservou a natureza capitalista do Estado, uma tarefa que envolvia sérias restrições à organização autônoma das classes trabalhadoras e à consolidação de um modelo de [...] desenvolvimento de um tipo de capitalismo tardio, dependente, desigual, mas também extensamente industrializado, com uma economia principalmente dirigida para um alto grau de concentração de propriedade na indústria e integração com o sistema bancário. [...] A ocupação dos órgãos de formulação de política econômica por empresários e tecno-empresários do IPES resultava na ‘privatização das instituições do Estado’. [...] O Estado de 1964 era de fato um Estado classista e, acima de tudo, governado por um bloco de poder” (DREIFUSS, 1987, p. 485).

O Estado se empenhara como nunca na sistematização da educação, objetivando a compatibilização do sistema educacional com as aceleradas alterações econômicas, políticas e sócio-culturais em processo⁸⁴.

Inseridos neste contexto, os docentes deputados, em geral, apresentavam a educação escolar associada ao desenvolvimento (econômico), uma idéia freqüente em seus discursos, ao longo da década de 60. Todos eles, mesmo com diferentes “concepções do mundo”, propagavam o axioma: “povo educado é povo civilizado”. O uso dessa idéia no plenário agradava a diferentes setores: aos associados do capital internacional que buscavam ampliar seus mercados consumidores e as classes dirigentes nacionais, que abusavam da eficácia da educação escolar na difusão de hábitos urbanos novos, além de manter viva a idéia de ascensão social por meio da escolarização, no velho contexto de sociedade democrática, capitalista e cristã.

Essa idéia de educação tinha a função de mecanismo estabilizador, já que a pressão por acesso ao sistema de ensino revelava o desejo de mobilidade social, representando a grande expectativa do povo brasileiro. Possuía forte aceitação social entre significativa parcela da população brasileira que, então, experimentava, alguma espécie de melhoria na qualidade de vida, associada especialmente à capacidade de consumo.

Nesse sentido, o ensino (ou a sua falta) servia para legitimar as desigualdades sociais, de maneira que os indivíduos estariam em condições precárias por não terem escolarização. Assim, a expectativa de mobilidade social atrelada ao acesso à educação atuara como força social integradora, já que era amplamente difundida.

Pode-se afirmar que:

⁸⁴ A promulgação da LDB n. 4024/61 ocorreu após 13 anos de debates envolvendo educadores, estudantes, intelectuais e trabalhadores, o que possibilitou a organização formal do sistema de ensino brasileiro, mesmo que sua estrutura permanecesse fazendo concessões aos privatistas, além de ter abandonado conquistas importantes da legislação anterior, como a obrigatoriedade do ensino primário que isentara o governo de prover educação a todos. Segundo Romanelli, as vantagens perceptíveis foram: a não prescrição de currículo fixo para todo território nacional e a criação do conselho de representantes nos cursos técnicos com autonomia para eleger o diretor da escola, aprovar orçamento etc., representando um leve movimento de descentralização (ROMANELLI, 1976). A Lei n. 5692/71 representou um reflexo dos novos horizontes políticos, já que foi elaborada sob o autoritarismo centralizador, em oposição à Lei anterior, n. 4024/61. A promulgação dessas leis evidencia a preocupação do Estado com a regulação da educação nacional, como afirmou Freitag (1986, p. 13) em 1975: “Em nenhum período da História da Educação no Brasil as iniciativas governamentais desenvolvidas no campo educacional foram tão intensas quanto na última década.”

[...] a progressiva elevação educacional e o fato de que cada nova geração possa ter acesso a níveis que estavam fora do alcance da que a precedia, não apenas origina um sentimento de melhoramento individual, como também permite transmitir aos filhos as eventuais aspirações de mobilidade dos pais. [...] o que é em realidade um progresso generalizado para a população inteira, pode ser sentido pelas pessoas como uma conquista individual (GERMANI, 1974, p. 122).

Os docentes, em especial, utilizavam o discurso de que a educação seria o principal elemento de desenvolvimento e consolidação da sociedade nacional democrática e cristã. Tal imagem fora reproduzida ao longo de todo o período aqui investigado. Vejamos:

Quando o país se prepara, corajosamente para a desejada arrancada rumo ao desenvolvimento e à libertação, faz-se necessário eliminar todas as dificuldades, por pequenas que sejam, atualmente existentes no processo educacional brasileiro (RAMOS, Braga, DCN, 12 dez. 1963) E ainda: A primeira conclusão é no sentido de declarar que a educação é um fator determinante do desenvolvimento econômico e social e que nenhum desenvolvimento é possível sem ela (GUEDES, Geraldo, DCN, 4 out. 1966) E também: [...] o principal investimento do Governo brasileiro devia ser a educação, porque não haverá progresso, se este não residir no sistema de educação e nas inovações tecnológicas colocadas a serviço da mesma. (MELO, Bezerra de, DCN, 5 jun. 1968).

Essas falas demonstram que os docentes deputados acreditavam na idéia da educação como fator preponderante para mudança social necessária ao desenvolvimento do país, condição para a “libertação” e o “progresso”. Tal discurso visava também, como representantes de diferentes instituições e organismos ligados à educação, legitimar seu *status* político como membros do Congresso Nacional. A especificidade desses deputados também se relaciona a esse esforço de buscar criar em torno da concepção de educação, uma entidade superior capaz de sanear e higienizar a sociedade corroída por seu *atraso*:

A condição – *sine qua non* – para o fortalecimento do país e para as leis da vida civil poderem adquirir plenitude é – não há como negar – a educação, alavanca primordial de todo o processo de desenvolvimento e de civilização integral. [...] a perfeição da sociedade depende da perfeição de seus membros e esta é condicionada pelo grau de educabilidade da pessoa, porque a educação é instrumento aperfeiçoador do homem e o adestra para a obtenção de uma digna subsistência (RAMOS, Braga, DCN, 28 set. 1968) E também: Não é possível fazer o desenvolvimento do País, [...] não

é possível alardear o desejo de que esta grande Nação progrida, se desenvolva materialmente, sem que esse desenvolvimento se baseie nos alicerces, que são a educação e a saúde, [...] (SARASATE, Paulo, DCN, 9 maio 1963)⁸⁵.

Demasiado grande o fardo sobre os fracos ombros do sistema de ensino brasileiro, cuja tarefa caberia o “adestramento” da população rumo à sociedade “perfeita”, um objetivo bastante abstrato. Em nenhum momento esses deputados vincularam aumento de investimento em educação de qualidade com distribuição de renda e elevação cultural do povo, objetivando-se alteração nas velhas estruturas excludentes do país. As reformas e planos educacionais eram citados especialmente no contexto de fortalecimento do capital industrial e como medida financeira:

[...] a educação geral do povo, é exatamente, na mais literal acepção da palavra, o primeiro elemento de ordem, a mais decisiva condição de superioridade militar e a maior de todas as forças produtoras. [...] a mais fecunda de todas as medidas financeiras (PINTO, Ewaldo, DCN, 22 ago. 1964) E também: [...] a industrialização e a utilização dos recursos tecnológicos, na sociedade moderna, exigiram a progressiva universalização da escola (MELLO, Bezerra de, DCN, 8 jun. 1967)⁸⁶.

Efetivamente, dentro do contexto capitalista, a educação também deveria exercer sua função de suprir o mercado de trabalho com mão-de-obra especializada para que o fluxo do desenvolvimento (sobretudo, econômico) não fosse obstruído:

⁸⁵ À educação também caberia a tarefa de eliminar a fome: “[...] um dos motivos por que os meninos comem no meio do lixo neste país, é precisamente a falta de mais escolas. A ausência de mais Universidades, ao aprimoramento tecnológico, esses são fatores e elementos que contribuem para evitar o subdesenvolvimento e evitar esse quadro dramático de crianças misturadas a monturos” (PIVA, Mário, DCN, 17 nov. 1964). Nunca deixando de lado sua velha função de inserir as novas gerações na sociedade: “[...] um ensino consciente, bem orientado, capaz de conduzir a nossa mocidade a uma condição tal de formação intelectual que permita integrá-la na vida comunitária política e social do País” (RAMOS, Braga, DCN, 28 maio 1964).

⁸⁶ Aplicar recursos em educação escolar seria o melhor investimento do erário público: “[...] pelo desenvolvimento nacional do ensino, para o qual, devemos frisar a conclusão do grande brasileiro, as maiores liberalidades do erário constituirão sempre o mais reprodutivo emprego da riqueza comum” (DANTAS, Wanderley, DCN, 06 abr. 1965). E ainda: “[...] parece pacífica a tese de que a educação é investimento. Evidentemente, trata-se de um investimento que não tem rentabilidade imediata. Não é um negócio como outro qualquer. Mas o que não se pode negar é que a educação, realmente, é o mais importante de todos os investimentos que o Governo pode fazer, [...]” (Braga RAMOS, DCN, 11 nov. 1967).

É natural que uma nação, ao iniciar-se na fase do desenvolvimento, sinta a deficiência dos recursos humanos, que são precários. [...] a educação é proporcionada a prazo longo [...] o treinamento como se disse, é feito em período curto, embora ambos constituam processo de capacitação (FERNANDES, Moury, DCN, 7 out. 1967).

Percebemos, nestas falas, que os docentes deputados atuavam a partir da lógica de “modernização conservadora” buscando atrelar os diferentes aparelhos de Estado, como a educação, por exemplo, muito mais às reformas econômicas (financistas) do que à “reforma intelectual e moral”. Na concepção gramsciana, tal reforma deveria substituir o senso comum por novas “concepções do mundo” que deveriam estar vinculadas aos interesses das massas:

[...] trabalhar de modo incessante para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para se tornarem seus *espartilhos*. (GRAMSCI, 1999, p. 110).

Muito embora alguns docentes deputados fizessem referências à necessidade de se educar a massa em seus discursos, suas falas revelavam muito mais os mecanismos para se adequar o ensino com maior eficiência ao desenvolvimento do capitalismo, como vemos na apresentação de projetos que supriam a ausência do Estado no ensino: “Por este projeto as empresas serão todas obrigadas a contribuir para a educação, mas o poderão fazer de maneiras diferentes, mantendo elas mesmas as escolas. [ou] poderão adotar o sistema de convênios para concessão de bolsas de estudo” (MONTORO, Franco, DCN, 19 ago. 1964).

Além de servir ao capitalismo, a educação escolar predominantemente representada nos discursos dos docentes deveria também reforçar a tradição cristã (católica) da família brasileira, como vemos na citação seguinte, que se referia à educação ideal: “Ressaltamos, ainda, como dado fundamental, que essa pedagogia haveria de ser de inspiração evangélica,

pois na mensagem cristã, e só nela se encontram as bases para a construção do tipo humano referido” (VELHO, Brito, DCN, 2 jul. 1963)⁸⁷.

Outra especificidade dos docentes deputados no plenário era a menção de teorias pedagógicas em suas análises sobre as grandes deficiências da educação nacional, isto ocorrendo também, em função da natureza de sua atividade intelectual. Assim, buscavam dar legitimidade às suas falas citando teóricos especializados no campo educacional, uma estratégia para se consolidarem politicamente:

É na Universidade que se podem plasmar homens e ideais capazes de resguardar, dos perigos que as ameaçam por todos os lados, a democracia e a ciência (PINTO, Ewaldo citando Fernando de Azevedo, DCN, 29 set. 1964) E ainda: [...] só recentemente e depois dos trabalhos de Theodore Schultz é que a educação passou a ser investimento, mas, ainda assim, seu produto é em longo prazo (JUREMA, Aderbal, DCN, 27 jan. 1968) E também: [...] educação não é rotina; é sistema, é filosofia, é pedagogia no seu sentido verdadeiramente dinâmico. Os métodos, desde quando estudávamos Eduardo Claparene, aos mais modernos autores de psicologia pedagógica, não podem ser os mesmos que antes (Padre NOBRE, DCN, 22 mar. 1968).

Vemos que na segunda fala, a educação é assumida como investimento, enquanto a Universidade de Azevedo deveria resguardar a democracia. Também faziam suas próprias reflexões na interpretação dos problemas da educação, realizando breves ensaios, sobretudo, a partir de suas experiências:

A multiplicação pura e simples de escolas, sem a preparação de um corpo docente especializado, sem a instrumentação adequada, fará baixar o padrão (MELLO, Bezerra de, DCN, 29 abr. 1967). E também: Entre os problemas fundamentais, entre os fatores de emperramento e que

⁸⁷ Os valores espirituais e éticos da nacionalidade deveriam ser preservados e fortalecidos, tanto quanto a unidade nacional. A educação deveria voltar-se para a preservação desses valores, assim, a história, por exemplo, deveria cultivar a Pátria, seus símbolos, tradições, instituições e os grandes vultos. Os intelectuais da ESG (Escola Superior de Guerra) propagandeavam que nos estudos de Segurança Nacional preparavam-se cidadãos, diferentemente do preparo de especialistas (SILVA, 1985). A promulgação de várias leis pelo governo civil-militar mostra a verticalidade do sistema educacional brasileiro, devido à inexistência de debates em torno das questões de maior interesse pelas partes diretamente envolvidas. Tais leis objetivavam assentar sobre o sistema de ensino valores morais e cívicos que, em grande parte, eram socialmente imobilizadores e politicamente conservadores, evidenciando que os governantes tinham noção da importância do sistema de ensino no exercício de sua hegemonia (ROMANELLI, 1976).

impossibilitam na verdade qualquer desenvolvimento efetivo da educação em nosso País, está o problema da remuneração, das condições de trabalho do professor (PINTO, Ewaldo, DCN, 6 jun. 1968) Ainda: Manco, sob todos os pontos de vista, desarticulado nos seus vários ramos, teórico e acadêmico, quando a mocidade o exige prático e criador, o ensino tem passado por inúmeras experiências que em quase nada mudaram estes seus hábitos inveterados de platomismo ultrapassado (MELLO, Bezerra de, DCN, 6 set. 1968)⁸⁸.

Ewaldo Pinto falava em nome do professorado paulista, seu eleitorado, defendendo a categoria e levantando a bandeira da melhoria na remuneração salarial. Já Bezerra de Mello buscava fazer coro ao governo defendendo a profissionalização como medida para solucionar os problemas gerados pelos excedentes no ensino superior. Essas concepções sobre o processo educacional acabavam por revelar também as “concepções do mundo” do eleitorado dos docentes, já que tais legisladores foram respaldados pelos seus votos:

Ora, se o conhecimento não pode ser transmitido ao aluno apenas pelo mestre, segue-se que discursar não é ensinar, e a mera aprendizagem não é educação. Esta é a evolução natural do próprio aluno. É aquisição pessoal. (BERNARDES, Adrião, 21 nov. 1963) E ainda: [...] a tendência do ensino universitário moderno, como a tendência do conceito de escola, é a do prolongamento do lar, da família (PIVA, Mário, DCN, 12 jun. 1965). E também: A educação da juventude deve casar-se, antes de mais nada, com a preocupação de preparar os moços para a vida, sendo ao mesmo tempo finalística, propedêutica (BRAZ, Luiz, DCN, 14 abr. 1970).

Aqui a escola deveria complementar a educação da família preparando a juventude para a sua inserção na sociedade de forma não conflituosa, revelando as tendências conservadoras desses docentes diante da ebulição do movimento estudantil.

A idéia da educação associada ao desenvolvimento social era respaldada pela observação dos indicadores educacionais e sociais dos países centrais, existindo toda uma

⁸⁸ E também sobre o caráter utilitarista da educação profissionalizante (que Gramsci condenava por crer que reforçava as diferenças de classe): “[...] quando se analisam as tremendas lacunas do ensino médio, completamente divorciado da realidade nacional, pois, salvo algumas iniciativas inegavelmente meritórias, continua a ser degrau de acesso ao nível superior, sem a preocupação de oferecer aos adolescentes brasileiros qualquer preparação que os habilite a uma imediata integração na comunidade do trabalho, caso não se interessem pelo título universitário” (RAMOS, Braga, DCN, 1 ago. 1964).

pressão dos organismos internacionais no sentido de se buscar as diretrizes mundiais, de maneira que essa imagem da educação fixava-se gradativamente no seio social:

Nos países industrializados e organizados, como os Estados Unidos, em que o ensino é muito amplo, os alunos do curso primário chegam ao curso superior em muito maior número. Porque ao lado do seu desenvolvimento técnico, ao lado do seu progresso econômico, eles colocaram o problema da educação no mesmo nível do problema da alimentação (JUREMA, Aderbal, DCN, 7 ago. 1963) ⁸⁹.

A educação como promotora de ascensão social firmar-se-ia, sobretudo, diante do acelerado crescimento econômico a partir de 1967, que propiciaria aumento no consumo. Tal idéia se fixou também pela rápida expansão da rede escolar, mesmo atendendo de forma precária a sua clientela, servia para criar um clima de “satisfação de expectativas”, amenizando as pressões sociais.

Outro ponto de confluência nos discursos desses docentes refere-se ao ensino técnico que sempre era apresentado vinculado às carências da indústria. Tudo que não tivesse utilidade deveria perecer. Assim, o ensino técnico ganharia espaço já que poderia suprir as necessidades de mão-de-obra especializada no mercado de trabalho, o que geraria segurança e garantia de emprego à juventude.

Portanto, a valorização desse ensino objetivava não só conter a demanda por educação superior, mas também fornecer mão-de-obra treinada para o trabalho na indústria:

Não preparamos profissionais para as nossas fábricas, nem técnicos para as nossas indústrias, e sim poetas para cantarem versos cloróticos aos luars diáfanos e prateados, ou oradores para fazerem discursos patrioteiros nas

⁸⁹ Durante muito tempo as agências internacionais propagandearam que o subdesenvolvimento seria uma fase a ser superada, devendo os países *atrasados* ter como modelo os países ricos. Assim, a idéia de que investimentos na educação seriam fundamentais para o crescimento econômico ganhou força, porém, os países desenvolvidos preocupavam-se mesmo em preparar mercados para consumirem seus produtos. Desta forma, os órgãos internacionais expandiram seus investimentos nessa área, a educação contribuiu para promover a ocidentalização capitalista das nações periféricas, criando hábitos de consumo, ação e pensamento, reforçando-se a dependência cultural em relação aos países desenvolvidos. Exemplo dessa política no Brasil foram os acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e *Cultura-United States Agency for International Development*) que buscavam influência e controle ideológicos da educação, quando os termos eficácia e produtividade passaram a ser empregados de alto a baixo no sistema de ensino, evidenciando que os Estados Unidos consideravam a educação como área estratégica na integração e posicionamento das sociedades periféricas no contexto geral do capitalismo internacional (ROMANELLI, 1976).

nossas praças públicas (Padre VIEIRA, DCN, 7 fev. 1968). E ainda: [...] visto que esses ginásios industriais se destinavam a dar, por assim dizer, uma iniciação vocacional ao estudante que lhe propiciaria um mínimo de condições para poder, num futuro próximo, exercer com certo pendor e com certa aptidão, determinado setor de atividade (RAMOS, Braga, DCN, 27 jun. 1963). E também: [...] demora-se muito, no Brasil, a ensinar o homem a trabalhar. Nossas escolas primárias ou secundárias primavam, de fato, pelo ensino das letras. [...] É do seu intento que a criança, ao mesmo tempo em que aprenda a ler, também adquira conhecimentos práticos da vida (Monsenhor VIEIRA, DCN, 18 ago. 1970)⁹⁰.

O ensino ideal, naquele momento, passava a priorizar a orientação industrial, já que no processo de modernização de uma sociedade, a industrialização representava um indicador de *progresso*, além de ser, é claro, fator essencial no processo de acumulação de capitais.

Nesse sentido, uma análise crítica da Lei n. 5692/71 revela esse caráter ideológico da política educacional do Estado autoritário. Promoveu reformas nos ensinos de 1º e 2º graus, e sua principal alteração era em torno da generalização do ensino profissionalizante em detrimento da preparação para cursos superiores. O ensino técnico desestruturado mediante sua fusão ao ensino do 2º grau, demonstrando que a centralização na educação estaria novamente instituída. A proposta principal era a diminuição da distância entre os ensinos médio e o superior, promovendo-se a valorização da profissionalização no 2º grau, imprimindo-lhe um caráter de terminalidade (CUNHA, 1980).

Isso fica evidenciado pela tentativa de implantação do ensino profissionalizante em todo o ensino secundário, representando a grande ambição da ditadura no campo educacional, foram criados mais de 600 ginásios técnicos. Essa medida pretendia, na verdade, conter a procura de vagas nos cursos superiores.

Percebendo a falta de oportunidades no mercado de trabalho, temia-se que os desocupados viessem concentrar suas frustrações contra o regime instalado. Mas essa estratégia de contenção da demanda por vagas no ensino superior não teve êxito, pois a

⁹⁰ A defesa do ensino técnico objetivava formar mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho e conter a demanda não atendida por ensino superior, já que tinha caráter terminal: “[...] considerando a carência de técnicos de nível médio, de homens medianamente capazes de atender às necessidades mínimas oriundas da eletrificação daquelas cidades, faça criar, desenvolver e expandir cursos de formação profissional – ao contrário do que vem ocorrendo nas escolas industriais dos Estados, que ensinam inglês, francês [...]” (GUEDES, Geraldo, DCN, 25 maio 1965).

idéia de que o investimento no ensino poderia promover a ascensão social continuou presente e forte ⁹¹.

Tal qual na Itália de Gramsci, as reformas educacionais visavam a fortalecer o *status quo* vigente, mediante a difusão do ensino técnico entre as classes populares e mantendo o ensino tradicional restrito aos filhos da elite. Essa escola não tinha nada de *unitária*, como propusera o pensador italiano:

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens de modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (GRAMSCI, 1968, p. 130).

Os docentes deputados, mesmo quando afirmavam autonomia e imparcialidade no plenário, falavam como intelectuais orgânicos das elites, ao defenderem uma escola voltada para os objetivos da industrialização, ou seja, para os interesses da nova burguesia industrial que se consolidara no país: “Os intelectuais orgânicos são, pois agentes especializados da superestrutura, dotados de uma autonomia relativa face à classe que representam, que lhes permite exercer a função de consciência dessa classe com vista à elaboração e à difusão da sua ideologia” (SANTOS, 1980, p. 55).

⁹¹ A Lei n. 5692 estabelecia objetivos importantes como a preparação do indivíduo para auto-realização e para o exercício da cidadania, contudo, não prescrevia os meios para se atingir tais fins. Com a obrigatoriedade do ensino de 8 anos o governo se impôs o desafio de criar vagas para todos, mas se restringiu à adoção de mecanismos legais. Modificou a legislação para se conseguir uniformizar o ensino básico (junção do primário com o ginásio e fim do sistema dual oficial: clássico e profissionalizante) e criou uma estrutura baseada tanto no princípio da continuidade quanto na terminalidade, pois estabelecia a passagem gradativa do geral para o particular, mas cada nível cursado capacitava o indivíduo ao exercício de uma atividade, sendo terminal, portanto. Assim, a promulgação desta lei consolidou o movimento de distanciamento do ensino brasileiro do modelo europeu e o aproximou do modelo norte-americano que se caracterizava pelo controle técnico-burocrático acentuado sobre a escola e o professor (ROMANELLI, 1976).

Com o advento da ditadura, a rede privada de ensinos médio e superior expandir-se-ia com as subvenções públicas e com o insuficiente investimento estatal, adotando a filosofia de empresas capitalistas, onde o que mais importaria era o lucro e não a democratização do conhecimento. A partir de então, multiplicam-se as bolsas de estudos concedidas, além de outras contribuições *compensatórias* feitas as escolas particulares, transferindo-se recursos necessários ao crescimento da rede pública para a rede privada ⁹².

No entanto, em nenhum momento esses deputados defenderam a privatização do ensino, muito embora tenham feito referências positivas à rede privada, mas no geral, pregavam o ensino gratuito ⁹³. Isso se constitui em uma das especificidades desses docentes revelando suas ligações com as instituições públicas onde se formaram:

[...] que será do Brasil se forem fechados seus colégios particulares, já tão torturados pelos impostos, pela pressão de contribuições, que tornam o ensino cada vez mais caro e, por isto consagrado somente aos ricos? (Monsenhor VIEIRA, DCN, 18 ago. 1970). E também: Aplicação preferencial das verbas para educação em instituições públicas, e prioritariamente na educação técnica, a fim de possibilitar a mudança da tecnologia, fundamental para o processo de desenvolvimento (Doin VIEIRA, DCN, 22 jun. 1967).

O grande foco da atenção dos docentes deputados era realmente o ensino superior, evidenciando que as universidades gozavam de grande prestígio junto a eles, além de representar, em muitos casos, sua base da carreira política. A grande maioria dos discursos apresentava este nível de ensino como um símbolo de civilidade, capaz de conferir à nação o título de *moderna*. Isso, realmente, mobilizava as elites intelectuais, políticas e financeiras

⁹² Melhorias qualitativas na rede pública foram poucas. As verbas oficiais beneficiaram escolas privadas que, em geral, não se preocupavam com qualidade de ensino, mas garantiam apoio político ao governo. Estabeleceu-se um círculo vicioso entre forças solidárias: a desobrigação do Estado para com o ensino público e o subsídio governamental aos empreendimentos educacionais privados que buscavam acumulação de capital e influência ideológica, caso das escolas da fundação Bradesco de moral e conduta ultraconservadoras. O governo priorizava medidas favoráveis ao desenvolvimento do capital, assim, os privatistas aproveitavam os incentivos para expandir sua atividade. Contudo, foi no ensino superior que a acumulação de capital foi intensa, já que crescia a demanda, mas não os investimentos estatais (CUNHA e GÓES, 1985).

⁹³ A proposta inicial de LDB elaborada em 1948, por Clemente Mariani, pode ser considerada bastante progressista, atendendo algumas aspirações das classes subalternas, no entanto, tal projeto só voltou ao Congresso em 1957, com mudanças significativas, ficando conhecido como “Substitutivo Lacerda”, que expressava também a ideologia privatista do ensino, cujo maior argumento se baseava na livre escolha da educação por parte dos pais, cabendo ao Estado o papel de complementar as áreas não atendidas pelo ensino privado. A promulgação desta LDB desencadeou grande protesto de educadores e intelectuais por todo o país (FREITAG, 1986).

do período, criando quase que um consenso em torno da idéia de que os cursos superiores trariam grande benefício:

[...] o organismo universitário existente em Alagoas, representa efetivamente, o alto padrão de formação cultural e superior, imprescindível para que não decaia essa formação tão urgente [...], para que o Brasil saia do primarismo e se reencontre no domínio do ensino universitário eficaz, profícuo e eminentemente profissional (NETO, Medeiros, DCN, 18 jun. 1964) E ainda: Universidade é solução para o problema político, pois é dos bancos das faculdades que vão surgir os líderes mais idealistas, mais conscientes de suas responsabilidades (MELLO, Bezerra de, DCN, 28 set. 1968) E: A Universidade deve gozar de autonomia ampla, administrativa, financeira, disciplinar e didático-científica. Agindo com liberdade ao debate das idéias e sem receá-las, cabe-lhe formar técnicos e humanistas, adequando seus cursos as necessidades do mercado de trabalho e à evolução tecnológica, sem prejudicar sua finalidade primordial de formação da pessoa; sobrepondo-se à concepção puramente profissional do ensino e da cultura (CRUZ, Lauro citando conclusões da Comissão de Educação, DCN, 13 ago. 1970) E: “A Universidade brasileira tem de ser posta a serviço dessas causas comuns que atormentam nosso povo e vai cada vez mais o empobrecendo de esperanças na capacidade de nossas elites” (DUARTE, Montenegro, DCN, 10 ago. 1968).

Percebe-se que a Universidade também deveria se voltar para as necessidades do mercado de trabalho. A fala de Mello demonstra o caráter elitista do pensamento docente já que destinava à universidade a responsabilidade de formar líderes conscientes, uma vez que o acesso ao terceiro grau era restrito. Porém, a educação superior rendia muitos dividendos eleitorais aos docentes deputados, mesmo que seus benefícios ficassem limitados a uma pequena parcela da população. Vez ou outra, o seu caráter elitista era denunciado no plenário:

Ao final, alguns poucos privilegiados ingressam nas Universidades, enquanto milhares de jovens brasileiros, somados a outros milhares que não chegam sequer aos cursos ginasiais ou colegiais, formam a grande maioria dos desafortunados do sistema educacional brasileiro (PEREIRA, Francelino, DCN, 24 mar. 1964). E ainda sobre os protestos dos estudantes: Criticam a universidade por compreendê-la um mero instrumento de criação de serviços das minorias dominantes – e não um centro de formação cultural a serviço das grandes minorias nacionais, quase inteiramente marginalizadas dentro do seu próprio país (RIGHI, Gastone, DCN, 10 out. 1968).

O governo civil-militar buscou conter os protestos estudantis promovendo a Reforma do Ensino Superior (Lei n. 5540/68), que foi acompanhada pelo AI-5, representando duros golpes nos movimentos organizados, dando início à fase de radicalização da repressão política e ideológica com o governo buscando acobertar sua incapacidade de responder às demandas populares. A insatisfação em relação à política educacional atingiu seu ápice em 1968 o que levou a criação de um GT (grupo de trabalho) para elaboração de uma reforma universitária que se orientava pela idéia de que o nível superior deveria existir para aqueles que pudessem fazê-lo⁹⁴.

Dentro dessa perspectiva, a fala abaixo pode revelar tanto a resistência dos docentes a ampliação da educação superior, como também, uma denúncia sobre a qualidade das universidades que se multiplicavam pelo país:

Possuímos faculdades, em proliferação pelo interior do País, sem corpo docente capaz, sem instrumentação científica que favoreça a pesquisa, sem recursos para a sua correta manutenção, transformadas em meras fábricas de diplomas, sem nenhuma apreciável contribuição para a ciência e a tecnologia, sem o domínio das quais um país se acha irremediavelmente condenado ao atraso. (Muito bem) (Padre GODINHO, DCN, 5 abr. 1968). E ainda: [...] nosso rendimento universitário é diminuto, é exíguo. Pobre, exíguo e diminuto, divorciado da realidade nacional, distante das necessidades de nosso mercado de trabalho (ALMEIDA, Dayl de, DCN, 20 jun. 1970).

Enquanto isso, no outro extremo do sistema de ensino não existia tanto prestígio como na educação superior. Os programas de alfabetização ao longo dos anos 60 não

⁹⁴ Em um primeiro momento, a ditadura visou conter a crescente demanda por educação através da repressão, conhecida como a fase dos acordos MEC-USAID. Já num segundo período, buscou a implantação de reformas no sistema educacional, através da adoção de medidas práticas, a curto prazo, para enfrentar a crise aguda da demanda, a partir de 1968. As principais reformas foram as Leis n. 5540/68 (Reforma Universitária) e n. 5692/71 (Reforma do ensino de 1o. e 2o. graus). O governo de Castelo Branco, com sua política econômica recessiva, buscando a estabilização da economia do país, levou muitas pequenas empresas à falência. Assim, as possibilidades de ascensão da classe média eram reduzidas, e o investimento em cursos superiores representava talvez a única saída para este setor da sociedade que apostava na carreira burocrática, fosse no setor público ou no privado, onde crescia o número de vagas em decorrência da instalação de multinacionais e da criação de grandes empresas públicas. Porém, a rede de ensino superior não assimilava toda a demanda, pois o governo não investira na ampliação das vagas, já que sua prioridade era o ensino básico de onde vinha a maior demanda. Assim, a pressão das classes médias crescera, e a resposta do regime foi a repressão política, além da adoção de medidas paliativas (ROMANELLI, 1976).

foram tão eficientes quanto as políticas econômicas que nesse período promoveram crescimento do PIB de cerca de 6% ao ano, mesmo existindo um período recessivo entre 63 e 66. O desenvolvimentismo dos anos 50 e 60 com os projetos “50 anos em 5” de JK e com o “Brasil Grande” dos militares, não foi capaz de reduzir as taxas de analfabetismo no mesmo ritmo do crescimento econômico.

De acordo com Romanelli (1976), tanto a promulgação da LDB 4024, quanto o Plano Nacional de Educação falharam na democratização do ensino, pois a precariedade da preparação do corpo docente, o alto nível de evasão e repetência escolares, o desvio de recursos públicos para as esferas privadas sabotaram as metas de escolarização. Assim, mesmo no governo de Jango manteve-se a estrutura tradicional excludente do ensino, apesar de suas metas de expansão da rede escolar, de recuperação dos analfabetos, de extensão dos benefícios da cultura a todos os brasileiros, do incentivo à criação intelectual, artística e científica.

Em 1960, 39,05% da população brasileira não tinham nenhuma instrução escolar. Os que haviam cursado algum ano do primário representavam 51,71%, ou seja, mais de 90% do total dos indivíduos em idade escolar. Dez anos depois, em 1970, o percentual de analfabetos havia sido reduzido para 29,75%, mas, mesmo assim, cerca de 87% da população continuava limitada ao ensino fundamental (LEVIN, 1984). Reforçava-se o paradoxo nacional: como admitir tantos analfabetos numa nação que se industrializava a largos passos? Essa questão incomodava setores das elites dirigentes que se articulariam no sentido de dissimular tão evidente “vergonha nacional”⁹⁵.

⁹⁵ As tentativas fracassadas de democratização do ensino, no decorrer dos anos 40 e 50, estimularam o surgimento de movimentos de educação e cultura populares que buscavam caminhos alternativos às propostas tradicionais no campo educacional. Muitos desses movimentos receberam recursos públicos, mas o modo e os objetivos de sua aplicação foram diferenciados, assim como os resultados alcançados. No entanto, com o regime autoritário somente o MEB (Movimento de Educação de Base) que tinha ligações com a Igreja Católica sobreviveria à ditadura. Os movimentos populares de educação e cultura objetivavam desenvolver projetos políticos juntos às classes operárias que possibilitassem a superação da dominação do capital sobre o trabalho, originando-se no interior dos movimentos estudantis. Em 1963, a Ação Popular elaborou um documento no qual afirmava que “Os meios formais de educação, como escolas e livros, além de promoverem uma educação voltada para as elites e seus interesses, são inacessíveis à maioria das massas populares, mercê das barreiras de custo e dos privilégios de seleção e promoção, e das desigualdades de condições, francamente desfavoráveis aos grupos mais pobres. Constata-se, por exemplo, no quadro educacional brasileiro, que de 200 alunos que iniciam o curso primário, apenas 90 o terminam. Destes, apenas 10 concluem o secundário e somente um alcança a universidade. A par disso, mais da metade de nossa população é totalmente analfabeta” (FÁVERO, 1983, p. 21).

Tais debates ecoavam no Congresso, especialmente entre os docentes deputados: “[...] a mocidade brasileira continua analfabeta, o analfabetismo aumenta em proporções alarmantes, mesmo a despeito do proclamado reconhecimento de que a educação, [...], é a base fundamental do progresso de uma nação” (GURGEL, Mário, DCN, 7 nov. 1967). As principais campanhas de alfabetização se deram nos extremos do período analisado: uma delas no início dos anos 60, com o conhecido método “Paulo Freire”, e a outra já no início de 70, com o regime militar, com o MOBRAL, mobilizando diversos setores da sociedade, como vemos também nessa fala:

[...] convocados os sindicatos, as universidades, os educadores, a Igreja, os Estados, os Municípios, enfim, o povo brasileiro, a colaborar nessa campanha, que haverá, ao cabo de oito anos, de extinguir completamente o analfabetismo entre nós, proporcionando, assim, maior progresso e desenvolvimento a nossa Pátria (LEITÃO, Lauro, DCN, 12 set. 1967).

Embora a primeira tivesse como principal discurso a luta por uma escola e por um ensino público efetivamente populares e democráticos, contendo severas críticas ao sistema de ensino conservador que mantinha o acesso ao conhecimento como um privilégio no país, em muitas localidades, não se distinguiu em sua forma de aplicação da campanha empreendida pela ditadura.

O MOBRAL dos militares tinha como objetivos explícitos incrementar o número de eleitores (já que analfabetos eram impedidos de votar) e também qualificar mão-de-obra, visando a regular o mercado de trabalho, mantendo os salários em níveis baixos com a grande oferta de trabalhadores alfabetizados. Tais medidas atendiam tanto ao anseio das massas quanto às necessidades das indústrias, dando legitimidade ao Estado.

Contudo, em ambos os momentos, os docentes deputados se referiam a tais campanhas a partir de uma mesma representação de analfabetismo, que compreendia a idéia de “doença repugnante”, “praga ou chaga social” e os não-alfabetizados, em geral, migrantes rurais que fugiam das dificuldades do campo, surgiam como seres inutilizados por não portarem a técnica da leitura e da escrita, necessária ao desenvolvimento do país. Vejamos:

O analfabeto é um ser desintegrado da sociedade. Ele tem uma concepção limitada do mundo e das coisas; o seu conhecimento é apenas temporal e espacial. Ele encara o mundo através de uma concepção mágica. Não tem capacidade crítica. Por conseguinte, está sempre à margem. Ele não integra a sociedade. Apenas dela faz parte em termos numéricos (PINTO, Ewaldo, DCN, 22 ago.). E, também: [...] atentos para o desfecho de tantas campanhas de educação e alfabetização que, no passado, perderam-se quase que completamente, sem erradicar de uma vez esta chaga que pouco recomenda às nossas tradições e impede um maior e mais acelerado processo de desenvolvimento nacional (DANTAS, Wanderley, DCN, 21-jul. 1970)⁹⁶.

Muito embora fosse relevante a crítica feita ao contraste nacional, traçando-se paralelos entre os milhões de analfabetos e as grandes indústrias, a representação construída sobre o analfabetismo tornava-se um peso bastante grande lançado sobre os indivíduos sem escolarização, como vemos acima, classificados como “desintegrados”, “alienados” e “portadores de chaga” que inviabilizaria o desenvolvimento do país.

O combate ao analfabetismo se dava, sobretudo, através da idéia de que quanto maior o nível de escolarização maior seria a renda do indivíduo. Mesmo provado que tal pensamento era uma falácia, já que o que se viu no Brasil foi uma inversão entre renda e escolaridade nos anos 60, pois enquanto crescia a escolaridade diminuía a renda (apesar da grande expansão do PIB), tal idéia realmente foi bastante importante nesse período. Por vezes, os resultados ineficientes das campanhas de alfabetização eram denunciados no plenário: “[...] aquele que ajuda o Governo a empreender a grande obra de alfabetização do povo brasileiro. Temos visto o esforço. Só não vimos, ainda, a realidade e é justo que proporcionemos meios mais eficazes e práticos para que a praga do analfabetismo seja, de uma vez, extirpada deste País” (Padre NOBRE, DCN, 6 dez. 1968).

⁹⁶ E ainda: “No momento em que se anunciava a campanha redentora, a Campanha Nacional da Educação, no momento em que se mobilizava a Nação para a verdadeira campanha da libertação, que viria arrancar da escravidão do analfabetismo mais de vinte milhões de brasileiros, sofrem os recursos destinados à Educação [...]” (PINTO, Ewaldo, DCN, 30 abr. 1963). E também: “O Brasil só será grande, quando não houver mais analfabetos e nos só seremos dignos de sermos filhos desta grande Pátria, quando sentirmos que não há mais analfabetos” (VALOIS, Aurino, DCN, 14 set. 1967). Em alguns momentos, outras concepções de analfabetismo surgiam em suas falas, mas todas com o mesmo caráter depreciativo da figura do analfabeto: “Não sei mesmo se um trabalhador ou operário que possua um rádiocristal em sua casa e esteja atento, nas horas de folga, a tudo quanto se passa no País, é mais analfabeto do que quem fica entre as quatro paredes de uma escola primária superada desorientada” (JUREMA, Aderbal, DCN, 7 ago. 1963).

A ineficiência no combate ao analfabetismo tinha relação com a falta de investimentos no ensino básico que mesmo recebendo mais atenção do Estado, não fora eficiente nem em quantidade e muito menos em qualidade, havendo grande discrepância entre o discurso de alfabetização e a sua prática.

Essa idéia do analfabetismo atendia a interesses dominantes voltados para a manutenção das relações sociais vigentes. A depreciação do analfabeto contribuía para provocar constrangimento e certo grau de desmobilização destes indivíduos no meio social (até mesmo na luta por direitos básicos como saúde e educação), em função do seu teor discriminatório. O alvo maior desta discriminação social, sem dúvida alguma, era o migrante rural, que nos anos 60 representava boa parcela das populações urbanas (GARCIA, 1996).

Dessa maneira, os não-alfabetizados acabavam se sujeitando a trabalhar em troca de baixos salários e vivendo em precárias condições, já que a sociedade os via como seres de categorias inferiores, reforçando-se a noção de que deveriam ser assistidos como incapacitados e portadores de *chaga* terrível. Portanto, o combate ao analfabetismo provocava efeitos em que sentido? A favor ou contra a população? Essa é uma pergunta complexa, mas os números sobre a alfabetização, nos anos 60, e a campanha do MOBREAL, nos anos 70, evidenciam que o analfabetismo não foi erradicado entre os brasileiros, pois se ignorou a situação econômico-política do país (LEITE, 1999).

O estudo da idéia de analfabeto mostra um dos mecanismos utilizados pelas classes dirigentes na manutenção das desigualdades no país, que tivera como princípio eleger suas prioridades como questões de interesse geral. Assim: “Essa burguesia, [...] não avançou nem avança para um projeto político alternativo para a sociedade nacional. Não vai além da própria visão de setor de classe corporação. [...] Assusta-se com a idéia de reformas sociais, compreendendo a agrária, habitacional, educacional, bancária e outras” (IANNI, 1992a, p. 68).

O empenho para ter algum nível de controle sobre o Estado garantia às elites que valores particulares seus fossem impostos, através de complexos mecanismos de produção e divulgação de idéias, como modos de agir e de pensar próprios a todos. Assim, fica evidenciado que uma das principais funções das escolas, bem como de igrejas, museus e meios de comunicação de massas, estaria no seu aspecto pedagógico voltado ao ensino de

um modo de vida civilizado e eficiente, repudiando-se os valores associados ao povo, qualificados de mau gosto (ARANTES, 1981).

Desta forma, podemos afirmar que os docentes deputedos ao reafirmarem certas imagens em torno da idéia de analfabeto contribuíram para impulsionar o processo de modernização conservadora, caracterizado por conservar estruturas arcaicas de domínio, uma vez que as campanhas contra o analfabetismo eram mecanismos para se legitimar o *progresso*, sobre os ombros de milhares de trabalhadores não alfabetizados que não percebiam melhorias expressivas em suas vidas.

Simultaneamente, alimentou-se a expectativa de um tipo de modernização no país (e de suas instituições) que acabou reforçando uma forma exaltada de constrangimento social, sobretudo junto às massas marginalizadas, o que contribuiu para “simular entre os explorados no processo de trabalho a inexistência da exploração, apagando sua identidade na ideologia de comunhão entre o capital e o trabalho” (VIANNA, 1979, p. 10).

A orientação da política educacional da ditadura fortalecera, desde o princípio, a racionalidade científica burguesa, selecionando conteúdos necessários à lógica da dominação, onde o desenvolvimento seria o fim e ao governo caberia cuidar da segurança nacional. Assim, a educação tecno-burocrática esforçar-se-ia para colocar os profissionais do ensino de maneira mais comprometida com a inculcação da ideologia dominante junto às classes populares, desviando a escola pública de sua função primeira que deveria ser a de criação do conhecimento.

O governo autoritário buscou a legitimação de sua política de segurança nacional, utilizando-se do discurso da modernização que tinha como meta a educação do povo, muito embora o fator educacional fosse bastante valorizado tanto por parte dos defensores como dos críticos das estruturas capitalistas. À medida que as relações de produção se tornavam mais complexas, a educação era sistematicamente institucionalizada pelo Estado. Prova disso foram as promulgações da Constituição de 1967 (que tratava da educação), da LDBEN n. 4024/61, das Leis n. 5540/68 (Reforma Universitária), n. 5379/67 e n. 62.484/70 (MOBRAL), n. 71.737/70 (Supletivo) e n. 5692/71, indicando a relevância adquirida pelo ensino naqueles anos.

Não há dúvida de que a expansão contínua e acelerada da economia de mercado aumentara as ligações entre as realizações educacionais e a posição ocupacional. Desta

forma, o ideal de democratização da educação ganharia maior destaque, nunca deixando de ser condição básica e inerente a todas as tendências de renovação dos sistemas educacionais *modernos*.

O sistema de educação, portanto, era reforçado como uma forma de se levar a sociedade brasileira a um tipo de civilização comparável a dos países industrializados. Esse sistema deveria se basear na transmissão eficiente do complexo acervo de conhecimentos devendo fornecer indivíduos especializados ao mercado, mas, paralelo a isso, acabava por excluir analfabetos e semi-alfabetizados (FERNANDES, 1967).

Em princípio, a idéia difundida com exatidão durante os anos 60, foi a de que a educação, no plano interno, contribuiria: “[...] para a modernização da sociedade, criando quadros técnicos, possibilitando a mobilidade social, redistribuindo a renda, no plano externo, [...] para a maior proximidade das sociedades, numa visão otimista da marcha da História para uma comunidade planetária” (GARCIA, 1977, p. 106).

No contexto de cassações de parlamentares, as “concepções do mundo” presentes nas falas dos docentes no plenário reforçaram idéias de educação escolar e de analfabetismo bastante compatíveis com os interesses das elites dirigentes. Vimos que a educação ora estava a serviço do processo de consolidação do país como nação, atuando como instrumento de controle social ou difundindo os símbolos nacionais, ora assumindo o papel de chave do desenvolvimento econômico do país, dotando a população de instrumentos mínimos para sua adaptação ao mercado de consumo, e preparando mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Tudo indica que, no decorrer dos anos 60, tais funções se sobrepuseram, já que a modernização implicava grande transferência de massas rurais para as cidades, onde deveriam se adaptar ao novo modo de vida ⁹⁷.

⁹⁷ Em 1960, nas seis mais importantes cidades brasileiras 65% da população era constituída por migrantes internos, e boa parte destes provinham das zonas rurais, devendo se adaptar ao ritmo da vida nas cidades (GERMANI, 1974).

II.3 – PROFESSORES E ALUNOS: A CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS

Vimos antes que, ao longo dos anos 60, as idéias construídas em torno do modelo de sociedade e de educação refletiam o contexto de polarização ideológica entre capitalismo e comunismo no plano internacional e de modernização de características conservadoras no cenário interno.

As mudanças provocadas por esse processo de modernização implicaram desorganização e deslocamento, multiplicando problemas sociais e conflitos entre os diferentes grupos, gerando movimentos de protesto e resistência ao ritmo dessas mudanças, estimulando a extensão da participação política. Tais alterações permearam as sociedades por grande variedade de estruturas políticas, econômicas e sócio-culturais, tornando-as muito mais complexas.

Este fenômeno próprio ao século XX representaria a terceira fase da modernidade, caracterizada pela ausência e fragmentação, pela dificuldade de movimento entre as contradições e o conhecimento de si próprio:

O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, [...] a industrialização da produção, que acelera o próprio ritmo de vida, [...] a descomunal explosão demográfica, [...] rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; sistemas de comunicação de massa, [...] movimentos sociais de massa e de nações, desafiando seus governantes políticos ou econômicos, lutando por obter algum controle sobre suas vidas; enfim, dirigindo e manipulando todas as pessoas e instituições, um mercado capitalista mundial, drasticamente flutuante, em permanente expansão. No séc. XX, os processos sociais que dão vida a esse turbilhão, mantendo-o num perpétuo estado de vir-a-ser, vêm a chamar-se “modernização” (BERMAN, 1986, p. 15).

Segundo Berman, os teóricos da modernização abordaram esse processo de formas extremadas com entusiasmo cego e acrítico ou condenando-o como um monolito fechado, o que julgou como visões limitantes sobre esse fenômeno tão complexo.

Porém, boa parte desses teóricos reconheceu que tal processo compreenderia um conjunto de mudanças globais tanto no plano interno quanto externo das diferentes sociedades⁹⁸.

A modernização seria um fenômeno de pretensão civilizatória (também denominado de europeização ou ocidentalização) expresso em formas de conquistas permanentemente recriadas e impulsionadas seja pela nação capitalista predominante, seja pelos imperialismos de diferentes épocas: “No século XIX, o principal transmissor de modernização foi à Inglaterra, no século XX têm sido os Estados Unidos” (BERMAN, 1986, p. 156).

Dentre as conseqüências desse fenômeno estaria a necessidade de se expandir a rede de ensino, o que em nosso caso específico se limitou aos ganhos quantitativos não suficientes para a realidade do país. Desta forma, em meio às tensões sociais geradas pelo desejo de escolarização como forma de ascensão social, moldaram-se os estereótipos de professor e de estudante representados por valores que correspondiam às expectativas hegemônicas do período.

A análise da figura do professor leva necessariamente à discussão de seu papel social. Lembremos que, nesse período da história recente do Brasil, o primado da racionalidade técnica e econômica estabeleceu novas relações de dependência e subordinação, articuladas através de práticas sociais legitimadas por uma ideologia estabelecida sobre o industrialismo, que atingiu a fundo todas as esferas da vida social, sobretudo a educação escolar.

Assim, ocorreu a separação entre concepção e difusão do saber, ganhando força sua padronização, desvalorizando-se o trabalho intelectual crítico. É a partir daí que os professores deveriam se tornar servidores civis obedientes no desempenho de ordens daqueles, em geral tecnocratas, considerados criativos e dotados de imaginação. O comportamento dos professores deveria ser controlado, tornado consistente e previsível de maneira que deixariam de ser entendidos como intelectuais, assim como sua atividade

⁹⁸ Eisenstadt (1966, p. 11) observou que: “Historicamente, modernização é o processo de mudança para os tipos de sistemas sociais, econômicos e políticos que se desenvolveram na Europa ocidental e América do Norte entre os séculos XVII e XIX, espalhando-se, então, por outros países europeus e, nos séculos XIX e XX, pelos continentes sul-americano, asiático e africano.” Arbat, por sua vez, entende modernização como o “[...] processo de mudança social global, no qual se combinam as transformações na esfera produtiva e na esfera social com as que têm lugar no âmbito da política” (CARNERO ARBAT, 1992, p. 25).

também não seria mais vista como tal, o que provocou a perda de motivação, limitando sua participação à escolarização (GIROUX, 1987).

Nos discursos dos docentes deputados, em geral, os professores que buscavam maior autonomia quanto às suas escolhas ideológicas ou pedagógicas dificilmente eram representados como seres críticos, reflexivos e criativos para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Ao contrário, eram classificados como subversivos e comunistas, como vemos na discussão abaixo sobre a organização dos professores de Brasília: “[...] é o pensamento que move os marxistas. E eu, com isto, não estou aqui a significar que lhes queira mal [...] O que odeio – isto sim – com todas fibras da minha alma, é a doutrina intrinsecamente má que preconizam que apregoam. Faço como o Bispo de Hipona: odeio o erro, mas amo o que erra” (VELHO, Brito, DCN, 9 maio 1963).

O deputado não só classificava os professores de orientação marxistas como equivocados por suas escolhas, mas ao mesmo tempo buscava se associar à imagem de um clérigo, portanto, com a missão de renovar o mundo através dos valores cristãos. Tal posicionamento era freqüente entre os deputados que reconheciam sua atividade docente como extensão do sacerdócio, na tarefa de cristianizar os setores *bárbaros* da população, uma imagem social do docente bastante atrelada a dos primeiros professores medievais. E também:

Desta forma, nós, que somos espiritualistas, que advogamos e insistimos no ensino do espiritualismo as crianças, à nova geração não poderíamos deixar de manifestar-nos a respeito desse assunto. O ensino religioso atualmente é feito de maneira superficial, a criança não sente, não vibra, não conhece verdadeiramente o que é Deus, [...] (MARÃO, Pedro, DCN, 15 jun.1966)⁹⁹.

Esse ideário em torno do professor era quase uma unanimidade entre os docentes deputados. Talvez porque o papel social do professor tivesse maior relevância entre esses deputados em função de terem construído suas carreiras também a partir do magistério e

⁹⁹ Já os religiosos presentes no Congresso Nacional faziam uso freqüente de sua opção pelo cristianismo, como vemos nas falas abaixo: “A esse mister me dei com amor de padre católico, de mestre, de educador mas, sobretudo, de representante do povo.” (Monsenhor VIEIRA, DCN, 13 ago. 1968) E também: “Como educador que o fui, durante toda a minha existência de sacerdote, como escritor e jornalista, e também em nome do meu povo que aqui represento, em nome dos mais preliminares princípios da justiça e dos direitos inalienáveis da pessoa humana, em nome da liberdade de pensamento, peço, [...] que faça silenciar o matraquear das metralhadoras nas escolas e universidades [...]” (Padre VIEIRA, DCN, 1 jun. 1967).

por perceberem o relativo prestígio que gozavam em função de sua importância estratégica na formação das novas gerações.

Também em função de que os docentes, integrantes da *intelligentsia* brasileira, deveriam se legitimar perante os grupos sociais que representavam no poder formulando “concepções do mundo” e normas de conduta próprias:

Na moderna sociedade industrial é intelectual aquele que expressa conscientemente e elabora criticamente os pontos de vista unitários do conjunto, pontos estes que serão concretizados em concepções orgânicas do mundo e da vida, em normas de conduta e que, além disso, permitem alcançar a hegemonia (PAMPLONA, 1984?, p. 20).

No contexto autoritário, o professor deveria ser controlado, exigindo-lhe fidelidade aos princípios mais caros à nação, o que contribuiria para manter a ordem e a hierarquia entre as classes, promovendo o bem-estar social.

A função de missionário cristão era também associada aos valores patrióticos que o professor deveria demonstrar, especialmente em momentos de conjuntura política e social crítica, com a crescente organização dos setores intelectuais, proletários, estudantis que faziam reivindicações e exigiam mudanças imediatas, como no ano de 1968, quando a legitimidade das autoridades era questionada em diferentes partes do mundo.

É importante entender que o patriotismo que se exigia do professorado por parte dos docentes deputados era aquele voltado para o interior da sala de aula, não devendo se envolver com os assuntos externos à instituição escolar:

[...] sua principal função na sociedade, que é a de ensinar, e de ensinar bem visando à formação de uma juventude sadia e apta ao serviço da Pátria no dia de amanhã (RAMOS, Braga, DCN, 31 jan. 1964). E também: Justas as homenagens que se prestam e que se rendem a este homem que, muitas vezes, envolvido no anonimato da sua profissão, exerce com proficiência, com dedicação e desvelo a formação e aprimoramento da nossa juventude, construindo assim o futuro e o destino da nacionalidade, argamassando, na consciência da juventude, os padrões de moralidade, de civismo, daqueles

que serão, de futuro, os guias da nacionalidade (Padre VIEIRA, DCN, 16 out. 1968)¹⁰⁰.

Vemos a imagem do professor como herói, missionário, formador das novas gerações e, portanto, responsável pelos destinos da nação sendo apresentada e reafirmada por todo o período. Celebrar essa categoria nos termos acima, não somente resultava em dividendos eleitorais aos docentes deputados, mas também imprimia aos professores um papel social rígido a serviço da manutenção da ordem social e da “grandeza da Pátria”. No contexto de repressão militar, os professores deveriam também abdicar do direito de participação política, assumindo postura submissa, reforçando-se a idéia de magistério como sacerdócio:

Sua missão é por demais transcendente e sua tarefa é um sacerdócio, que chega a situar-se na faixa escatológica do supra-humano. Ele forma para a eternidade e em suas mãos reside o futuro e a salvação da humanidade. (MELLO, Bezerra de, DCN, 29 abr. 1967). E também: Celebra-se hoje o Dia do Professor, desse herói anônimo que vem conduzindo, praticamente, pelas próprias mãos, os destinos da nacionalidade, abrindo à mocidade os caminhos do futuro. Porque reconheço na sublime missão do professor uma vinculação profunda e inarredável com a grandeza da Pátria aqui estou para homenageá-los com reverência, respeito e admiração (RAMOS, Braga DCN, 16 out. 1964).

Como podemos perceber, o ideário do professor mantinha-se associado à imagem do sacerdote disposto ao sacrifício, em nome de sua importante *missão*, embora sua condição material fosse precária, uma projeção na consciência social de uma condição histórica petrificada. Dessa maneira, difundia-se uma idéia de educador que era fixada sob a imagem do missionário idealista, cuja função principal seria a correção das mazelas

¹⁰⁰ Os docentes se auto-representavam muito em função desses valores patrióticos e cristãos, aqui definidos na expressão “fé cívica”: “[...] nós que militamos na área do Ensino Superior [...] nesta Casa do Congresso Nacional, eu e Campos Vergal, através de 22 longos anos, estamos a perlustrar uma mesma jornada, conduzidos por uma mesma bandeira, inspirados por uma mesma fé cívica – a de ver o Brasil crescer, criando e subindo, a de ver o Brasil prosperar, construindo e realizando, a de ver o País maior, ampliando as fronteiras da cultura e da ciência” (NETO, Medeiros, DCN, 11 maio 1968) E ainda: “Tudo que se refere ao ensino sempre mereceu de minha parte – e creio há de merecer de todos os brasileiros patriotas – o maior empenho e a defesa mais tenaz ” (ALMEIDA, Tabosa de, DCN, 14 mar. 1967).

sociais e não a produção do conhecimento. A categoria dos professores primários, em geral, era apresentada como mal qualificada o que justificava sua baixa remuneração:

[...] não se pode pedir entusiasmo a um professor sub-remunerado, a um professor subnutrido, angustiado com os problemas decorrentes do sustento da sua família. É elementar, é primário que se deve proporcionar ao magistério aquela remuneração capaz de assegurar o necessário a uma vida condigna (PINTO, Ewaldo, DCN, 21 set. 1968). E também: Antipedagógico é o professor mal pago, com problemas econômicos, com excesso de obrigações e minguaadíssimos direitos. Antipedagógico é esse pobre herói que, muitas vezes, excede todos os limites da sua potencialidade, todas as exigências da higiene do trabalho, para poder conseguir o necessário ao seu sustento e ao de seus familiares. Isso é antipedagógico, isso é contra o processo educacional brasileiro, isso é contra a ciência, contra o desenvolvimento, contra o futuro contra a revolução, contra tudo! (RAMOS, Braga, DCN, 10 jun. 1970)¹⁰¹.

Essas falas demonstram que os docentes se colocavam como porta-vozes do magistério no Congresso. Mas acabavam reafirmando a idéia de que a missão de renovação do meio social deveria acontecer dentro das regras do conservantismo e da manutenção da ordem. Esse estereótipo do professor pressupunha um comportamento retilíneo e socialmente imobilizador, já que sua tarefa seria maior, por exemplo, do que a necessidade de se lutar por melhores salários. Isto se dava, sobretudo, em um momento que crescia a organização dos professores, gozando de muito prestígio, já que a educação era difundida como um bem da sociedade urbana.

A preocupação em se firmar uma imagem do professor comprometido com os valores cristãos e patrióticos deve-se, talvez, ao grande movimento das massas que se deslocavam das zonas rurais para as zonas urbanas. Tal fato alterava significativamente os quadros de influência política, o que poderia contribuir para que corrossões menores nas estruturas sociais vigentes pudessem levar a um tipo de revolução comunista, tal como acontecera em Cuba, sob a influência da União Soviética.

¹⁰¹ E também sobre a remuneração dos professores: “Num País onde a educação, especialmente a primária, precisaria ser colocada em termos verdadeiramente heróicos, pois é ainda privilégio de pequena parcela da população, um professor primário é humilhado, como está ocorrendo agora no Estado de Minas Gerais” (PINTO, Ewaldo, DCN, 22 fev.1968). E ainda: “As professoras quase não existem; das que existem, poucas recebem os seus salários; e das que o recebem, também temos compaixão, tão indignos dos seus méritos, tão menores do que os seus méritos são esses salários” (Padre NOBRE, DCN, 5 abr. 1968).

É preciso ressaltar que a imagem do professor, apresentado como mestre e missionário começava a se metamorfosear, ao longo da década de 60. Já que com o acelerado processo de massificação das escolas surgiam as primeiras vinculações entre fracasso escolar e qualificação docente, os professores passariam, gradativamente, a ser responsabilizados pelos baixos resultados e pela pouca eficiência do ensino. Os conteúdos e métodos de ensino deveriam conduzir a um tipo de aprendizado que tivesse uma finalidade prática na vida do aluno. Tal orientação tinha como fundo a política educacional baseada na profissionalização do ensino.

Nesse momento a atividade docente parecia bastante importante para a concretização do processo de modernização do país, baseado na manutenção de privilégios antigos, o controle sobre tais agentes deveria ser ampliado, com a burocratização da estrutura administrativa do ensino. Isso acabaria por desqualificar ainda mais o magistério (especialmente o do ensino básico), com a inserção de muitos profissionais sem o devido preparo no mercado de trabalho. Assim, passou-se a exigir maior qualificação dos professores (cursos de férias, extensão, etc.) ao mesmo tempo em que o Estado acomodava-se, culpando-os pelo fracasso de sua política educacional. Observemos:

E quando um professor ingressa no magistério para exercer o seu cargo, não apenas para ocupá-lo como um *bico*, então é de se esperar que ele cuide da sua própria formação intelectual, que procure aperfeiçoamento [...] (RAMOS, Braga, DCN, 17 out. 1963) E ainda: Fora o grande Graciliano Ramos meu antecessor na direção do Departamento de Educação em Alagoas. No exercício do cargo ele já havia despertado esse conceito novo, de fazer com que os professores leigos se habilitassem, através de cursos de férias e de extensão, de tal maneira que pudessem ministrar eficientemente o ensino elementar (NETO, Medeiros, DCN, 7 ago. 1965) [...] quero dizer que este anteprojeto confirma aquela velha máxima clássica de que o professor é um homem que continuamente aprende, é um aluno permanente (JUREMA, Aderbal, DCN, 15 ago. 1970)¹⁰².

A figura do professor que ainda contava com grande prestígio social, fora consolidada a partir do fenômeno da “modernização conservadora” que reforçava a

¹⁰² A precariedade da qualificação docente no país era apontada até mesmo entre os docentes deputados: “Nesta Casa, vários colegas tem curso superior. O Brasil está cheio de doutores e de professores. Mas creio que poucos de nos poderíamos lograr êxito numa prova de português, [...]” (VALOIS, Aurino, DCN, 13 mar. 1968).

estrutura de classes historicamente excludente. Este prestígio se manifestava em diferentes situações. Vejamos:

Cultural e cientificamente o maior alagoano vivo é o Mestre Pontes de Miranda. [...] Bastaria para defini-lo, a evocação do conceito do mestre Clovis Bevilacqua: “Pontes de Miranda é o gênio enciclopédico do Direito”. (NETO, Medeiros, DCN, 29 abr. 1963) E também: [...] numa homenagem a mais à sua memória, o nome do saudoso Professor Edgar Santos, o verdadeiro artífice daquela grande obra e o seu primeiro Reitor. Ele é, hoje, na Bahia, um símbolo de trabalho, de idealismo e de dedicação. (DIAS, Heitor, DCN, 4 ago. 1966) Ainda: O Professor Cesarino Junior tem caracterizado a sua atenção por procedimento profundamente democrático e nacionalista, inteiramente vinculado com os que lutam pela reforma educacional (PINTO, Ewaldo, DCN, 25 set. 1968)¹⁰³.

Como vimos nessas falas, tal prestígio – associado a qualificativos como *gênio*, *símbolo de trabalho*, *democrático* e *nacionalista* – era muito mais ligado aos professores dos ensinos médio e superior, o que se corporificava em cargos públicos, atuando na consolidação do poder social e econômico de determinados grupos, articulados em instâncias da administração. A celebração do professor estava presente em outros discursos:

No século que atravessamos, o governo de qualquer Nação, que for contra cientistas e professores, comete crime de traição contra o seu próprio país. (Paes de ANDRADE, DCN, 11 maio 1968) E ainda: [...] a Diocese de Patos, [...] é dirigida por um homem simples, porém profundamente devotado aos trabalhos da consciência [...] A exemplo dos grandes Bispos que a Paraíba teve, voltou suas vistas para a educação da juventude, como um instrumento de desenvolvimento da sua comunidade. (Monsenhor VIEIRA, DCN, 1 dez. 1968). E também: Tristão de Athayde afirmava que em uma nação onde não há professores para formar estadistas não há estadistas para libertarem a Pátria (NETO, Medeiros, DCN, 11 jun. 1968).

A partir do reforço desse estereótipo bastante forte da figura do professor ligado a sábio, missionário a serviço das tradições (família, religião e pátria), os docentes buscavam

¹⁰³ A figura do professor também foi utilizada para dar legitimidade aos militares assim que tomaram o poder: “E quero acrescentar mais que o Professor Vaz está perfeitamente integrado no espírito da revolução. O Professor Vaz está disposto a impor ordem na Universidade de Brasília [...] é um grande organizador, é um democrata, ai está, exatamente o porque ocupa a posição de Reitor da UNB [...]” (VELHO, Brito, DCN, 5 maio 1964).

recorrer às suas trajetórias de vida com o objetivo claro e explícito de se legitimarem não apenas como intelectuais, mas, sobretudo, como políticos, recorrendo à “causa educação”:

Encanecido dos misteres de professor e diretor de ensino secundário por mais de 35 anos, e guardando comigo alguns princípios a que não renunciarei por muito que me chamem de *reacionário* ou *tradicionalista*, quero manifestar desta tribuna o meu pensamento sobre esta nova crise do ensino médio em Brasília (BERNARDES, Adrião, DCN, 26 out. 1963) Ainda: [...] em razão das minhas vivências de professor, que me levam a deter-me preferencialmente sobre os problemas da educação e da cultura, uma das minhas preocupações fundamentais nestes quatro anos nesta Casa e há cerca de 22 anos no magistério ou em serviços técnicos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (PINTO, Ewaldo DCN, 14 dez. 1966) E também: Fiz, como professor, durante mais de um quarto de século, o que me era possível fazer. Estou, talvez, superado. Mas a minha experiência poderá servir para que se estructurem modelos novos, [...] (VELHO, Brito, DCN, 9 jun. 1968)¹⁰⁴.

Podemos observar acima que ao longo de todo o período, essa auto-representação recorrente ao prestígio da condição de professor fora uma constante nos discursos dos docentes deputados aqui investigados. Discutir os problemas educacionais era algo comum no Congresso; por isso, falar do alto da autoridade da experiência do magistério e dos cargos públicos exercidos na área educacional concedia a tais deputados certa aura a sua vocação política, realimentando seu prestígio social. Os docentes se auto-representavam como políticos de forma bastante variada, ora colocando sua posição como professor acima da do político, ora fazendo da primeira a extensão da segunda:

Educador por vocação e por profissão, quando aqui cheguei, a Câmara dos Deputados estava às voltas com a Lei de Diretrizes e Bases. [...] Deputados, somos responsáveis pelos enxertos orçamentários, prestigiando, talvez pela nossa formação universitária, o ensino universitário em prejuízo dos recursos para o ensino médio e o primário.

¹⁰⁴ As experiências relatadas, em geral, relacionavam-se aos ensinos médio e superior: “Já tive oportunidade, no decurso de minha vida pública, de exercer a direção de uma Faculdade de Farmácia e Odontologia no meu Estado, e uma das metas que sempre procurei desenvolver foi precisamente a de tentar aperfeiçoar, quanto possível, a qualificação do pessoal docente” (RAMOS, Braga, DCN, 17 out. 1963) E também: “[...] ainda há cerca de dois anos trouxe eu ao conhecimento desta Casa uma outra iniciativa da jovem Universidade Federal do Rio Grande do Norte, de cuja criação participei há dez anos, quando ocupava pela primeira vez o cargo de Secretário da Educação no meu Estado” (RIBEIRO, Grimaldi, DCN, 29 jun. 1968).

(JUREMA, Aderbal, DCN, 7 ago. 1963) Ainda: [...] a minha vida pública é um efêmero acidente em minha vida profissional. Engenheiro e professor esta tem sido a minha vida, esta há de continuar a ser a minha vida. (CHAVES, Aureliano, DNC, 31 ago. 1968) ¹⁰⁵ .

Vemos em uma das falas acima que os próprios docentes reconheciam o caráter elitista de sua atuação no campo educacional no Congresso Nacional. Ao longo da crise estudantil, entre os anos de 1967 e 1968, os docentes deputados também buscavam se associar ao movimento estudantil, fazendo referência ao seu passado de militância nas entidades juvenis, uma vez que os jovens se consolidariam como principal setor de resistência à opressão militar com significativa organização e mobilização, contando também com o apoio de expressivos setores da sociedade civil:

Fui um dos fundadores da UNE no meu Estado, no Rio Grande do Sul, em 1940, e tenho acompanhado o desenvolvimento da entidade, [...] (Mariano BECK, Aureliano, DCN, 16 jul.1968) E ainda: Nós, Sr. Presidente, quando moços e quando universitários, fomos vice-Presidente da União Nacional dos Estudantes, [...] participamos de convenções internacionais de estudantes e sabemos perfeitamente onde estão as aspirações legítimas dos universitários brasileiros e onde está o interesse de políticos frustrados, [...] (SOUSA, Amaral de, DCN, 9 abr. 1968).

Alguns se apresentavam como indivíduos de sucesso que teriam vencido as adversidades da vida e atingido o prestígio político e social de forma vitoriosa e digna, reforçando-se a idéia de sociedade livre, democrática e de oportunidades iguais a todos, desde que se furasse a velha estrutura elitista do sistema educacional:

Ninguém nasceu deputado. Fui empregado de comércio, trabalhei de dia e estudei de noite. Tenho três títulos conquistados à luz das velas, trabalhando. Meu pai era pobre. Cheguei aqui e outros podem chegar. (RAFAEL, Abel DCN, 28 mar. 1963) E também: [...] eu e meu irmão

¹⁰⁵ Parece-nos que a separação do docente e do político se processava em momentos de crise: “[...] nós, políticos, somos sempre mal julgados, somos sempre o alvo preferido para acusações dos invejosos, para a difamação dos caluniadores, para toda sorte de aleivosias e ignomínias. Sobretudo, somos as vítimas eternas daqueles que têm seus interesses contrariados” (GUEDES, Geraldo, DCN, 19 maio 1968) “Se somos aqui, embaixadores da vontade popular, se somos neste Congresso porta-vozes dos anseios e clamores do povo por que, então, não atender ao apelo que estudantes e país estão fazendo” (NOBRE, Padre, DCN, 11 jun. 1970).

tivemos a mesma formação, no Nordeste, filhos de modesto juiz de direito e ex-alunos da tradicional Faculdade de Direito do Recife. Fomos criados e educados no culto à Justiça, ao direito e à liberdade (JUREMA, Aderbal, DCN, 12 jul. 1968).

O Governo Militar e os legisladores no Congresso classificavam como importante o papel social do professor, o que exigia controle crescente sobre essa categoria que se avolumava metamorfoseando-se em classe trabalhadora. Por isso, reforçava-se seu estereótipo de missionário idealista a serviço da pátria e das tradições cristãs em oposição ao profissional intelectual organizado na defesa de seus interesses. Se existia tanta preocupação das elites em firmar tal concepção do professor é porque a *subversão* estava bastante próxima a esse grupo. Em outras palavras:

[...] a classe dominante tomou especial cuidado em frear e congelar o trabalho conscientizador do professor. A burguesia estatal, principalmente a legislativa e a administrativa, foi pouco a pouco sufocando as funções mais críticas do magistério através de mecanismos controladores e repressivos. [...] Amortecido o seu poder de ação libertária, seria fácil fazer permanecer a realidade idealizada pelo militarismo parasitário e pela burguesia privilegiada, no momento pós-1964 (SILVA, 1996, p. 21).

Enfim, dentro do processo de modernização conservadora do país só caberia um tipo de estereótipo do professor: a do sacerdote missionário que, por detrás do apelo cristão e patriótico, deveria promover a educação voltada aos interesses dos detentores do capital, disseminando hábitos consumistas para a consolidação da sociedade de massas. Tal figura era projetada especialmente sobre os professores do ensino fundamental, já que os ensinamentos médio e superior geravam aos docentes deputados muitos dividendos eleitorais.

Mas deixemos de lado a figura do professor e investiguemos o ideário em torno do estudante. Como vimos, se, mesmo sem uma participação significativa do magistério, projetava-se a imagem do professor sacerdote, pense-se na imagem estereotipada do estudante, especialmente num período de relevante organização do movimento estudantil.

Toda a década de 60 ficou marcada pelo amadurecimento político dos estudantes. O ano de 1968 pode ser entendido como o marco temporal de emergência brutal de um

conjunto de fenômenos sociais, quando cultura e política estavam fortemente ligadas. Em 1968, as universidades brasileiras tinham 278 mil estudantes, que representavam apenas 0,3% da população do país. Contudo, estes estudantes foram capazes de catalisar o descontentamento popular contra a ditadura (após alguns anos de repressão).

Tal sentimento era crescente em setores da classe média (origem da maior parte deles), e o movimento estudantil acabou se tornando o canal de atuação da esquerda clandestina que punha em questão o modelo institucional de 1964. Os protestos eram sempre reprimidos, mesmo quando a temática central tratava de questões internas às universidades, como a reforma de ensino¹⁰⁶.

A ditadura buscou desarticular o campo cultural florescente, no início dos anos 60, que possuía vocabulário avançado para uma sociedade marcada por estruturas arcaicas e pelo autoritarismo. Propunha-se “política externa independente”, “reformas estruturais”, “combate ao imperialismo e ao latifúndio”. Muitos setores da classe média urbana, mesmo assombrados pelo temor da *subversão* e da instabilidade econômica, faziam-se presentes, engrossando o coro com estudantes e intelectuais favoráveis às reformas estruturais, resultando em intensa atividade de militância política e cultural¹⁰⁷.

Nesses anos, surgiram os CPCs (Centros Populares de Cultura) por todo o país, defendendo a “arte revolucionária” e trabalhando em contato direto com as massas, de onde extraíam seu maior interesse e vigor, com encenação de peças nas portas de fábricas, favelas, produzindo filmes autofinanciados, etc. Porém, com o advento da ditadura, o discurso progressista e revolucionário ficaria emudecido “[...] pelo alarido conservador,

¹⁰⁶ O movimento estudantil constituía-se em uma das poucas válvulas políticas abertas: o cenário político era trágico com o bipartidarismo e com os sindicatos recebendo grande intervenção do Estado. Assim, os estudantes que não tinham emprego a perder e tempo para se organizar, ganharam as ruas. Por detrás da ação estudantil estavam os partidos clandestinos que buscavam o fim da ditadura e a instauração do socialismo, entre estes: PCB e sua dissidência, o PC do B (linha chinesa), os militantes da extrema-esquerda de origem católica, da Ação Popular (AP) e também os trotskistas (NATALI, 1993).

¹⁰⁷ Nos anos 60, ser da oposição “[...] incluía assinar manifestos, participar de assembléias e manifestações públicas, dar conferências, escrever artigos, criar músicas, romances, filmes ou peças de teatros; emprestar a casa para reuniões políticas, guardar ou distribuir panfletos de organizações ilegais, abrigar um militante de passagem; fazer chegar a imprensa denúncias de tortura, participar de centros acadêmicos ou associações profissionais, e assim por diante”. Após o AI-5 o cenário mudaria. No ano de 69, foram censurados cerca de 10 filmes e mais de 50 peças teatrais, isto tinha como objetivo quase sempre calar o autor. Mas a repressão foi especialmente implacável com os músicos projetados pelos Festivais de MPB, a partir de 65, já que foram os que mais explicitamente se colocaram contra o regime. A vigilância sobre a atividade intelectual no país também pode ser percebida pelo número de professores citados nos processos criminais: 319 ou quase 10% dos 4 mil presos políticos (ALMEIDA e WEIS, 1998, p. 328).

pela voz da Ordem, da Moralidade, da Pátria, da Família, das Tradições—mais-caras-aonosso-povo” (HOLLANDA e GONÇALVES, 1999, p.14)¹⁰⁸.

A oposição do movimento estudantil passaria a ter como alvo a opção economicista do governo que priorizara a economia, em detrimento de questões de cunho político-cultural. Assim, a modernização na esfera econômica caracterizara-se, sobretudo, pelo estabelecimento de um elevado nível de tecnologia, desenvolvendo um sistema industrial avançado, sem, contudo, repercussão no campo social, uma característica peculiar aos países da América Latina. Assim, essa dualidade se refletira também no campo educacional, onde: “[...] os governantes oscilaram entre tentar reprimir as atividades autônomas dos estudantes e dirigi-los em suas atividades educacionais, por um lado, em contraposição a ceder a suas exigências, por outro lado” (EISENSTADT, 1966, p.134).

A política educacional da ditadura que visava conter a demanda por ensino superior não impediu o crescimento da expectativa de escolarização entre os jovens (especialmente os da classe média), provocando importante e rápida expansão do número de estudantes, sobretudo nas instituições escolares de ensino secundário acadêmico/humanista e nas faculdades tradicionais, como as de humanidades (direito, filosofia, etc). As tentativas dos governantes de tentar encaminhá-los para uma escolarização mais técnico-profissional acabaram não sendo capazes de manter o controle eficiente dos estudantes (CUNHA e GÓES, 1985).

Inseridos neste contexto, os docentes deputados em geral, observando o descontentamento com a ditadura militar após os primeiros anos, passaram a apoiar as manifestações estudantis mesmo que de forma ambígua. Posicionavam-se como porta-vozes dos estudantes, apresentados como dinâmicos e patrióticos. O estudante ideal aparecia como um elemento renovador, a quem pertenceria o futuro:

¹⁰⁸ A primeira resposta à ditadura foi o musical *Opinião*, em dezembro de 1964, apoiado na idéia de que a arte seria “tanto mais expressiva” quanto mais tivesse um conteúdo político. Expressava os sentimentos de toda uma geração de intelectuais, artistas e estudantes, que sonhavam com a aliança entre povo e intelectual, o sonho da revolução nacional e popular. No teatro a peça “Liberdade, Liberdade” e no cinema o filme “Opinião Pública” também traziam o debate político como essência, explorando novas linguagens para driblar a repressão militar. O diálogo com as vanguardas internacionais foi estabelecido pelo Cinema Novo e pela Bossa Nova. Os tropicalistas, por sua vez, pretendiam retomar e levar adiante a “linha evolutiva” bossanovista da canção brasileira, esmaecida pelo advento do golpe militar, que contribuía para acentuar a politização do campo musical. Os militares não distinguiam o tropicalismo entre as tantas manifestações culturais ditas de oposição, confundindo todas, sob os rótulos de “subversivas ou esquerdistas”. As prisões de Gil e Caetano ocorreram duas semanas após o Ato 5 e alguns dias depois de Caetano ter chocado o público da TV Tupi com sua canção “É proibido proibir” (GONÇALVES e ANTENORE, 1997).

[...] louvamos e aplaudimos o espírito de luta e o vigor cívico dessa mocidade. Aplaudimos o esforço que empreende contra todas as resistências oficiais, para manter a legitimidade e a independência de suas instituições e de seus organismos representativos (VIEIRA, Doin, DCN, 3-ago. 1967) Ainda: O movimento estudantil, hoje como ontem, nós o encontramos em marcha em todas as nações. Entendemos, mesmo, que o movimento estudantil necessário, é um instrumento de renovação, de colaboração com os governantes (SOUZA, Amaral de, DCN, 3 ago. 1968)¹⁰⁹.

Alguns deputados buscavam valorizar a idéia do estudante voltado para as atividades estudantis, sendo que o comportamento desejado seria aquele restrito aos muros da instituição escolar ou empenhado na realização de atividades relacionadas à produção de conhecimento e cultura ou de assistência social:

[...] enviamo-lhes a nossa palavra de estímulo e de solidariedade, pois muitas benesses têm sido levadas às populações dos mais longínquos rincões do nosso País por equipes de estudantes. (Wanderley DANTAS, DCN, 28-11-1968) E também: Andou bem o presidente [...] definindo as atribuições da entidade e restringindo-se a limites compatíveis com os interesses dos estudantes, dos verdadeiros estudantes, nunca dos estudantes profissionais que exerciam, na classe a mais perniciosa e prepotente influência (RAMOS, Braga, DCN, 10 jul. 1964).

Esse estereótipo do estudante era reforçado, sobretudo, em momentos de crise de hegemonia, quando se questionava a legitimidade das autoridades e se respondia com a intensificação da repressão, como ocorreu a partir de 1967¹¹⁰:

¹⁰⁹ Nesses discursos, a pureza e o heroísmo eram atributos colados a imagem do estudante: “E a mocidade sabe lutar, luta com bravura, com denodo, com sinceridade, com obstinação, com pureza e com heroísmo. Tudo isto é próprio da primavera da vida” (SOARES, Flores, DCN, 13 jun.1968).

¹¹⁰ Um dos reflexos dos protestos estudantis foi a rápida implementação da Reforma Universitária que objetivou racionalizar recursos com o sistema de agrupamento de área dentro da universidade, a adoção do sistema de créditos (transplantado dos EUA, que contribuíra para a desmobilização dos estudantes, acabando com as turmas nas salas de aulas, onde as práticas da discussão paritária e mobilizadora aconteciam), a integralização dos diversos currículos, a centralização da coordenação administrativo-didática e de pesquisa, o incentivo formal à pesquisa, a extinção da cátedra, a ampliação da representação docente, o controle da expansão e orientação da escolha da demanda etc. Todas estas mudanças, acabaram aumentando o controle político sobre as universidades o que levaria a perda da autonomia da produção acadêmica. Os incentivos às faculdades privadas provocariam sua multiplicação descontrolada, paralelamente ao corte de recursos das públicas. Assim, as primeiras adquiriram cada vez mais compromisso com o lucro e as segundas viram sua qualidade de ensino e pesquisa despencar. Essas medidas deveriam resolver três problemas: o político (protesto por vagas), o social (a frustração de profissionais de nível superior com dificuldades de conseguir emprego) e o financeiro (diminuição dos gastos públicos) (ROMANELLI, 1976).

A missão do estudante é estudar. Não nego, nem negaria jamais ao estudante o direito de protestar e o direito de ter convicções políticas. [...] Mas figurem certos de que o governo não permitirá a desordem (SANTOS, DCN, Ruy, 29 ago. 1967) Ainda: Posso assegurar a essas autoridades tão zelosas, de que não se trata de subversivos, nem de comunistas ou de outra ideologia qualquer – inclusive as autoridades públicas deste País fazem discriminação de ideologias – não pertencem a nenhuma ideologia extremista, nem da direita, que é permitido, nem da esquerda, que não é permitido. Estes estudantes estão discutindo problemas de interesse de sua classe, inerentes à sua atividade estudantil (GURGEL, Mário, DCN, 16 jun. 1967).

Os docentes deputados procuravam intervir nas questões dos estudantes com certa cautela, afastando-os da *bagunça* que poderia representar ameaça ao ordenamento social, e servir de exemplo a outros setores sociais. A manifestação seria justa se acontecesse dentro da ordem e de forma pacífica:

[...] realizou-se a passeata dos estudantes. Pacífica, ordeira, organizada, símbolo da juventude culta de nossa pátria, cujas virtudes humanas e valor cívico são irreprimíveis (ROCHA, Caruso da, DCN, 9 jul. 1968). Ainda: [...] estabelecer-se um trabalho harmônico, em que o entusiasmo, a eficiência, a dedicação, o dinamismo dos jovens se associam, acima de tudo, à experiência e ao amor dos velhos, para que se realize alguma coisa de válido no setor do ensino (CHAVES, Aureliano, DCN, 18 jun. 1968).

Com a emergência dos estudantes organizados como elemento político novo no cenário nacional, houve todo um esforço por parte dos docentes deputados de conceituação do estudante e de seu papel na sociedade. A instalação de Comissões Parlamentares de Inquéritos para averiguar os fatos que envolviam o movimento estudantil gerava relatórios extensos que tinham a participação dos deputados aqui investigados. Buscavam respostas para tanta movimentação, fazendo análises específicas, como vemos abaixo, sobre determinado grupo de estudantes que pensaria de forma mais crítica:

Há um clima geral de insegurança na Faculdade, principalmente, nos cursos de Psicologia, Antropologia, Ciências Sociais, História, Jornalismo etc., onde os alunos, nas mais das vezes são levados a uma postura de análise crítica (CHAVES, Aureliano, DCN, 17 maio 1968) E ainda: É o

que se verifica, é o que se nota, de forma indiscutível, da parte não só do movimento estudantil, mas da parte da juventude em seu conjunto: uma profunda descrença, um profundo desinteresse uma aguda repulsa pelo processo eleitoral, “pelas modalidades clássicas ou moderna de democracia” (PINTO, Ewaldo, DCN, 21 set. 1968).

Percebemos que, em determinados momentos, os docentes além de buscarem legitimação política junto aos seus eleitores já que os estudantes pertenciam, na maior parte, às classes média e alta, também buscavam em nome da categoria, fazer algum movimento de oposição ao governo ditador, com apoio de setores da elite:

Os estudantes vivem uma crise existencial. A pequena camada de brasileiros que cursa as universidades é uma elite intelectual que se encontra em contato com os mais espetaculares progressos da ciência e da técnica e com as jornadas de lutas de todos os povos, pela independência nacional e pela justiça social. [...] moços patriotas, a que querem construir uma pátria grande e [...] que serão tolhidos nesse intuito (RIGHI, Gastone DCN, 10 out. 1968). Ainda: Na verdade, não há similitude da luta estudantil com a luta de classes [...] O seu papel de vanguarda nos países subdesenvolvidos, não lhes dá essa característica. É um *status* ser estudante (MACIEL, Paulo, DCN, 14 set. 1967)¹¹¹.

Essa última fala é bastante simbólica, já que o deputado Maciel vislumbrava no país não um conflito de classe, mas um embate de projetos diferenciados de facções das elites nacionais. O movimento estudantil brasileiro era motivado também pelos movimentos similares que ocorriam pelo mundo, e colocavam em questão os governos de diversos países. Aqui também o ano de 68 revelou a acelerada “metamorfose cultural” em processo no período, um momento de embate em que a crítica aos fundamentos mais profundos da cultura tinha a oposição da tecnocracia, presente de forma avassaladora em todos os aspectos sociais. Algumas expressões dessa metamorfose foram o “Maio de 68 francês” e a contracultura norte-americana¹¹².

¹¹¹ Os estudantes se impuseram não apenas por sua organização, mas também por comporem as classes dominantes daquele período, fato reconhecido pelos deputados: “[...] são filhos das melhores e das mais tradicionais famílias deste País, famílias que se caracterizaram por uma postura absolutamente conservadora, atuando nos partidos conservadores e exigindo um tratamento à altura da sua tradição familiar. São esses moços e moças que estão hoje, enfrentando a repressão policial de um Governo que quer ser conservador [...]” (GURGEL, Mário, DCN, 18 out. 1968).

¹¹² A contracultura, nos anos 60, não foi só uma recusa às tradições, mas também a negação por parte dos jovens norte-americanos em assumir a condição de adulto, controlar suas vidas, fazer planos e tomar decisões,

Essa afluência dos jovens no cenário político internacional como movimento social legítimo, faria com que muitos dos docentes deputados aderissem a suas reivindicações com certa facilidade, ressaltando os benefícios conquistados pelos jovens, ao final da década de 60:

O movimento estudantil, independentemente dos elementos ideológicos e políticos nele implicados, teve o mérito de propiciar uma tomada de consciência nacional (MELO, Bezerra de, DCN, 6 nov.1969). E ainda: É da sua formação a rebeldia. Esse é o papel histórico e universal da mocidade. Caracteriza a juventude o sagrado desejo de renovar (REGO, Vital do, DCN, 3 abr. 1968). Também: Compreendemos perfeitamente a inquietação da juventude atual para a conquista dos seus ideais e de suas legítimas aspirações. Compreendemos e justificamos sua ânsia de renovação (CARLEIAL, Oceano, DCN, 2 abr. 1968).

A organização dos estudantes era bastante incômoda para a ditadura e para setores da elite que buscavam questionar a representatividade das entidades estudantis, colocando sua coesão em questão. Por isso, o meio universitário levaria duro golpe em 1969, com o Decreto-lei n. 477, que implantou com mais eficácia a repressão política e ideológica dentro da universidade brasileira com punições às “infrações disciplinares” de alunos e professores. A partir desse decreto, muitas faculdades e universidades passariam a exigir o “atestado de ideologia” buscando-se punir os subversivos.

Assim, a reação de alunos e professores se resumira, basicamente, a dois pólos: o desespero para uns e a apatia para outros ¹¹³. A violência contra os estudantes em nenhum

além de combaterem a cultura consolidada sobre o consumo. Também pôs fim à ilusão de que o povo norte-americano seria pacífico e, pela primeira vez em sua história, os americanos abordaram uma de suas intervenções armadas (no Vietnã) como um genocídio, diferenciando-se da idéia anterior de que os EUA se envolviam em conflitos externos com objetivos pacifistas. Já os estudantes franceses aspiravam à mudança do homem, opondo-se às pretensões dos representantes da tecnocracia que buscavam novas formas de gerenciamento social. Tentavam, com seus protestos, expor a natureza histórica excludente dos sistemas de representação da cultura. Assim a relativização dos conceitos e referências vigentes era uma forma de crítica a tais sistemas, estimulando a emergência das diferenças e estranhezas imponderáveis, o que não mais legitimaria padrões de “desenvolvimento e segurança”, receitados como fórmulas da felicidade para todos os homens (SEVCENKO, 1993).

¹¹³ A UNE foi desestruturada em função de possuir um bom controle político da massa de jovens nos centros urbanos, promovendo mobilizações significativas, enquanto os professores permaneciam sem uma organização expressiva que lhes dessem coesão política. As universidades públicas perderam a autonomia de escolher diretores, levando as práticas autoritárias para dentro destas instituições: “[...] a fascistização de certas estruturas e funções da USP chegou a um nível tão profundo que afetou o modo de agir, de pensar e de ser de estudantes, professores e funcionários. [...] exatamente como os algozes de 1964 e 1968-1969 pretendiam” (SILVA, 1985, p. 73).

momento foi admitida pelos docentes deputados, mas se dividiam entre as críticas a ação do governo e a condenação da *arruaça* estudantil, assim, eram adulados e punidos:

O que mais negativamente impressiona nas arruaças juvenis da Bahia é a ausência de uma motivação objetiva aceitável. A Bahia atravessa uma fase de incontestável progresso (SANTOS, Ruy, DCN, 15 ago. 1968) Ainda: [...] a repressão brutal contra manifestações estudantis, quando o que a juventude reclama e precisa é diálogo, é o direito de participar da vida pública, é o direito natural e humano de viver a sua idade com toda sua efusão e espontaneidade. [...] Idade tremenda de luta e de incertezas. Idade em que o próprio organismo sofre um processo biológico e psicológico de transformações, de revolução interna (Padre VIEIRA, DCN, 1 jun.1967). E também: Condenamos como cristãos e como criaturas humanas o massacre das ruas. [...] Acusamos como inimigos da pátria e como inimigos da história os que são contra os estudantes [...] (Padre VIEIRA, DCN, 19 jul. 1968)¹¹⁴.

Acreditamos poder ilustrar, por meio da análise desses estereótipos do professor e do estudante, aspectos do discurso dominante que tinha como pano de fundo o tipo de modernização conduzida pela idéia de “mudar para conservar”. Assim, a mobilização dos estudantes seria legítima se restrita aos interesses da classe e desde que não colocasse em risco o ordenamento social, o que logo se transformava em *baderna* ou *subversão*.

Tal tendência fora intensificada com o advento da ditadura militar que promovera uma “caça as bruxas”, no meio estudantil, revelando a disputa que tinha como centro principal a dominação cultural. Os grupos hegemônicos buscaram esconder as desigualdades sociais que configuravam conflitos de classes, e tentou por meio do seu discurso homogeneizar a cultura nacional, que deveria estar a serviço da manutenção das classes dominadas em permanente desorganização¹¹⁵.

¹¹⁴ Outro exemplo do jogo ambíguo em relação aos estudantes na fala dos deputados pode ser visto nesta tentativa de desqualificar o movimento estudantil: “As ruidosas manifestações de rua promovidas pela parcela mais favorecida e feliz da mocidade, os estudantes universitários, com ataques às autoridades e tentativas de depredações, não têm o apoio e a simpatia da população brasileira e parecem um menosprezo à imensa legião de jovens operários e cultivadores da terra que não tem, como eles, o privilégio de fazer um curso superior e de ver aberto o acesso a melhor situação na vida” (PRIETO, Arnaldo, DCN, 16 abr. 1968).

¹¹⁵ No período militar enfatizou-se, de forma predominante, a economia política do “modelo brasileiro de desenvolvimento” e do “milagre econômico”, um discurso de poder marcadamente economicista, tecnocrata, administrativo, de forma que a política, a cultura e a história fossem dissolvidas no plano econômico. Desta maneira: “O golpe de 64 traz consigo a reordenação e o estreitamento dos laços de dependência, a intensificação do processo de modernização, a racionalização institucional e a regulação autoritária das relações entre as classes e grupos, colocando em vantagem os setores associados ao capital monopolista ou a eles vinculados” (HOLLANDA e GONÇALVES, 1999, p. 20).

O rápido desenvolvimento da indústria cultural no país ao longo dos anos 60 e 70 contribuiu para que a cultura fosse submetida à lógica de produção e distribuição semelhante às demais mercadorias. Desta forma, os bens culturais também se multiplicaram obedecendo-se à produção industrial: lucro, produção em massa, consumo. O universo escolar não fugiu a este tipo de orientação (GOMES, v. 80). A dominação cultural deveria continuar reafirmando a vocação pacífica do povo brasileiro, a harmonia entre o trabalho e o capital, a maneira ocidental e cristã da civilização brasileira. Como afirmou Ianni (1992a, p.154) a cultura “[...] é uma dimensão fundamental da hegemonia que pode ser construída por uma classe, composição de forças sociais, bloco de poder, Estado.”

Desta maneira, nesse contexto de pouca liberdade política e de esvaziamento do Congresso com os sucessivos expurgos, muitos dos docentes deputados optaram pelo silêncio. Como vimos neste capítulo, aqueles que fizeram uso da palavra no plenário reforçaram idéias bastante conservadoras sobre sociedade, educação, analfabetismo, professor e estudante, especialmente por falarem do alto de sua autoridade, transitando entre a docência e a política. Assim, contribuíram para o domínio cultural, que expressava a proposta hegemônica adotada pelo regime militar, apoiada por significativos setores de grupos privilegiados que, antes de qualquer coisa, esperavam a manutenção da ordem social.

Afirmamos isto também em função de que a manutenção da vitalidade política e cultural do país estava circunscrita ao âmbito da classe média, intelectual e estudantil, onde se pensavam novos horizontes, a partir de uma problemática recortada por discussões e preocupações “pequeno-burguesas”, sob um clima de radicalização, ilustrando a ousada aventura política na qual se empenhara parte da juventude no decorrer dos anos 60. Muito embora, é preciso salientar que:

[...] nos parece plausível considerar que o uso de um critério tão amplo pode nos levar, no limite, à invalidação de uma prática transformadora específica por parte do intelectual e do produtor de cultura. [...] Se essa prática experimenta condicionamentos de classe, [...] parece-nos que a consciência e a experimentação desses limites podem assumir, em situações determinadas, um sentido *crítico* e renovador (HOLLANDA e GONÇALVES, 1999, p. 46).

Esse sentido “crítico e renovador” não pôde ser identificado nas falas dos docentes aqui estudados, em função, acreditamos, dos expurgos promovidos pela ditadura e do contexto de poucas liberdades democráticas, mas os seus interesses classistas ficaram bem explícitos. Como afirmou Gramsci (1981, p.13): “Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo.”

CAPÍTULO III

OS DOCENTES DEPUTADOS A LUZ DE CONCEPÇÕES GRAMSCIANAS

O enorme desenvolvimento alcançado pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que surgiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a 'intelectualidade' de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. É este o resultado das instituições escolares de graus diversos, inclusive dos organismos que visam a promover a chamada 'alta cultura', em todos os campos da ciência e da técnica. A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis.
(GRAMSCI, 1968, p. 9)

III.1 – DOCENTES COMO INTELECTUAIS

Acreditamos que discutir o papel social dos docentes implicaria inicialmente, entendê-los como intelectuais. Neste estudo específico, buscamos também, além do levantamento dos dados sobre a formação cultural e acadêmica dos docentes deputados, apontar suas peculiaridades a partir da inserção nas estruturas instituídas de poder, constituindo-se assim, a originalidade do trabalho.

Vimos antes que o contexto histórico aqui abordado foi marcado por aceleradas mudanças, o que refletiu também no campo da cultura, interferindo sobremaneira no trabalho intelectual. O momento de grande polarização internacional e de autoritarismo no plano interno marcou ainda mais a relação entre intelectuais e a sociedade por grande dubiedade. Exigia-se dos primeiros maior qualificação e capacidade de se colocarem como

organizadores da cultura, tendo sua função de intermediadores entre a sociedade e a política amplificada, o que restringiu sua já relativa autonomia ¹¹⁶.

Pensar nossos docentes a partir das idéias formuladas por Antonio Gramsci nos pareceu adequado pela sua expressiva contribuição em torno do conceito de intelectual, mostrando que todos os homens seriam intelectuais, muito embora, nem todos pudessem ser classificados como “funcionários da superestrutura” na construção do edifício social, já que para tal, deveriam dar coesão às partes elaborando o cimento ideológico ¹¹⁷.

Dentro dessa perspectiva, vislumbramos, nos docentes deputados estudados, um acentuado caráter intelectual em seus percursos biográficos, já que atuavam em diversos organismos sociais, culturais, acadêmicos e, claro, políticos, onde criavam condições de sedimentação ideológica na consolidação do “edifício social”.

Gramsci, ao ampliar o conceito de intelectual, dividiu-os em várias categorias. Duas delas seriam mais importantes: os “intelectuais orgânicos”, presentes em todas as camadas ou grupos sociais dando homogeneidade a estas, e os tradicionais, representantes das culturas hegemônicas precedentes às mudanças em curso, que seriam corporativistas, atemporais, altamente qualificados e autônomos em relação ao novo grupo social dominante.

Se é possível aplicar tal distinção a este estudo, arriscamos conceituar os docentes deputados como “intelectuais orgânicos” representantes de frações sociais dominantes ligadas, sobretudo, ao mundo urbano-industrial consolidado nos anos 60, e atuando em diversos “aparelhos ideológicos” na organização dessa nova cultura dentro do contexto capitalista. A afirmação que segue contribui para tal percepção:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria, não apenas no campo

¹¹⁶ Assim, pode-se afirmar que a produção dos intelectuais e seu conhecimento estariam condicionados socialmente, o que determinaria o desenvolvimento de sua prática intelectual de forma mais ou menos autônoma e dependente (ANSALDI, CALDERÓN, SANTOS, 1985).

¹¹⁷ Gramsci demonstrou que a linha demarcatória entre atividade intelectual (esforço cerebral) e atividade braçal (esforço neuro-muscular) não seria nítida, já que toda a atividade humana implicaria os dois esforços. Incluiu até mesmo os baixos funcionários da administração estatal no grupo de intelectuais. Todos aqueles que colocassem seus esforços cerebrais a serviço da dominação de classe seriam considerados intelectuais, podendo ser progressistas ou conservadores (SAES, 1985).

econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc, etc. (GRAMSCI, 1968, p. 3).

Segundo Gramsci, os empresários, engenheiros, economistas, homens da propaganda poderiam ser classificados nessa categoria pelo fato de serem dirigentes, possuindo certa capacidade técnica não só em sua área, mas nas mais próximas da produção econômica, organizando massas de homens e seus esforços, ligados diretamente às necessidades da Empresa ou do Estado. Também a classe política e os integrantes das elites do poder seriam classificados como “intelectuais orgânicos”. O seu papel consistiria em se posicionar como órgão pensante dos sistemas a que servem (BOSI, 1975)¹¹⁸.

O “intelectual orgânico” do proletariado não deveria ser um “orador puro” na terminologia gramsciana, mas vinculado diretamente com a vida prática, um “persuasor permanente”. Segundo Brandão (1989), os “conselhos de fábricas” para Gramsci seriam alternativa política concreta para a criação deste tipo de intelectual voltado para a luta de estabelecimento da hegemonia proletária. Os “intelectuais orgânicos” das massas deveriam buscar condições para que sua classe se apoderasse gradativamente e de forma democrática de pontos estratégicos do Estado, acentuando crises e revelando as contradições sociais, através do confronto de hegemonias: “Enfim, se ao intelectual orgânico da classe dominante compete fortalecer o aparato de coerção estatal que assegura a disciplina dos grupos subalternos, ao da classe dominada compete enfraquecer ideologicamente este aparato” (JESUS, 1989, p. 67).

Contudo, vimos que no contexto que estudamos, os intelectuais investidos de poder e com discurso mais próximo das demandas populares foram as principais vítimas do governo civil-militar, já que atuavam no sentido de acentuar o confronto ideológico, propondo especialmente, a distribuição da riqueza nacional por meio das reformas sociais.

Em relação aos intelectuais tradicionais escreveu Gramsci:

¹¹⁸ Os “intelectuais orgânicos” integrariam um “bloco intelectual” organizado hierarquicamente em dois planos: “[...] por um lado, o plano da criação ideológica, a cargo dos ‘grandes intelectuais’, ‘os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte etc.’ e, por outro, o plano da difusão, a cargo dos ‘mais humildes administradores e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada’. Estes dois planos, que admitem também níveis intermédios, são solidários entre si, sob pena de o bloco intelectual não poder funcionar, se estabelecer uma ruptura entre os que criam e os que reproduzem, se entrar em crise orgânica ” (SANTOS, 1980, p. 55).

Cada grupo social ‘essencial’, contudo, surgindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas (GRAMSCI, 1968, p. 4).

Nesse caso se enquadrariam os eclesiásticos que teriam monopolizado por muito tempo a filosofia, a ciência, a escola, a justiça, etc. Equiparar-se-iam à aristocracia fundiária, com privilégios sobre a terra. Entre os intelectuais tradicionais também estariam cientistas, teóricos e filósofos, o que os uniria seria o “espírito de grupo”, dando-lhes o sentimento de continuidade histórica. Teriam conquistado autonomia e independência do grupo social hegemônico após muitas lutas e limitações. Segundo Bosi (1975, p. 106), seriam os profissionais leigos que ao substituírem a ação do clero culto, “[...] herdaram deste um modo supratemporal de se qualificarem perante a sociedade civil”.

Gramsci acreditava que a desagregação social das massas operárias decorria em grande parte da cultura produzida pelos intelectuais tradicionais, que considerava descolada da realidade nacional da Itália. Observou Jesus (1989, p. 68) em relação a esses intelectuais: “Não se sentindo unido à massa, consideram-na como objeto de pura e simples exploração, daí repudiam o aparecimento de qualquer outra hegemonia.” A condição de intelectual tradicional teria um caráter transitório já que estes acabariam por aderir ao projeto hegemônico, isto porque em geral, teriam origem nas classes dominantes ou seriam seduzidos por elas.

Novamente salientamos que, se é possível transpor tais conceitos para o contexto histórico específico aqui abordado, não vislumbraríamos a figura do intelectual tradicional entre os docentes, ao menos no contexto aqui estudado. Muito embora algumas posições ideológicas expressas em seus discursos no plenário, como vimos, reforçavam concepções tradicionais de educação, sociedade, e das figuras do professor e do estudante, que emergiram junto com os novos movimentos sociais, como vemos na fala abaixo que associava o pedagogo ao cristão: “[...] proclamação do mérito de um notável cidadão brasileiro, que é André Araújo [...] Desembargador aposentado, em toda a sua vida de

cristão, de intelectual maritanista, tem sido sempre e fielmente o pedagogo. Ensina pela palavra e pelo exemplo” (LINDOSO, José, DCN, 14 mar. 1968).

No contexto de “caça às bruxas” o que prevaleceu, em princípio, foi a adesão política para a consolidação da sociedade urbano-industrial nos anos 60, baseada no projeto hegemônico do capital monopolista, de forma que os docentes deputados atuaram como “intelectuais orgânicos” neste processo. Nos momentos de crise social, estabeleceram-se coros contra as arbitrariedades militares junto a sociedade civil, mas que foram silenciados pelas cassações de direitos políticos. Nas “concepções do mundo” desses docentes no Congresso quase não havia contestação ao modelo econômico que se consolidava. Gramsci acreditava que todo homem para além de sua profissão: “[...] participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar” (GRAMSCI, 1968, p.7).

O novo intelectual deveria receber educação técnica que estaria estritamente ligada ao trabalho industrial, constituindo-se na base de sua formação¹¹⁹. Seu modo de ser estaria solidificado sobre a vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, só assim deixaria sua condição de “especialista” para se tornar um “dirigente”, ou seja, um especialista mais político.

Assim, formar-se-iam as categorias especializadas para a função intelectual, em conexão com todos os grupos sociais, mas, especialmente com aqueles mais importantes ligados ao grupo hegemônico. Segundo Gramsci, a realização da hegemonia política e ideológica seria uma consequência da relação dialética entre os intelectuais, os grupos orgânicos da sociedade civil e os aparatos da sociedade política¹²⁰.

Portanto, ao longo da década de 60 os docentes deputados que escaparam aos expurgos no Congresso estariam em maior sintonia com o discurso do governo civil-militar, e deveriam criar condições no parlamento para a realização da nova hegemonia

¹¹⁹ Manacorda afirmou que: “A temática pedagógica ocupa uma posição central, ou pelo menos de caráter não-secundário, na experiência vivida e no pensamento de Antonio Gramsci, aí se articulando, seja como interesse educativo imediato a nível individual ou ‘molecular’, seja como luta política pela organização da cultura a nível de massa” (MANACORDA, 1990, p. 76).

¹²⁰ Tal relação é que determinaria as transformações necessárias nas classes subalternas e com isto a redefinição das funções e tipos de intelectuais. O desenvolvimento intelectual necessitaria do conflito, da crítica, da liberdade, da confusão (ANSALDI, CALDERÓN e SANTOS, 1985).

política e ideológica. Vimos que essa hegemonia se consolidou muito mais como apoio político, já que muitos dos princípios do regime civil-militar eram frequentemente questionados nas falas dos docentes, especialmente, em relação às liberdades democráticas, como podemos ver nesta fala em apoio aos protestos estudantis: “Por isso e por causa disso, protestam os jovens. [...] Eles clamam, hoje, em todas as esquinas do mundo, reclamando liberdade e dignidade de vida, paz e desenvolvimento para todos os povos, escolas e universidades para todos os jovens” (Padre GODINHO, DCN, 5 abr. 1968). Mesmo assim, apresentaram-se como elaboradores da hegemonia, garantindo certo consenso às forças dominantes, assegurando-lhes base política necessária a sua manutenção no poder ¹²¹.

Segundo Pamplona (1984) e também Semeraro (1999) é nesse movimento de elaboração da hegemonia que Gramsci redimensionou a importância dos “aparelhos de hegemonia” da superestrutura da sociedade civil na vida estatal, utilizando-se do conceito de “guerra de posição” que deveria ser a estratégia do Ocidente para o estabelecimento da hegemonia proletária. Isso decorreria do alto nível de complexidade das sociedades capitalistas mais avançadas, assim a estratégia a ser adotada pela classe operária ocidental deveria ser a de expansão da sociedade civil e o esvaziamento progressivo do Estado e de seus aparelhos, definindo sua superioridade também no terreno da superestrutura ¹²².

Assim, podemos afirmar que a relação entre intelectuais e o mundo da produção seria “mediatizada”, em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas do qual os intelectuais são os “funcionários”. Esses intelectuais estariam organizados em dois grandes “planos superestruturais”: o primeiro seria a sociedade civil: “[...] conjunto de organismos chamados comumente de ‘privados’”; o segundo seria a sociedade política ou Estado: “[...] que correspondem à função de ‘hegemonia’ que o grupo

¹²¹ O termo hegemonia tem origem grega e significa “conduzir”, “comandar” etc. A perspectiva de Gramsci foi sempre a de elaborar conceitos que ajudassem a classe operária e seus intelectuais a firmar a hegemonia do proletariado, disputando a direção intelectual e moral do conjunto da sociedade, visando à tomada do poder político e à alteração da situação de dominação, representando, assim, a construção de nova sociedade. A hegemonia pressupõe relação pedagógica, já que para atingir todo o conjunto social com determinada filosofia necessitaria a unificação de forças sociais e políticas diferentes em torno de uma “concepção do mundo” que as classes dominantes teriam criado e difundido com a ajuda dos seus intelectuais (GRUPPI, 1991).

¹²² Essa ação conduziria a um novo “bloco histórico”, ou seja, surgiria nova unidade entre a estrutura sócio-econômica e a superestrutura política e ideológica. Quem estabeleceria o vínculo orgânico entre esses dois elementos seriam os intelectuais: “Um sistema social só é integrado quando se edifica um sistema hegemônico, dirigido por uma classe fundamental que confia a gestão aos intelectuais: realiza-se aí um bloco histórico” (PORTELLI, 1977, p. 16).

dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio de direito’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’” (GRAMSCI, 1968, p. 10).

Nossa análise sobre os docentes no Congresso nos permite afirmar que estes estavam inseridos num contexto de “guerra de posições” inédito na sociedade brasileira com crescente número de “aparelhos privados” tornando mais complexo o exercício da hegemonia nas relações entre sociedade civil e Estado. Isto fica demonstrado pelo grande número de organismos representados na Câmara pelos docentes, mesmo que os setores populares estivessem pouco presentes, predominando os interesses classistas. Mesmo assim, como intelectuais organizavam a hegemonia a qual se filiavam, criando seus símbolos:

Neste caso, a ênfase é colocada nas funções social e política do intelectual, sem que com isso se desprezasse a especificidade de seu trabalho, ou seja, a produção de bens culturais. Desta perspectiva, para exercer a função intelectual na sociedade é preciso que os indivíduos, além de serem ideólogos, sejam também organizadores da classe a qual estão organicamente ligados. Em outras palavras, não basta ser especialista para ser intelectual. É necessário, ao mesmo tempo, ser político (SOARES, 1985, p. 147) ¹²³.

Isto foi demonstrado neste trabalho, uma vez que sua produção cultural (expressa também pela adesão voluntária a uma série de “organismos privados de hegemonia”) estava bastante articulada ao projeto de consolidação do capitalismo monopolista, o que nos parece ter sido uma necessidade para a sobrevivência política no contexto autoritário. Esta articulação fica evidente em suas concepções sobre educação, sociedade, professor e aluno, presentes em seus discursos e acreditamos que por extensão a suas práticas e funções como intelectuais.

No exercício das funções intelectual e política o partido teria papel importante, seria o unificador, o grande reformador intelectual e moral, constituindo-se na expressão da

¹²³ Os intelectuais se apresentariam como “comissários” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político. Entre estas funções estariam: 1 consenso “espontâneo” dado pelas massas aos grupos dominantes, em decorrência de seu prestígio (posição que assume no mundo da produção) e 2 aparato de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos. Nem todas as categorias de intelectuais foram criadas vinculadas às necessidades sociais da produção. O sistema democrático-burguês gerou categorias voltadas a atender as necessidades políticas do grupo fundamental dominante (GRAMSCI, 1968).

vontade coletiva voltada para determinado fim político. O partido seria o momento da tomada de consciência, uma síntese crítica que se tornaria capaz de dar coesão às massas:

[...] o partido político, para todos os grupos, é precisamente o mecanismo que representa na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado, de um modo mais vasto e mais sintético, na sociedade política, [...] e esta função é desempenhada pelo partido precisamente em dependência de sua função fundamental, que é a de elaborar os próprios componentes, elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como ‘econômico’, até transformá-los em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política (GRAMSCI, 1968, p. 14).

Gramsci acreditava que o partido político teria mais eficiência na formação de intelectuais orgânicos do que o Estado. Mesmo considerando-se os diferentes graus de sua função diretiva e organizativa todos os membros do partido deveriam ser entendidos como intelectuais, já que no partido político deixariam de lado seu grupo econômico e se tornariam agentes de atividades de caráter nacional e internacional¹²⁴.

Observando as particularidades regionais em torno da intelectualidade, Gramsci constatara que na América Latina prevalecera a herança cultural da colonização espanhola e portuguesa dos séculos XVI e XVII, caracterizada pela contra-reforma e pelo militarismo parasitário. Os intelectuais, em sua maior parte, foram gerados pela tradição rural, ou seja, a base industrial restrita os vinculava ao clero e ao latifúndio. Isto teria contribuído para o fenômeno da “modernização conservadora” que provocaria mudanças estruturais, sobretudo, econômicas, sem transformação político-cultural de caráter radical. Desta forma, aqui as soluções foram:

[...] encaminhadas “de cima”, com o Estado e a camada de intelectuais vinculada a ele exercendo um papel preponderante, uma vez que atuam em substituição a uma burguesia estruturalmente débil na transição do

¹²⁴ Gramsci definira o partido político assim: “O moderno príncipe [...] só pode ser um organismo; um elemento complexo de sociedade no qual já tenha se iniciado a concretização de uma vontade coletiva reconhecida e fundamentada parcialmente na ação. Este organismo já é determinado pelo desenvolvimento histórico, é o partido político: a primeira célula na qual se aglomeram germes de vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais” (GRAMSCI, 1980, p. 6). O partido seria uma das manifestações mais significativas da sociedade civil. Um jornal poderia ser entendido como partido, desde que pudesse favorecer a formação da “vontade coletiva”, um partido apartado das massas esterilizaria a atividade dos indivíduos. (SEMERARO, 1999).

momento econômico-corporativo para o ético-político, ou seja, na construção e consolidação do Estado moderno (AGGIO, 1998, p. 167).

Vimos antes que a caracterização sócio-econômica dos docentes deputados revelou grande homogeneidade deste grupo de legisladores com origem nas classes tradicionalmente privilegiadas e comprometidas com este tipo de modernização “pelo alto”, defendendo em seus discursos, por exemplo, a educação técnica-profissionalizante em todos os níveis educacionais, como forma de atender as classes populares, como vemos na fala que defendia a ampliação do ensino técnico para atender ao mercado de trabalho: “[...] a educação instrumento formador de recursos humanos ou se atira ao campo da ciência e da tecnologia ou as perderá na esterilidade do ‘bacharelismo brilhante’” (ALMEIDA, Dayl de, DCN, 20 jun. 1970).

Segundo Gramsci, na Itália a profissionalização do ensino reforçou o regime fascista e a divisão das classes, já que restringiram as perspectivas dos alunos ao seu universo de trabalho. Esse vínculo entre escola e indústria se transformaria em uma forma de reprodução do sistema social. O processo acelerado de intelectualização das sociedades contemporâneas estaria estritamente ligado ao rápido desenvolvimento da atividade escolar, o que elevava a importância assumida na era moderna pelas categorias e funções intelectuais. O mundo cultural seria complexo em decorrência da diversificação dessas instituições escolares: “A diversa distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território ‘econômico’ e as diversas aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diversos ramos de especialização intelectual” (GRAMSCI, 1968, p. 10).

Essa diversificação de instituições escolares é pouco perceptível em se tratando da formação dos docentes deputados, já que teriam estudado em cerca de 30 instituições de ensino superior e 60% deles obtiveram o diploma de bacharel em direito, um grupo bastante homogêneo e, como vimos, com concepções bastante parecidas sobre o papel social da escola, por exemplo. cremos que os docentes deputados que participaram das discussões educacionais no plenário ao longo das legislaturas aqui estudadas contribuíram para a consolidação de um sistema de ensino dual, que destinava às classes subalternas uma educação interessada apenas no preparo de consumidores e de mão-de-obra para o fortalecimento do sistema econômico.

Gramsci se opunha a este tipo de educação discriminatória que também foi praticada na Itália. Acreditava que a escola tinha como missão histórica preparar os indivíduos, moral e culturalmente, para a experiência socialista. Como fizera com os conceitos de intelectual e de Estado, também promoveu ampliação da noção de escola que para ele, seria toda organização voltada para o desenvolvimento da cultura. A educação e a escola são valorizados no pensamento de Gramsci pois seriam fundamentais para se estabelecer a hegemonia proletária. A revolução consistiria na reforma intelectual e moral dos homens, e isso só se concretizaria a partir da atuação em jornais, associações, círculos de cultura, escolas etc.

Criticava a escola italiana por ser elitista não possibilitando o acesso de operários, enquanto a escola profissionalizante não era “desinteressada”, estando a serviço da consolidação do capitalismo. A sua escola socialista deveria formar o homem “onilateralmente”, não privando ninguém do desenvolvimento de suas tendências, uma escola democrática, pública e única (JESUS, 1998).

A idéia baseada na escola pública e laica consolidara-se no contexto do Iluminismo. Rousseau e Condorcet, apesar de suas diferenças, defendiam tal princípio contra o absolutismo e o dogmatismo religioso. A razão da ciência deveria se opor a tais doutrinas. A educação seria fundamental para tal:

A igualdade de instrução que se pode esperar alcançar, mas que deve bastar, é aquela que exclui toda dependência, ou forçada ou voluntária. [...] Mostraremos que por uma escolha feliz, tanto dos próprios conhecimentos quanto dos métodos de ensina-los, pode-se instruir a massa inteira de um povo com tudo aquilo que cada homem precisa saber para a economia doméstica, para a administração de seus negócios, [...] para conhecer seus direitos e exerce-los; para ser instruído sobre seus deveres, para poder cumpri-los bem; [...] para defender-se contra os prejuízos exclusivamente com as forças da razão, para escapar dos prestígios do charlatanismo, que estenderia armadilhas à sua fortuna, à sua saúde, à liberdade de suas opiniões e de sua consciência. (CONDORCET, 1993, p. 184)¹²⁵.

¹²⁵ Condorcet defendia a educação pública universal de todos os níveis, mas não como algo obrigatório. Para ele a educação deveria ser instrução que fortaleceria o intelecto e o espírito humano. Defendeu explicitamente os princípios liberais da Revolução Francesa e buscou em Platão a sustentação teórica para a crítica a modernidade, condenando o despotismo, a miséria, a superstição, que constituiriam trevas espessas sobre a humanidade (PIOZZI, 2004).

Em muitos discursos dos docentes deputados na Câmara esta concepção de educação, herança dos iluministas, aparecia de forma revitalizada quando, por exemplo, destinavam ao sistema educacional o saneamento das mazelas sociais. Além desta tarefa, no contexto autoritário a escola deveria promover a moral e o civismo, como podemos ver nesta fala que parece ter sido inspirada no Século das Luzes: “A escola é o foco onde a luz radia, aclara os tempos e as nações. É na educação, criadora e inspiradora de valores novos, que adquirimos as exatas dimensões do dever a cumprir, da honra a defender, do direito a zelar, da ordem a proteger o pensamento da nação na cadeira e na aula de Instrução Moral e Cívica” (NETTO, Medeiros, DCN, 1 set. 1970).

Também Rousseau fazia duras críticas à sociedade moderna, uma característica presente em toda sua obra¹²⁶. Seu *Emílio* causou grande debate à época, propondo a educação do homem em harmonia com a natureza, através da intervenção racional com uso de técnicas pedagógicas que deveriam levar ao equilíbrio entre o amor de si e a piedade, preocupava-se, na verdade, com a normatização e a constituição do homem moral.

Escreveu sobre a educação dos ricos uma vez que os pobres já viviam com simplicidade. A educação ideal ocorreria em locais onde todos se sentissem uma coisa única (unidade social), ensinando-se valores sociais comuns. Ainda segundo o pensador francês, na tarefa de ensinar o educador seria a autoridade absoluta e inquestionável:

A criança deve estar bem interessada na coisa; mas vós deveis estar inteiramente atentos à criança, observá-la, fiscalizá-la sem cessar e sem que isso se perceba, pressentir todos os seus sentimentos, e prevenir os que não deve ter, ocupá-la, enfim, de maneira que não somente se sinta útil à coisa como ainda que com ela se agrade à força de bem compreender para que serve o que faz (ROUSSEAU, 1979, p. 203).

O professor seria fundamental como condutor da humanidade, sendo classificado como guardião de uma moral universal, devendo substituir o religioso em tal tarefa. Essa

¹²⁶ O pensamento de Rousseau é importante para a ciência social moderna, mesmo sendo uma figura polêmica, devido às suas preocupações pequeno-burguesas. A razão seria o princípio essencial para a emancipação da humanidade. A decadência moral dos homens decorreria de sua falta de transparência, e de sua excessiva ambição e corrupção. As sociedades ideais seriam aquelas que manteriam certa primitividade, com simplicidade, pois a ausência de riquezas promoveria as formas e aspirações simplificadas também (PIOZZI, 2004). Gramsci (2001) acreditava que Rousseau fizera importantes progressos diante da retrógrada pedagogia dos jesuítas, mas que na Itália tais avanços foram paralisados pelas doutrinas de Gentile e Lombardo-Radice.

herança do clero seria transferida aos leigos e acompanharia o processo de valorização das atividades intelectuais.

Isto também seria perceptível também no Brasil, especialmente a partir dos anos 30, com os acelerados processos de urbanização e industrialização. O docente seria valorizado em função de se colocar numa posição muito especial, estrategicamente falando, já que era visto como sendo o responsável pela educação formal dos indivíduos, um formador de novas gerações. Tal idéia de docente metamorfoseou-se ao longo dos séculos, apresentando-se também no plenário do Congresso nos anos 60.

Para Gramsci, o principal problema em relação ao docente nas sociedades contemporâneas estaria ligado a sua excessiva especialização, gerando uma grande diversidade de escolas, provocando crise na forma de organização escolar, dificultando a criação de um quadro cosmopolita de intelectuais. É por isso que propusera a escola única de cultura geral, humanista, formativa, que pudesse compatibilizar as atividades intelectuais e manuais; só depois é que os alunos seriam encaminhados para as escolas especializadas ou para o trabalho produtivo. Por isso, se opôs ao sistema educacional vigente na Itália:

A escola tradicional era oligárquica, pois era destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. [...] cada grupo social tem um tipo de escola próprio destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 1968, p. 136)¹²⁷.

A “trama” que selava os destinos dos jovens italianos das classes subalternas empurrados para a precoce profissionalização, foi copiada pela ditadura que se empenhou na criação de um sistema de escolas profissionais destinado às massas. Nas falas dos

¹²⁷ Os grupos de elites dirigentes elaborariam seu tipo de escola próprio, destinado a perpetuar uma determinada função tradicional, diretiva ou mesmo instrumental. Para tal tarefa, esses grupos buscariam manipular o Estado tentando manter o controle sobre a reprodução das relações sociais (GRAMSCI, 1968). Assim, a educação emergiria como importante aliado no exercício da hegemonia e, como aparelho de Estado, estaria fortemente relacionada aos problemas centrais de legitimação enfrentados pelo Estado. Nesse sentido, a educação seria um elemento importante na tentativa de criação de um consenso ativo (APPLE, 1989).

docentes deputados, predominava o discurso da profissionalização do ensino, constituindo-se também como “cimento ideológico” na consolidação do “edifício social”, criando o “vínculo orgânico” que associava acesso à educação profissional com aumento de renda e desenvolvimento econômico. Assim, legitimaram o fortalecimento de um sistema público de ensino, porém dual, oposto à escola unitária proposta por Gramsci. Vejamos um exemplo do prestígio gozado pelo ensino técnico: “[...] porque os colégios militares preparam, com bases afirmativas, aqueles que se dedicam às carreiras técnicas e o mundo de hoje, mais do que o de ontem, converge, como se fora um caudal, para encontrar todas as suas soluções na tecnologia” (NETO, Medeiros, DCN, 16 jul. 1965).

A educação, como dever do Estado, passou a ser incluída no processo de formação desse consenso, a partir do final do século XIX, quando as democracias capitalistas européias se empenharam na generalização do ensino básico por meio da expansão da educação pública¹²⁸. Desta forma:

[...] é no quadro da modernidade que a escola vem a se tornar a forma principal e dominante de educação. E são recorrentes, nos diversos países, as referências à importância da escola como um instrumento para viabilizar a passagem das trevas às luzes, da ignorância ao saber, da barbárie à civilização, da condição de súditos à de cidadãos (SAVIANI, 1999, p. 12).

A escola passaria a cumprir, consciente ou inconscientemente, as funções de legitimação e de acumulação de capital, em meio a um universo contraditório de reprodução; pois, se de um lado, o Estado, para controlar a economia e outras instituições, precisaria de consentimento da população, de outro, as crises provocariam fendas em sua legitimidade. As intervenções estatais aumentariam de acordo com as crises do capitalismo, objetivando, principalmente, salvar o sistema econômico e legitimar as instituições políticas perante a população¹²⁹.

¹²⁸ Já a organização dos sistemas de ensino, em cada país, foi fundamental para a consolidação dos Estados Nacionais e contribuiu também para o fortalecimento da ordem burguesa, pois o deslocamento do eixo da vida humana do campo para as cidades, base das atividades do crescimento da burguesia, fez com que crescesse a procura por mestres nas áreas urbanas, surgindo as primeiras universidades, ainda na Idade Média, como a de Bolonha (século XI), a de Paris (século XII) e a de Oxford (século XIII), estimulando as atividades intelectuais (SAVIANI, 1999).

¹²⁹ Um exemplo disso seria a crença na idéia de que a falta de educação adequada às necessidades sociais

O controle do Estado e de seus aparelhos administrativos, como o da educação, é uma condição para o exercício da hegemonia, muito embora tal estratégia não garanta, por si só, o processo de reprodução social. Também é necessário entender que a organização da educação pelo Estado é um problema de ordem política, pois a elaboração da legislação é feita por forças políticas na defesa de seus interesses. Não podemos, contudo, classificar as instituições escolares como meras reprodutoras das condições econômicas, sociais ou políticas, pois estaríamos adotando uma visão reducionista do seu papel já que toda ordem estabelecida está sempre sujeita a um trabalho contra-hegemônico (GIROUX, 1987).

Segundo Gramsci, a escola deveria contribuir para a elevação cultural das massas, à medida que as classes menos favorecidas se apoderassem dos instrumentos existentes nesta instituição, transformando-os em armas de luta contra a opressão, pois, do contrário, continuaria sendo utilizada pelo Estado para a reprodução das relações sociais e contribuindo para a dominação político-ideológica exercida pelas classes dominantes ¹³⁰.

Já Ponce entendia que não se poderia falar em renovação da educação enquanto não existissem transformações profundas na base do sistema econômico em que esta estivesse apoiada. Dessa forma, os avanços ou conquistas no campo educacional seriam concessões feitas pelas classes privilegiadas, em momentos que sua dominação parecesse ameaçada e, por isso, não se deveria alimentar a idéia de que a realidade social seria mudada com retoques na educação ¹³¹.

Também Passeron e Bourdieu fariam críticas à instituição escolar, a partir de sua visão histórica da sociedade e do homem. Na sociedade capitalista o sistema educacional

seria a causadora do desemprego, forçando-se um alinhamento da escola ao desenvolvimento das empresas, e as políticas de ensino (práticas pedagógicas e curriculares) acabariam também por refletir os conflitos existentes no interior do Estado (APPLE, 1989).

¹³⁰ Gramsci não negou totalmente o papel de reprodução exercido pela instituição escolar; no entanto, acreditava que a escola ideal deveria introduzir os direitos e deveres do cidadão ao mundo das crianças para que pudessem se tornar capazes de deixar sua concepção mágica da vida e da natureza, própria da atmosfera folclórica. Essa seria “a função educativa positiva” da escola, inculcando nos seres noções sobre a ordem estatal e civil, organizadoras da sociedade humana. Nesse sentido, a escola seria constitutiva da cidadania (MOCHCOVITCH, 1992).

¹³¹ Segundo Ponce, as mudanças educacionais foram duas: a primeira foi com o surgimento da propriedade privada e da sociedade de classes, levando a criação da instituição escolar (inicialmente na Grécia) que deveria auxiliar os filhos da nobreza na reprodução da ordem social, assegurando sua dominação. A segunda ocorreu com o fortalecimento da burguesia, quando a educação pública deixaria de ser monopólio da Igreja Católica, em fins do século XVIII, a racionalidade burguesa ocuparia lugar definitivo no cenário, e a educação deveria se adequar às necessidades de acumulação da burguesia, assim, priorizou-se o trabalho científico, com escolas técnicas e laboratórios de altos estudos (PONCE, 1986).

teria duas funções estratégicas: a de reprodução da cultura e das estruturas de classes, e isto garantiria a segunda, a de reprodução das relações sociais de produção ¹³².

Como vimos, Gramsci acreditava que o grande desenvolvimento das atividades escolares nas sociedades contemporâneas indicaria a importância assumida pelas categorias intelectuais no mundo moderno. Os docentes deputedos aqui estudados forjados na atmosfera de aspirações urbano-industriais entre os anos 30 e 50 atuaram como agentes da hegemonia política na direção dessa nova sociedade, podendo ser entendidos como “intelectuais orgânicos”. Isto também em função de sua capacidade de liderança e pela militância em diferentes “aparelhos privados de hegemonia”.

Muitos destes docentes em suas falas apontaram a necessidade de ampliação das oportunidades escolares com o objetivo de se desenvolver econômica e socialmente a nação, mas acabaram dando subsídio às reformas propostas pelo governo civil-militar que consolidou um sistema dual de ensino, destinando às classes subalternas a educação elementar e profissionalizante, enquanto o ensino propedêutico e superior continuaria restrito às elites com extensão a alguns grupos das classes intermediárias, mantendo-se, desta forma, a tradição de exclusão.

Vejamos a seguir, como no Brasil consolidou-se um tipo de *Intelligentsia*, resultado de um número limitado de instituições escolares, dentro do processo de “modernização conservadora” do país.

¹³² Bourdieu afirma que o processo educativo seria uma ação coercitiva, um ato de violência e força, que imporia aos educandos sistemas de pensamento diferenciais, criando predisposições para agirem segundo determinado código de normas e valores. Já Durkheim, Parsons, Dewey e Mannheim, com algumas diferenciações em seus escritos, acreditavam que a educação poderia transformar os indivíduos para que se adaptassem às regras de determinada sociedade. Assim, o processo educacional se constituiria em elemento de dinamização de estruturas arcaicas e de socialização dos seres, seja pela promoção do jogo democrático, seja pela difusão do altruísmo entre os educandos (FREITAG, 1986).

III.2 – A CONSTITUIÇÃO DA *INTELLIGENTSIA* BRASILEIRA

A constituição de uma *Intelligentsia*¹³³ brasileira é algo recente na história intelectual do país, se entendemos por esse termo o grupo capaz de atuar como sujeito histórico gozando de prestígio suficiente para interferir no processo político. Pode-se afirmar que ainda no início do período republicano o que existia eram intelectuais isolados (no sentido restrito do termo) provenientes não só das ciências sociais (que ainda não eram institucionalizadas), mas também das faculdades de Medicina, Engenharia e Direito (SADEK, 1985).

Segundo Miceli (1979), essa *intelligentsia* brasileira moldou-se, ao longo do século XX, correspondendo às expectativas ditadas pelos interesses do poder e das classes dirigentes. Em sua maior parte, filhos dos grupos dominantes, ou da classe média de seus diversos níveis, possuíam vantagens de berço que lhes facilitariam sobremaneira suas vidas, mas não só isso, procurariam mantê-las, ampliá-las ou recuperá-las quando perdidas. Dentro desta perspectiva, como vimos antes, acreditamos que grande parte dos docentes deputados aqui enfocados pode ser enquadrada no grupo descrito acima. Foram forjados neste contexto, tendo se constituído como intelectuais à medida que se consolidava a *intelligentsia* brasileira.

Esses intelectuais não só teriam preservado os interesses dominantes, como também reivindicaram para si critérios especiais de análise, pois acreditavam portar uma certa imunidade dos julgamentos que comprometeriam a “nobreza” de sua ação. Miceli crê que essa *intelligentsia* se consolidaria paralela aos processos de industrialização e urbanização acelerados a partir dos anos 30¹³⁴. Tal momento propiciou aos jovens intelectuais a possibilidade de se libertarem dos velhos “patrões”, as oligarquias rurais em sua maioria.

¹³³ Em breve análise sobre a história da intelectualidade, Máximo observa que a gênese dos intelectuais estaria no século XII com o surgimento da burguesia. Já a palavra *intelligentsia* foi utilizada como intelectualidade apenas em meados do século XIX, na Rússia. Referia-se àqueles que tinham cursado uma universidade recebendo cultura ocidental, sendo recrutados nas famílias aristocráticas ou filhos da pequena burguesia. Esse termo poderia ser definido como o “[...] conjunto de características ligadas ao ‘intrínseco’ do ser intelectual e, simultaneamente, às suas atividades sociais” (MÁXIMO, 2000, p. 19).

¹³⁴ Garcia reconheceu a existência de uma *intelligentsia* no país somente a partir de 1974, quando surge um grupo de intelectuais articulados na oposição ao Regime Militar, tendo maior gravitação social e definição de temas de lutas comuns, manifestados em espaços acadêmicos, não estando mais subordinados aos partidos (GARCIA, 1985).

Surtem novas formas de colaboração com o sistema de poder, que passava a tutelar a produção cultural, principalmente através do Estado. Vimos que alguns dos docentes deputados participaram do governo Vargas, o que também revela esse movimento de cooptação de intelectuais por parte do Estado, a partir dos anos 30.

Até então, na Velha República, o acesso às profissões intelectuais continuaria a depender de certa herança social e cultural que as famílias transmitiriam aos seus filhos que, por sua vez, dependeria do grau de proximidade dessas famílias com a fração culta da classe dominante. Nesse período, a Faculdade de Direito era a instância suprema no campo de produção ideológica, concentrando inúmeras funções políticas e culturais:

A Faculdade de Direito atuava ainda como intermediária na importação e difusão da produção intelectual européia, centralizando o movimento editorial de revistas e jornais literários; fazia as vezes de celeiro que supria a demanda por elementos treinados e aptos a assumir os postos parlamentares e os cargos de cúpula dos órgãos administrativos, além de contribuir com o pessoal especializado para as demais burocracias, o magistério superior e a magistratura (MICELI, 1979, p. 35).

Essa tradição das Faculdades de Direito era bastante presente ainda nos anos 60, como vimos, 60% dos docentes no Congresso eram bacharéis em direito (44% dos 804 deputados eleitos para a 5ª e a 6ª Legislaturas). Os cursos jurídicos só foram criados no Brasil Imperial, em 1825, e seu principal objetivo seria a formação de quadros para o Estado. Conforme seu regulamento: “[...] a fim de se cultivar este ramo da instrução pública, e se formarem homens hábeis para serem um dia sábios Magistrados [...] e outros que possam vir a ser dignos Deputados, e Senadores [...]” (CUNHA, 1986a, p. 112).

Assim, desde o Império até a Primeira República as tarefas intelectuais eram geradas por demandas privadas junto às instituições públicas. Somente nos anos 20, em São Paulo, que a expansão das organizações políticas e culturais se deu vinculada às transformações políticas e às relações de força no interior do circuito dirigente oligárquico. Três fatos caracterizam tal momento: a fundação do partido de “oposição” em 1926, a derrota da oligarquia regional em 1930 e o revide insurrecional em 1932.

Em 1926, surge o Partido Democrático que congregaria grupos dissidentes e proporia a moralização eleitoral, mas na verdade pretendia tornar-se porta-voz da fração

dominante especializada no trabalho político, técnico e cultural, ou seja, a classe dominante estava em processo de diversificação de interesses.

Dessa forma, cursar a Faculdade de Direito não garantiria mais a presença no sistema de poder baseado na rede de relações familiares. A partir de então, a atuação nas instituições partidárias e culturais da sociedade e a adesão ao Partido Democrático é que poderia possibilitar a carreira fora do situacionismo dominante. A oligarquia paulista atribuiria as derrotas sofridas em 1930 e 1932:

[...] à carência de quadros especializados para o trabalho político e cultural e, escorados nesse diagnóstico, passam a condicionar suas pretensões de mando no plano federal à criação de novos instrumentos de luta: a Escola de Sociologia e Política, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no contexto da nova Universidade de São Paulo, o Departamento Municipal de Cultura são iniciativas que se inscrevem nesse projeto. (MICELI, 1979, p. 21).

No início dos anos 30, o governo liberou a criação de instituições de ensino superior por instituições particulares e religiosas, acabando com a supremacia das faculdades oficiais de São Paulo e Recife na área do direito, no Rio de Janeiro e na Bahia na área de medicina e da Escola de Minas de Ouro Preto no campo da engenharia. Tal ampliação afetou o mercado de diplomas e a oferta de profissionais foi ampliada. Assim, a concorrência entre portadores de diplomas e os novos especialistas passou a ser fato real:

[...] no início dos anos 30, o diploma superior deixara de ser um símbolo de apreço social como o fora para os proprietários de terras, ou então, um sinal de distinção capaz de validar lucros provenientes de outras atividades econômicas de famílias dirigentes. Deixara também de constituir-se em garantia segura para os aspirantes ao exercício de funções políticas, administrativas e intelectuais (MICELI, 1979, p. 41)¹³⁵.

O aumento das instituições superiores, a partir dos anos 30, tinha como objetivo ampliar o número de diplomados na sociedade, em função do próprio crescimento da

¹³⁵ Até a Primeira República, boa parte dos intelectuais pertencia às famílias de “parentes pobres” da oligarquia, ou famílias tradicionais em cargos políticos e culturais de maior prestígio. Porém, nem sempre esses cargos eram ocupados por intelectuais portadores de elevado prestígio social e nível acadêmico: “[...] as profissões intelectuais constituem um terreno de refúgio reservado aos herdeiros das famílias pertencentes à fração intelectual e, sobretudo, aos filhos das famílias em declínio” (MICELI, 1979, p. xxii).

demanda, porém, o “bacharelismo” era bastante presente junto às classes média e alta como afirmou Cunha (1986a, p. 164): “[...] não só o título de bacharel propriamente dito, mas qualquer diploma de escola superior, anel de graus, vestuário e fala conferiam aos seus portadores, os ‘doutores’, um status muito especial na sociedade brasileira.”

Pudemos observar que, ainda nos anos 60, possuir um diploma de nível superior era algo bastante raro, menos de 3% da população acima de 15 anos tinha acesso a esse nível do ensino. Acreditamos que as políticas públicas foram eficientes no sentido de manter o acesso aos cursos superiores como privilégio das classes dominantes. Isto ficou evidente pela análise dos discursos dos docentes deputados que dedicavam boa parte de suas falas no plenário a este nível de ensino. Como nesta fala que se referia ao 20^a aniversário da Universidade Federal da Bahia, instituição que atenderia “grande parcela” dos jovens daquele estado: “Falo, Sr. Presidente, de um centro de cultura esplêndido. Oficina em que se prepara, espiritual e intelectualmente, uma grande parcela da juventude baiana” (DIAS, DCN, Heitor, 4 ago. 1966).

Também acreditamos que o aumento das instituições de nível superior diminuía a exclusividade de algumas faculdades tradicionais, mas, não seu prestígio, isto pode ser visto pelo pequeno número de instituições frequentadas pelos docentes aqui estudados. Assim, aumentaram-se os cursos superiores, mas a formação de nossa *intelligentsia* continuou até os anos 60, restrita há poucos centros tradicionais de ensino.

Outro dado importante para se entender a intelectualidade nacional é o fato de que a Igreja Católica também buscou ampliar suas esferas de influência política nos anos 20, criando uma série de organizações paralelas à hierarquia eclesiástica, geridas por intelectuais leigos. A Igreja buscava manter-se presente em áreas que considerava estratégicas como o sistema de ensino, a produção cultural, o enquadramento institucional dos intelectuais, etc. Conseguia espaço à medida que encenava grandes cerimônias religiosas das quais os dirigentes políticos podiam extrair amplos dividendos em termos de popularidade; em troca, cobravam o apoio aos interesses católicos como a indissolubilidade do casamento, o ensino religioso nas escolas públicas, etc.

Nos anos 60, essa associação entre políticos e instituições religiosas fora reforçada pelo temor ao comunismo, assim, a defesa dos princípios baseados na família, na Igreja e na pátria foram freqüentes nas falas dos docentes, como vemos aqui, quando um dos

deputados questionava o ensino da rede pública da capital: “Vejam os Srs. Deputados que nos estabelecimentos oficiais de Brasília não se canta o Hino Nacional. [...] Não há ensino religioso nos órgãos oficiais” (RAFAEL, Abel, DCN, 28 mar. 1963).

Importante também para entender os caminhos trilhados por esta *intelligentsia* é a percepção de que nos anos 30 e 40 o mercado do livro explodiu e não somente autores brasileiros alcançavam êxito, mas os estrangeiros vendiam bastante.

Os gêneros de maior vendagem eram: aventuras, policiais, romances e biografias. A Segunda Guerra Mundial afrouxaria mais os laços de dependência, dificultando a importação dos livros. As editoras passariam a comprar os direitos de tradução e publicação das obras estrangeiras. Mesmo assim, entre 1939 e 1943, as produções nacionais representavam a parte maior das publicações.

As transformações do panorama editorial se devem, de outro lado, às mudanças por que passava o sistema de ensino. A abertura das primeiras faculdades de Educação, de Filosofia, Ciências e Letras, a criação de novos cursos superiores, a reforma dos currículos com a introdução de novas disciplinas, os impulsos que recebeu o ensino técnico e profissionalizante, decerto moldaram o ritmo e as feições que assumiu o surto editorial. A farta produção de obras pedagógicas acompanhou de perto os lances do enfrentamento entre as diversas correntes de educadores profissionais que buscavam firmar suas posições diante das reformas empreendidas pelo Estado (MICELI, 1979, p. 87).

Boa parte dos romancistas de maior sucesso desse período, já que o romance era o gênero mais popular, pertencia a famílias falidas materialmente.

Essa consolidação do mercado editorial no país ficou evidente pela análise do número de publicações dos docentes no Congresso, com média de 3,5 livros publicados entre os mais importantes de suas carreiras, segundo sua própria classificação.

Desde o Império os intelectuais estavam presentes nos escalões superiores do serviço público; contudo, ao longo do período 1945-1964, percebe-se a ampliação das carreiras reservadas aos intelectuais, e também o recrutamento de especialistas como economistas, sociólogos, técnicos em administração, etc¹³⁶. Muitos deles eram herdeiros

¹³⁶ Após a Segunda Guerra Mundial, a intelectualidade aderira ao desenvolvimentismo, e o que não tivesse função deveria perecer, ou seja, o novo sentido do progressismo (à americana) tinha como palavras de ordem a tecnologia, a industrialização e a urbanização. Assim, até mesmo os intelectuais considerados radicais

das classes dirigentes empobrecidas com a crise de 1929. A análise das biografias dos docentes demonstrou essa valorização dos especialistas, a partir dos anos 50, também na área educacional, sobretudo, nas regiões mais industrializadas (Sul e Sudeste) que enviavam mais técnicos em educação ao Congresso.

No governo Vargas a cooptação dos intelectuais foi planejada, criando-se então uma *intelligentsia* que interviria em todos os setores de produção, difusão e conservação do trabalho intelectual e artístico. Tais intelectuais alcançaram tamanha autonomia que não observavam as prioridades políticas dos dirigentes locais, muitos deles conciliando seus encargos no serviço público com seus projetos intelectuais.

Parece-nos que a conciliação das atividades intelectual e política não era apenas uma necessidade para a sobrevivência profissional dos intelectuais, mas, algo vital para suas carreiras políticas, uma atividade dependia da outra, legitimando-se mutuamente. Como vimos, 67% dos docentes deputados no início dos anos 60, estavam atuando em seus redutos eleitorais o que acreditamos permitir-lhes a compatibilização dessas atividades.

Vargas não apenas permitiu tal conciliação, mas a estimulou transformando os intelectuais em uma das plataformas de apoio do regime. Tal fenômeno foi permitido pela ampliação do serviço público, em 1939, dos 1.173 cargos comissionados na administração federal, 412 pertenciam ao Ministério da Educação e Saúde, ou 35% do total, sendo um indício dos caminhos de inserção dos intelectuais no funcionalismo: “O Estado transforma-se, por esta via, na instância suprema de legitimação das competências ligadas ao trabalho cultural, técnico e científico, passando a atuar como agência de recrutamento, seleção, treinamento e promoção, do público portador de diplomas superiores” (MICELI, 1979, p. 138).

O interessante é que a grande maioria dos intelectuais dedicava-se aos serviços estritamente burocráticos, como técnicos em educação, assistentes etc. Assim, silenciavam diante das formas de “construção institucional” da nação, adotadas pelo regime. “Mesmo que não tenha chegado a monopolizar o controle do mercado e a contratação de serviços no

passariam a acreditar nos benefícios de uma “revolução burguesa” não percebendo o quanto estavam comprometidos com esse processo. A inteligência paulista limitou-se a defender um “desenvolvimentismo” apenas no plano educacional, pregando o aperfeiçoamento do ensino superior e a defesa da escola pública como referências centrais dos princípios liberais (MOTA, 1990). Vimos esta adesão ao desenvolvimentismo também entre os docentes deputados que associavam aumento de renda/riqueza à qualificação profissional e acadêmica, o que geraria o desenvolvimento da nação.

campo da produção cultural, o poder público impôs-se não obstante como concessionário mor dos padrões da legitimidade intelectual” (MICELI, 1979, p. 161)¹³⁷.

O discurso desses intelectuais vinculava Estado e povo: o primeiro tornar-se-ia nacional e popular e o papel do segundo seria se inserir nesta nação, representando a consagração do Estado de “compromisso” que se resumiria em estratégia de reconhecimento de novos interesses sem prejuízo dos antigos. Prevaleceu a velha política gerenciada “pelo alto” e mantida por acordos entre as classes privilegiadas e organizadas junto às esferas de poder. Aos intelectuais coube o papel de elaboração do “cimento ideológico” dessa hegemonia, baseada na reprodução da ordem vigente: “Integrantes de uma categoria social responsável pela elaboração das estratégias de ‘dominação simbólica’ nas esferas política, religiosa, educacional, artística ou científica, afiguraram-se como agentes fundamentais para a reprodução de qualquer sistema social” (BEIRED, 1998, p. 129).

Contudo, nos anos 50 tornou-se complexo o entendimento das ideologias no Brasil, já que surgem novas concepções de trabalho intelectual, dando corpo a outras interpretações sobre a Cultura Brasileira. É um momento em que acadêmicos, vinculados aos projetos da esquerda, tornar-se-iam políticos como nos casos de Darcy Ribeiro e Celso Furtado. Discutia-se a dependência cultural e os perigos da ideologia nacionalista que se plasmavam paralelos a processos políticos e sociais marcados pelo desenvolvimentismo econômico. Dever-se-ia superar o subdesenvolvimento, assim, consolidou-se o sistema ideológico baseado no nacionalismo, no marxismo, no sindicalismo e que se desmoronaria com o regime militar¹³⁸.

¹³⁷ Assim, como “intelectuais orgânicos” inseridos na máquina estatal, acabaram por legitimar o regime, ao priorizar as discussões da problemática da identidade nacional e com a organização das instituições públicas. A nação deveria ser forjada dando-lhe um traço comum capaz de assegurar a unidade. A legitimidade desses intelectuais assentou-se na posse do saber social, apresentando alguns perfis: “[...] o de advogado (eram numerosos os doutrinários de tendência autoritária com formação jurídica), o de engenheiro (freqüentemente caracterizado pelo positivismo e inclinado para uma visão técnica do poder) e, é claro, o de homem de cultura” (PÉCAUT, 1990, p. 34).

¹³⁸ É somente nos anos 50 ou 60 que se configuraria, no Brasil, um campo cultural moderno que se diversificara diante de novos meios de comunicação de massa. A dificuldade de criação de um campo cultural autônomo na América Latina estaria ligado ao precário desenvolvimento da democracia liberal; ao escasso investimento estatal na produção cultural e científica; as divisões sócio-culturais entre os diferentes setores sociais; a transnacionalização da cultura, com o surgimento de uma cultura sem identidade nacional precisa e a reorganização totalitária da sociedade baseada em políticas monetaristas (CANCLINI, 1985).

Para Mota, os intelectuais ao aderirem ao desenvolvimentismo dos anos 50 e 60 teriam colaborado para o triunfo das multinacionais, na aceleração do processo de aprofundamento da divisão de classes, aumentando as pressões sociais, o que teria levado ao regime autoritário e tecnocrático que, por estratégia de poder, apelara aos “mass communication media” e à repressão (MOTA, 1990) ¹³⁹.

O nacionalismo passaria a significar, ao mesmo tempo, ativação das massas e resistência ao imperialismo. Assim, alguns setores dominantes começaram a temer que tal efervescência poderia entravar o desenvolvimento, organizando ações de defesa de seus interesses que culminariam com a deposição de João Goulart:

O golpe de Estado de 1964 viria apenas confirmar o que já se percebia anteriormente: nas universidades e nos meios de comunicação, nas organizações profissionais e na administração, numerosos contingentes das camadas cultas só nutriam antipatia pelo nacionalismo populista e rancor em relação à esquerda intelectual (PÉCAUT, 1990, p. 103).

A geração de intelectuais atuante nos anos 60 estabeleceu com sucesso uma cultura política, pela qual se responsabilizou e de onde derivou a sua própria legitimidade¹⁴⁰. Segundo Saes (1985, p. 180):

¹³⁹ Já Pécaut (1990) acredita que até 1964, a prioridade dos intelectuais foi a atuação na defesa dos interesses do país e, portanto, de seu povo, contra as ameaças externas ligadas ao imperialismo, portando-se como intérpretes das massas, que se apresentavam como novo ator político. Assim, os intelectuais deveriam contribuir para que o povo tomasse consciência de seu potencial revolucionário e ao mesmo tempo buscavam demonstrar para as classes dirigentes que as mudanças não mais deveriam ser forjadas “de cima” para baixo, mas que o processo de libertação nacional consistia não apenas no desenvolvimento econômico, mas também na emancipação de seu povo. Segundo nossa concepção de intelectual, entendemos que tal visão não pode ser aplicada ao grupo de docentes deputados aqui estudados, em função de estarem inseridos nas estruturas de poder, em contexto autoritário e de poucas liberdades democráticas, acabaram por legitimar o regime implantado, isto podendo ser observado, como já afirmamos, seja pela origem social em classes privilegiadas ou pelos seus discursos que revelavam opção ideológica conservadora, ao reafirmarem concepções de sociedade ou de educação, bastante convergentes com o modelo social adotado, baseado na manutenção da exclusão de grande parte da população na participação da riqueza nacional.

¹⁴⁰ Segundo Miceli (1985, p. 125), o regime de 64 não esfacelou nem desmantelou o aparato institucional da vida intelectual e cultural: “Um fato importante é que, ao longo de todo esse regime, a *intelligentsia* de esquerda jamais perdeu o controle institucional dos veículos de comunicação (editoras, revistas, etc.) e conseguiu manter esta orientação intelectual, inclusive em veículos ligados a grandes grupos empresariais privados”. Já Canclini (1985, p. 158) afirmou: “Os militares estenderam suas funções de um modo quase gramsciano: sabem que se querem controlar a reorganização do sistema não basta ocupar o palácio do governo, é preciso enclausurar a autonomia e o jogo plural nas escolas e nas editoras, na imprensa e na TV, em todas as instâncias de elaboração ideológica e mediação política. Não deixam espaços para construir posições críticas ou elaborações alternativas da ordem social. [...] O campo cultural, assim despolitizado, congelado sobre o controle militar ou administrativo, cede seu espaço a uma organização empresarial e

Até meados dos anos 60, a figura típica da intelectualidade brasileira era a do intelectual-diletante não profissionalizado e filiado, sócio-economicamente, à classe dominante, quaisquer que fossem as suas posições políticas, de ‘direita’ ou de ‘esquerda’. Ensaios de envergadura sobre o mundo social brasileiro eram então assinados por banqueiros, grandes comerciantes, magnatas da indústria, ‘rentiers’, fazendeiros modernos ou latifundiários arcaicos. [...] Para estes intelectuais, a integração à universidade significava mais uma honraria, capaz de confirmar socialmente sua condição de intelectual, do que um meio de ganhar a vida.

Nessas condições os salários se mantinham baixos e os contratos não eram feitos em regime de dedicação exclusiva, o que afugentava os profissionais que desejavam a real profissionalização da atividade universitária. A ausência do interesse corporativo impediu a aglutinação dos intelectuais não surgindo, até nesse momento, organizações de intelectuais de ação reivindicatória. Isto começaria a ser mudado em fins dos anos 60 com a ampliação dos intelectuais filiados à classe média e à sindicalização.

Sob dois aspectos, esta situação é bastante compatível com os resultados alcançados em nosso trabalho: observando-se as atividades profissionais dos docentes e também pela análise de seus discursos no plenário. No primeiro, deparamo-nos com o dado de que apenas 6% dos docentes da 5ª Legislatura declararam a docência como sua única ocupação profissional, de forma que, 94% deles possuíam outras atividades como forma de se “ganhar a vida”. No segundo aspecto, evidencia-se sua “filiação” ao projeto dominante observando-se a concepção de educação predominante em suas falas, que priorizava a profissionalização do ensino, dissimulando-se o interesse do capital na formação de mercados consumidores.

No contexto de política populista no início dos anos 60, os docentes com frequência se colocavam como porta-vozes do povo, esse novo elemento ativo no cenário político. A *intelligentsia* brasileira passava a acreditar no seu papel decisivo nas mudanças políticas,

transnacional do mercado simbólico”. Cremos que podemos estender a análise de Canclini para a atuação dos docentes na Câmara, especialmente após as primeiras cassações, quando, em geral, passaram a legitimar as ações do governo civil-militar, com exceção da crise estudantil em 1968, quando o regime parecia não possuir a hegemonia ideológica o que levaria a novas degolas no Congresso, obstruindo ainda mais os poucos canais legítimos de participação que restavam após a instalação do regime militar.

devendo se inclinar ao povo por meio do apelo à ideologia, que poderia dar coesão às massas frente ao Estado e à sociedade civil, representando um movimento de sua emancipação. Tal crença se materializou no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) foco de irradiação do discurso nacional-desenvolvimentista. Era um órgão autônomo, porém vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), que fomentava importantes debates e utilizava a “ideologia” como um instrumento de organização ¹⁴¹.

Os docentes ao participarem dos debates no Congresso tinham como uma de suas especificidades o recurso às teorias educacionais. Ficou evidente que quase sempre suas leituras sobre diferentes teóricos citados em seus discursos eram bastante particularistas, utilizadas como distorções ideológicas para sua legitimação política e intelectual em determinados contextos, como procedeu um dos docentes que elogiava o método Paulo Freire antes do golpe e depois assim se referiu a ele: “O malfadado Sistema Paulo Freire lançado com estardalhaço e demagogia em todo o Território Nacional, nada de novo trazia” (DANTAS, Wanderley, DCN, 31 mar. 1965).

Também entre os docentes a ideologia desenvolvimentista teve grande respaldo, especialmente, como vimos, na idéia que associava acesso à educação e aumento de renda o que possibilitaria a superação do subdesenvolvimento nacional. Na leitura das biografias dos docentes aqui estudados não encontramos nenhuma referência a alguma participação no ISEB.

Por estar a serviço da criação da síntese nacional-desenvolvimentista, o ISEB acabou se tornando alvo de críticas via grande imprensa ao aproximar-se da esquerda radical, assumindo o papel de instrumento de pressão para a realização das reformas de base no governo Jango. Com o ceticismo em relação à classe operária no início dos anos 60, estudantes e intelectuais se colocariam ao lado do povo, mas suas resoluções nada diziam do povo, os próprios intelectuais se reconheciam socialmente como “pequeno-

¹⁴¹ Antonio Cândido que representava o pensamento progressista, mas não revolucionário, buscou romper com esses quadros intelectuais, rechaçando as pomposas formulações sobre a “missão intelectual” que cresciam entre a intelectualidade nos anos 50 e 60 (MOTA, 1990). Vimos que a idéia em torno do professor entendido como missionário a serviço da correção dos desvios humanos sempre estivera presente nas falas dos docentes deputados, esta figura do docente era reproduzida com mais intensidade especialmente em contextos de crise social, como em 1968, a partir dos protestos estudantis.

burgueses”, o que motivou sua atuação a favor das reformas de base e não pela opção da luta armada. Uma semana após o golpe de 1964, o ISEB foi fechado ¹⁴².

Outro canal importante de atuação de alguns intelectuais foi o Partido Comunista que no período de 1954-1964 adquiriu papel crescente na estruturação do movimento nacionalista.

Em torno do Partido Comunista e de sua interpretação do nacionalismo formou-se toda uma cultura política singularmente fecunda, que se afirmou, sobretudo após 1960, e iria sobreviver ao golpe de Estado de 1964; de fato, talvez tenha sido em 1964-1968 a época de sua maior influência. Esta atingia muito mais do que apenas os membros do Partido (PÉCAUT, 1990, p. 141).

O PC participou fortemente da campanha pela nacionalização do petróleo; engajou-se ativamente nas “reformas de base” e teve grande influência no ISEB. Muitos intelectuais foram atraídos para o partido, especialmente por parecer o portador da tradição estatal brasileira, por atuar na condução da nação à modernidade e pelo fato de ter concebido as “massas populares” também como proletariado e povo. A idéia de povo seria associada ao conjunto das forças nacionais. Dessa maneira, os intelectuais seriam a consciência do povo, ao mesmo tempo em que fariam parte dele.

Os CPCs (Centros Populares de Cultura) espalhados por grande parte do Brasil, se articulavam com o ISEB e também com a UNE, continham euforia e didatismo, improvisação criadora e doutrinação política, e assim, os artistas incitavam “o povo” a aderir ao projeto reformista, ou seja, a cultura deveria se transformar em instrumento revolucionário. O CPC inicial teve origem com o teatro que buscava se renovar, onde o espetáculo deveria sair das salas originais e ser realizado na rua, no sindicato, para as populações rurais, etc.

Outros movimentos foram importantes nesse período, destacando-se o MCP (Movimento de Cultura Popular) e também o MEB (Movimento de Educação de Base)

¹⁴² O ISEB reunia uma gama variada de intelectuais passando por aqueles que defendiam a participação das massas e do Estado para a diminuição das desigualdades sociais e os que acreditavam na dinâmica capitalista até a economia de mercado, caso de Roberto Campos que não acreditava que o Brasil possuísse “vocaçao cultural” para o socialismo. Néelson Werneck Sodré, por sua vez, adotou inspiração marxista, buscando isolar os adeptos do nacional-desenvolvimentismo no departamento de História do instituto. Talvez por essa diversidade de pensamento cunhou-se a expressão “ISEB: fábrica de ideologias” (KONDER, 2000).

incentivados pela Igreja Católica e pelo pensador Paulo Freire. Segundo seus princípios, a alfabetização deveria levar a uma cidadania ativa, o povo deveria tornar-se sujeito da sua própria história. Podemos perceber que nesse período, no Brasil, existia uma cultura política regendo o mundo intelectual.

Nenhum intelectual se proclamou “populista”, mas muitos teriam assumido papel de líderes populistas, permitindo: “[...] à massa alcançar uma identidade, descobrindo sua imagem no espelho que lhe mostra aquele que encarna a Nação, o de tornar possível à massa transformar-se em povo ouvindo a maneira como este é designado” (PÉCAUT, 1990, p. 187). Tal populismo intelectual visava distribuir tão somente cultura e consciência política: as massas deveriam ser convertidas ao processo revolucionário por meio da ação ideológica¹⁴³.

A queda do governo João Goulart em 1964 provocou grande desilusão nos intelectuais da esquerda, muito embora o golpe mais duro seria o Ato Institucional n.5, instrumento de maior repressão sobre os intelectuais, atingindo em cheio seus canais de organização e participação política. O sucesso e a popularidade do Tropicalismo e do Cinema Novo se juntaram à radicalização dos estudantes e à rejeição ao autoritarismo por parte dos professores, revelando uma certa “hegemonia cultural” de esquerda. É fato que o consumo cultural crescera de forma significativa, vinculado à consolidação do capitalismo, tendo pouca relação com o projeto de sociedade pensado pelos intelectuais de esquerda, mas que ocorreu sob seus pés¹⁴⁴.

Ao utilizarmos o conceito gramsciano de intelectual, entendemos a classe política toda como tal, de forma que nossa preocupação foi a de classificá-los como “intelectuais orgânicos”, podendo ser representantes das massas ou dos grupos dominantes. Como

¹⁴³ Este período ficou marcado por grande rivalidade entre intelectuais paulistas e cariocas. Os primeiros eram acusados de serem representantes da sociologia oficial, estando apegados às regras e à hierarquia universitárias. Já os cariocas se reuniam em torno da Revista Civilização Brasileira e propunham o desenvolvimento nacional, a defesa da cultura brasileira e a emancipação política: “No Rio de Janeiro, conforme constatamos a propósito do ISEB, o papel do intelectual implica uma intervenção direta no campo político e a reivindicação de uma representatividade popular e nacional. Já em São Paulo, remete antes à inserção num meio específico de inter-reconhecimento e à referência a normas gerais do trabalho teórico” (PÉCAUT, 1990, p. 215).

¹⁴⁴ A guerrilha também representou o esgotamento da crença no papel dos intelectuais para dar continuidade à luta pelo novo projeto de sociedade. Assim, já não bastava apenas inventar imagem e finalidades do Estado-Nação. O sistema bipartidário (MDB-ARENA), o AI-5, os acordos MEC-USAID, a UNE na clandestinidade, acabaram por delinear um novo perfil do intelectual-político que deveria ser capaz de gerar debates próprios da esquerda, evitando sua fragmentação e decomposição (TRINDADE, 1985).

afirmou Gramsci (2001, p. 24) sobre a principal função do partido: “[...] é a de elaborar os próprios componentes, elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como ‘econômico’, até transformá-lo em intelectuais políticos.”

Pudemos constatar que o número de docentes por partido era bastante proporcional em relação ao conjunto das diversas legendas presentes no Congresso, com poucas variações percentuais. Apenas o PSD e o PTB apresentaram percentuais maiores de docentes em seus quadros, o que acreditamos reforçar a idéia de que até os anos 60, estar vinculado a uma instituição de ensino superior era muita mais uma honraria que poderia projetar os docentes na política nacional.

Desta maneira, entendemos que ser professor no Congresso neste período não significaria pertencer a nenhum partido ou tendência ideológica específicos. Em fins dos anos 60, o intelectual, apesar de propor uma interpretação do social, perderia o domínio da representação da sociedade, além de não estar mais apto a sugerir um esquema de prática política. O intelectual deixa de ser o intelectual de partido, não pode mais apelar ao Estado:

[...] os intelectuais têm nesse momento todas as oportunidades de constatar que os militares disputam com eles o monopólio da ‘ideologia de Estado’: a doutrina de segurança nacional elaborada pelo general Golbery do Couto e Silva também foi, à sua maneira, uma exaltação do papel do Estado na modernização econômica e social (PÉCAUT, 1990, p. 242).

Os professores universitários passariam a vivenciar a contestação estudantil dentro de seus próprios estabelecimentos, tendo que reconhecer os novos critérios do público em relação aos rumos culturais e artísticos, contribuindo para a alteração do perfil do docente de ensino superior.

Segundo Mota, a intelectualidade brasileira teria se perdido com questões pouco importantes, como a defesa do “intelectual participante” em oposição a “neutralidade da inteligência”: “O que há de pior é que a ‘neutralidade da inteligência brasileira’ não é neutra: ela traduz e perpetua a velha atitude de indiferença das camadas senhoriais perante a miséria material e humana da ‘plebe’; [...]” (MOTA, 1990, p.196)¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Mota criticou os intelectuais por manterem-se bem informados, mas não produzirem com tais informações, devendo se colocarem junto ao povo para elevar-lhe o padrão cultural. Também Miceli (1985, p. 127) afirmou

No plenário, ao final da década, quando da reabertura do Congresso em outubro de 1969 e após uma centena de medidas que cercearam as liberdades democráticas, a participação dos docentes deputados em relação às questões educacionais fora bastante tímida, desprovida de crítica. A crise política ainda existia, porém, os militares contavam com os louros colhidos a partir do acelerado crescimento econômico. Assim, a oposição fora esvaziada não apenas pela repressão, mas também pelo fato de que a *intelligentsia* nacional se consolidara à luz do desenvolvimento das empresas industriais, do progresso tecnológico e da participação direta do Estado na produção, que implicara a ampliação do pessoal burocrático e dos aparatos de dominação de Estado.

Os docentes deputados aqui enfocados constituíram-se como intelectuais paralelamente ao processo de consolidação dessa *intelligentsia*, força política capaz de intervir nas decisões de ordem pública do país. Porém, é preciso reconhecer que o sentido político do intelectual depende de sua inserção social e representatividade; de sua formação e estruturação partidária, expressos em suas formas de articular fins e meios políticos. Também são condicionados pela forma política do Estado, já que em momentos de maior dominação, menor seria o seu desenvolvimento e peso, tornando-se mais teóricos e menos orgânicos em sua prática (ANSALDI, CALDERÓN, SANTOS, 1985).

Por isso, o governo civil-militar bloqueou a organização de grupos intelectuais por meio da repressão, buscando restringir a sua ação ao nível teórico. Veremos a seguir algumas reflexões sobre a relação entre a docência e a política, discutindo o papel social daqueles que optaram por dividir suas vidas entre a atividade intelectual e a política partidária, classificados como intelectuais no sentido gramsciano, onde a política tem a função de não apenas interpretar o mundo, mas transformá-lo com a ação e, o partido político seria um elemento essencial nessa tarefa (GRUPPI, 1991).

que os intelectuais: “Gostam, conforme a boa tradição brasileira, de pensar o Estado acima das classes, de se pensarem como fiadores da ordem social e como grandes futurólogos; de se definirem, sobretudo, como portadores de uma imensa capacidade de furtar a palavra a qualquer movimento social”. É necessário ressaltar que tais autores se referem à categoria dos intelectuais produtores de ideologias ou aos “grandes intelectuais”, na terminologia gramsciana.

III.3 – DOCENTES DEPUTADOS: INTELLECTUAIS OU POLÍTICOS?

Buscamos, neste capítulo, classificar nossos docentes deputados como “intelectuais orgânicos” (utilizando-nos da tipificação gramsciana) que como vimos, caracterizavam-se por gravitarem entre a sociedade civil (atuando em diversos “aparelhos privados de hegemonia”) e a sociedade política como membros do Legislativo. Em função de, em sua maior parte, terem concluído seus cursos superiores entre os anos 30 e 50, foram testemunhas e atores da constituição da *Intelligentsia* Brasileira, apresentando-se como “funcionários da superestrutura”, com a função de criação do consenso, especialmente ativada, já que o pacto de dominação tornou-se mais complexo neste período.

Ao longo dos anos 60, a cassação dos direitos políticos foi a penalização daqueles empenhados na intensificação do conflito de hegemonias. Vimos que os docentes deputados cassados adotavam o discurso nacionalista, defendendo as reformas sociais como alternativa para a distribuição da renda. Estariam eles em maior sintonia com seus princípios teóricos do que aqueles que preservaram seu mandato dando apoio político ao governo civil-militar? Seria possível traçar uma linha demarcatória entre a atividade intelectual e a atividade política destes docentes?

Neste estudo específico, vislumbramos nas práticas dos docentes aqui trabalhados, a articulação entre suas atividades intelectual e política. Porém, acreditamos que a docência pressupõe a prática política mesmo que não seja a política partidária. Segundo Gramsci, esta atividade profissional permite unificar “partido político” e “partido ideológico”, ou seja, converte-se o trabalho intelectual em estratégia de poder, de forma que os intelectuais atuariam como elo mediador entre a classe social que representam e a consciência de classe. Para o pensador italiano, partidos e intelectuais seriam os grandes educadores formadores da vontade coletiva (JESUS, 1989)¹⁴⁶.

¹⁴⁶ Desde o racionalismo, atribuiu-se aos intelectuais a função de conduzir os rumos da humanidade e influenciar a opinião pública. Segundo Bastos e Rego, a obra de Fichte *A Missão do Sábio*, de 1794, expressaria com bastante clareza a fé na razão, na moralidade e a crença na Revolução Francesa, contexto em que o intelectual surgiria como o divulgador da “civilização” e deveria zelar pelo progresso da humanidade. O intelectual fichteano seria um sujeito moral, que deveria desenvolver suas capacidades receptivas e comunicativas, conduzindo os homens às suas reais necessidades. Suas idéias deveriam estar a serviço da coletividade, por meio da ação educativa, tratando-se, portanto, da “mais alta missão humana” (BASTOS e REGO, 1999).

Os intelectuais, de uma forma ou de outra, acabariam se posicionando ética e politicamente frente aos problemas sociais. Assim, a função dos intelectuais na sociedade não seria algo intrínseco a eles próprios. Weber, contudo, acreditava que a profissão do saber seria um magistério e, assim, o intelectual não seria nem poderia se transformar em um chefe político e, sobretudo, não deveria misturar sua atividade docente com os meios para atingir tal finalidade. Os que se aventuravam nesse caminho acabavam por cair no proselitismo e na demagogia: “O autor alemão condena o fato de alguns professores terem levado as questões políticas para o interior da academia. Weber repudiava essa mistura, pois considerava ambas as atividades como absolutamente distintas, com lógica própria, com exigências inerentes que não se coadunam” (MÁXIMO, 2000, p. 31).

Assim, aspirar à política seria desejar o poder, algo inconcebível do ponto de vista da ciência. Acreditamos que tal pensamento também decorria de sua concepção de política: “Daí ‘política’, para nós, significar a participação no poder ou a luta para influir na distribuição do poder, seja entre Estados ou entre grupos dentro de um Estado” (WEBER, 1974, p. 98). O pensador alemão condenou a prática política de docentes, contudo, ele mesmo foi crítico severo de seu tempo, emitindo opiniões que também eram uma forma de intervenção política ¹⁴⁷.

Em nosso trabalho, pudemos observar que os docentes deputados buscavam conciliar sua prática política com as atividades intelectuais. Vemos que em muitos momentos as questões acadêmicas é que eram levadas ao plenário, discutindo-se, por exemplo, as concepções teóricas em torno das práticas educacionais e a ebulição do movimento estudantil. Tais questões representavam não apenas seu “capital intelectual” mas revelavam também suas bandeiras políticas. Entre as mais comuns nos seus discursos estavam as críticas ao sistema educacional que deveria receber mais verbas, como vemos nesta fala: “[...] o governo gasta anualmente 4 bilhões com o ensino. Realmente, o País só se pode tornar desenvolvido econômica e culturalmente, investindo na educação. Mas essa

¹⁴⁷ Benda e Ortega y Gasset que também pensavam sobre a questão dos intelectuais, partilhavam do pensamento weberiano. Acreditavam que a função do intelectual seria a de esclarecer os fatos, enquanto os políticos fariam justamente o oposto, confundindo-os ainda mais. Sartre também defendia tal separação, já que, em geral, os intelectuais tinham sua origem social ligada à burguesia, o que de certa forma os teriam levado, historicamente, a dar legitimidade ao poder, assim, ao intelectual só caberia uma opção política: à esquerda. Sua prioridade deveria ser a defesa da autonomia da cultura, o que representaria sua própria razão de ser (MÁXIMO, 2000).

importância, por mais que represente com relação ao pouco que se investia nos exercícios passados, ainda não é suficiente” (GUEDES, Geraldo, DCN, 9 jun. 1970).

É claro que as opiniões sobre o engajamento político dos intelectuais sempre causaram divergências. O pensador húngaro Lucáks mergulhou com entusiasmo no estudo das obras de Marx que o conduziu diretamente para as lutas políticas de seu tempo. Tornou-se dirigente cultural da Comuna Húngara e entendia que a atividade intelectual não deveria ser dissociada da atividade política, não concebia a academia como única fonte de educação do intelectual (KONDER, 2002).

Gramsci acreditava que o vínculo do intelectual a um partido implicaria a sua vinculação às massas, sempre pensava as questões de sua época a partir da organização do partido, dos conselhos de fábrica, dos congressos etc., espaços que forjariam os intelectuais:

Em Gramsci os intelectuais estão vinculados, organicamente, a uma das classes sociais fundamentais e, por decorrência, sua autonomia é, necessariamente, relativa. [...] Se totalmente autônomo, perde o vínculo de organicidade em relação à sua classe; se totalmente subalterno, perde a capacidade de funcionar como autocrítico da própria classe. Ou seja, sem o vínculo de classe e sem a autonomia relativa, o trabalho do intelectual perde a razão de ser (MÁXIMO, 2000, p.71)¹⁴⁸.

O pensador italiano entendia que o intelectual deveria colocar a dialética entre o sentir e o compreender como algo importante para sua prática política e intelectual, caso contrário poderia ver, compreender e não sentir, ocorrendo exatamente o contrário com o povo. Assim, a relação entre intelectuais e massas seria estratégia de poder, as classes populares só poderiam chegar à direção política após a elevação de sua cultura geral. À escola caberia tal papel e ao “intelectual orgânico” tal iniciativa, atuando em favor da classe que buscaria a emancipação.

¹⁴⁸ Segundo Máximo (2000), a consciência política seria adquirida além dos bancos escolares e da experiência da cátedra. Os anos 50 e 60 impuseram aos intelectuais a questão do posicionamento político frente aos imensos conflitos polares entre capital e trabalho, comunismo e capitalismo, etc. Especialmente nesse período, é fundamental observar o específico à função intelectual no conjunto das relações sociais, estando alicerçado sob uma preocupação de fundo político: o poder.

Novamente salientamos que os docentes deputados poderiam ser classificados como “intelectuais orgânicos” vinculados, predominantemente, às preocupações ligadas às classes média e alta da sociedade brasileira.

Mesmo reconhecendo a origem social privilegiada desses docentes, seu apoio ao regime não era incondicional. Vimos que na crise estudantil de 68, boa parte deles faria coro contra as arbitrariedades militares, em função da pressão social exercida por parte das classes sociais que tinham seus filhos nas universidades naquele momento. Como podemos ver nesta fala: “Os estudantes, Sr. Presidente, representam nesta fase não um instrumento de subversão, mas a rebeldia dignificante. São apenas a mola mestra, são apenas o instrumento de dinamização de um inconformismo que hoje se alastra por todas as classes deste País” (PIVA, Mário, DCN, 17 jul. 1968).

Desta forma, entendemos que a legitimação do poder não seria tão mecânica por parte da intelectualidade como entendia Sartre. Assim, os intelectuais, mesmo não sendo autônomos e independentes, desenvolvem: “[...] funções técnicas especializadas (funcionários do Estado, burocratas, professores, técnicos da indústria, engenheiros de produção etc.), desempenham um papel de grande relevância, pois funcionam como os “mediadores do consenso” (MÁXIMO, 2000, p. 99).

O consenso é fundamental para o exercício do poder. Para obtê-lo, o Estado utilizaria de um complexo repressivo formado pela polícia, tribunais, prisões, etc. As classes dominante e dirigente ampliariam essa ação com outras instituições como a escola, a imprensa, a produção literária, as igrejas, as academias: tal complexo superestrutural consolidaria a hegemonia estatal ¹⁴⁹.

Uma das especificidades levantadas sobre a prática dos docentes deputados neste trabalho, relaciona-se a essa sobreposição de funções exercidas pela maior parte deles que, inseridos na esfera política, também atuavam em órgãos de imprensa, de cultura/literários, de classe/profissionais, religiosos, etc., além das instituições escolares e acadêmicas.

¹⁴⁹ A hegemonia se efetivaria por meio de um bloco histórico, conduzido por um bloco ideológico que vincularia as camadas de intelectuais aos representantes da classe dirigente, promovendo a unificação ideológica e cultural da nação. O bloco histórico seria garantido pelo Estado Educador promotor do consenso, através das associações políticas e sindicais, e no nível cultural, propondo-se a ideologia da igualdade de todos. Assim, as escolas e os tribunais foram instituições importantíssimas na produção do consenso. O bloco histórico só se desfaz com a desagregação do bloco intelectual (MOCHCOVITCH, 1992).

Também acreditamos que foram mais importantes na consolidação da hegemonia do que no aprofundamento dos embates ideológicos.

Isto em função de fatores já apontados: sua origem em classes privilegiadas e historicamente controladoras do poder; o contexto de poucas liberdades e arbitrariedades cometidas pelos militares e finalmente, a herança cultural que projetava na figura do professor a idéia de guardião das tradições mais caras à nação, na tarefa de formar as novas gerações. Entendemos que os docentes inseridos nas estruturas do Estado deveriam colaborar para a missão educativa e formativa: “[...], cujo fim é sempre criar novos e mais elevados tipos de civilização, adequar a *civilização* e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade” (GRAMSCI, 1980, p. 91).

Gramsci ampliou o conceito de Estado ao trabalhar com a terminologia Estado-ético que seria o promotor da Sociedade Regulada, onde a sociedade civil seria democrática e livre, levando as massas para sua autodeterminação, apontando para o “Estado sem Estado” (SEMERARO, 1999). Além de ético, o Estado deveria ser educador:

[...] o Estado deve ser concebido como *educador*, desde que tende a criar um novo tipo ou nível de civilização. Em virtude do fato de que se atua essencialmente sobre as forças econômicas, reorganiza-se e desenvolve-se o aparelho de produção econômica, [...] O Estado é um instrumento de *racionalização*, de aceleração e de taylorização, atua segundo um plano, pressiona, incita, solicita e *pune* (GRAMSCI, 1980, p. 96).

Historicamente, o Estado surgiu a partir de movimentos sociais, econômicos e políticos que tornaram mais complexas as relações intrínsecas às diferentes sociedades. Paralelo a isso se desenvolveram instrumentos de controle mais eficazes, voltados para a defesa das formas privadas de riqueza. Assim, o Estado moderno passaria a se munir de novos meios para atuar junto à sociedade, e a educação seria um dos métodos adotados.

De forma sintética, poderíamos entender o Estado como um conjunto de órgãos por meio dos quais a hegemonia e a coerção da classe dominante possam ser exercidos sobre as classes subalternas da sociedade.

A crença na legitimidade legal do Estado dissimularia seus reais objetivos junto à sociedade civil, contribuindo para a imposição, de maneira socializada, da valorização exclusiva do setor econômico mais desenvolvido¹⁵⁰.

Dentro desta perspectiva, vimos que no Brasil, coube ao Estado a condução dos processos de urbanização e industrialização que tornaram mais complexa a estrutura social. Tal fenômeno ocorrera sem uma ação revolucionária da burguesia, mas por meio de acordos com setores das classes hegemônicas que optaram pela limitação da participação popular, elegendo o Estado como agente controlador e patrocinador de seus interesses. A intensa disputa pelo controle do aparelho estatal, observada no início dos anos 60, evidenciou, entre outras coisas, que os grupos dominantes buscavam afastar qualquer possibilidade de rupturas na ordem vigente (DREIFUSS, 1987).

Nesse sentido, a educação escolar, elemento integrante do aparelho estatal, desempenhou função importante nestes processos empreendido pelos setores privilegiados, organizados juntos ao espaço público. Assim, para entendermos a participação dos docentes neste movimento é fundamental a análise das mudanças estruturais econômicas e sócio-culturais do período, uma vez que as políticas educacionais estariam subordinadas a fatores externos, o que teria grande influência sobre o trabalho docente (RIBEIRO, 1993)¹⁵¹.

A figura do docente como profissional do campo educacional só surgiria, no Brasil, ao longo do século XIX, momento de origem do perfil atual da profissão docente. Até então, a educação, como instituição, fora moldada sob a orientação da pedagogia humanística dos jesuítas, voltada para o recrutamento de fiéis e servidores, atendendo perfeitamente às necessidades da Colônia que não precisava de pessoas letradas, já que sua

¹⁵⁰ Desde então, as políticas estatais (econômica, monetária, fiscal, social) estariam subordinadas à lógica dos setores dominantes. Tal integração entre Estado e sociedade civil, produzida pela modernidade, conduziria a uma enorme economicização e privatização do aparelho estatal, expressos na forma de uma crescente autonomia em relação ao poder parlamentar e na sua subordinação a grupos de interesses específicos. A arrecadação de impostos constituiu-se na principal fonte financiadora desse Estado que, por sua vez, se tornaria dependente das classes estabelecidas no controle da riqueza, principalmente pela expansão do comércio mundial (HABERMAS, 1984).

¹⁵¹ Em seu estudo sobre a educação no Brasil, Romanelli concluiu que: a)- a forma como evolui a economia interfere na evolução da organização do ensino, já que o sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que devem ser preparados pela escola; b)- a herança cultural influi sobre os valores e as escolhas da população que procura a escola; c)- a forma como se organiza o poder também se relaciona diretamente com a organização do ensino e d)- estes fatores podem atuar ou não de forma integrada na organização do ensino (ROMANELLI, 1976).

estrutura se baseava no latifúndio, na escravidão e na monocultura ¹⁵².

A ascensão burguesa na Europa provocaria a valorização da educação, tendência que seria transmitida ao Brasil com a sistematização do ensino. Ao longo dos séculos XVIII e XIX acentuou-se a formação da classe intermediária ligada ao comércio e concentrada na zona urbana. Este grupo passaria a demandar escolas, alterando o quadro das instituições educacionais o que acarretaria aumento gradativo no número de professores ¹⁵³.

Um fato importante nesse período foi a presença da família real no país, adotando medidas educacionais prioritárias voltadas para a organização do ensino superior não-teológico com o objetivo de formar quadros que dariam suporte ao aparelho administrativo em implantação, abandonando o ensino primário, o que revelou as intenções aristocráticas de cunho seletivo e elitista de D. João VI. Sob o seu reinado que “[...] se inicia um controle progressivo do Estado sobre a educação formal e as primeiras iniciativas para organizar um sistema de instrução” (VILLELA, 2000, p. 99).

É nesse momento que tem início a profissionalização docente, caracterizada pelo predomínio dos modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, justapondo-se este aos docentes recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder estatal. Dessa forma, a profissão docente vai sendo aos poucos institucionalizada para atender às questões de cunho político e ideológico do Estado.

Assim, a figura do professor passaria a ser identificada, gradualmente, como autoridade política local, tal a sua vinculação às políticas públicas que lhe imprimia este caráter e limitava o seu trabalho. As restrições do Estado não só passaram a instituir a formação docente, mas também criaram mecanismos para a conformação dessa profissão.

¹⁵² No Brasil Colônia, as medidas tomadas visavam a homogeneizar e organizar um sistema de ensino que se caracterizava por sua diversidade no letramento do indivíduo que podia se dar na família, igreja, associações filantrópicas, professores particulares etc. A Cia de Jesus implantou a educação destinada para a formação da elite dirigente, e à plebe, reservou o catecismo que objetivava tornar a massa dócil e conformada. Essa pedagogia dos jesuítas se estenderia pelos períodos colonial, imperial e republicano, pois, mesmo depois de sua expulsão do país, o método e os professores continuavam sendo os mesmos nos colégios. As reformas de Pombal serviram para desestruturar ainda mais o precário sistema educacional (RIBEIRO, 1993).

¹⁵³ Nóvoa destaca o professor como agente importante da operação de popularização da escola na conjuntura histórica que reuniu vários fatores de ordem econômica e social. Esse processo deu-se entre os séculos XVIII e XX, os professores consolidaram-se como grupo em meio às grandes alterações estruturais de ordem sócio-cultural e econômicas do período. Catani (2000) utiliza o caso português para ilustrar as etapas da profissionalização docente em geral, já que tal questão teria um certo aspecto transnacional em sua essencialidade: 1.) a atividade docente passa a ser exercida como principal ocupação dos que nela trabalham; 2.) pelo estabelecimento de um suporte legal para o exercício da profissão; 3.) pela criação de instituições específicas para a formação de professores e 4.) pela constituição de associações profissionais de docentes.

Assim, surgiram os concursos, os inspetores e a vigilância. É claro, também, que tal processo não ocorreu sem contradições. Se os professores eram submetidos a um controle ideológico mais rígido, buscavam, paralelamente, produzir um discurso próprio, afirmando-se enquanto categoria profissional.

Neste estudo, pudemos observar que a profissionalização do professor dos ensinos médio e superior ainda era bastante incipiente nos anos 60, fato observado pelo pequeno número de deputados que declararam a docência como atividade profissional principal, o que nos leva a crer que tal ocupação era apenas mais uma atividade que desenvolviam.

A profissão professor, desde o Império, fora moldada a partir das demandas estatais, o que gerava prestígio eleitoral, assim, a atividade docente desde sempre estivera ligada às questões do Estado no Brasil. O fator preponderante na institucionalização da profissão docente foi a criação das escolas normais. Na década de 1870, houve valorização dessas escolas e do magistério, em decorrência das alterações sociais com o crescimento da urbanização, a construção das estradas de ferro, provocando a redefinição do tempo e do espaço, formando-se novos hábitos na população, estimulando a demanda por educação ¹⁵⁴.

Também as alterações na legislação eleitoral contribuiriam para a aceleração da demanda por ensino, uma vez que passaria a prever o voto do alfabetizado. Dentro dessa perspectiva, as inovações pedagógicas estrangeiras passariam a ser muito valorizadas, vindo tanto da Europa como dos Estados Unidos. Influências que trouxeram um novo conceito de espaço escolar, novos materiais pedagógicos e nova forma de organização escolar.

Outro fator importante para o entendimento da profissão docente no Brasil é o fenômeno de sua feminização, especialmente, a partir da segunda metade do século XIX,

¹⁵⁴ As escolas normais surgiram em meio à instabilidade causada pelo desgaste das propostas liberais, quando se acreditava que somente através da educação é que se atingiriam os estágios mais elevados da *civilização*. Buscava-se, assim, difundir certos padrões sociais com base numa *moral universal*. Além disso, a instrução deveria se opor à criminalidade e aos homens *incultos* que habitavam os sertões brasileiros. Esperava-se do docente que desempenhasse a missão de correção das mazelas sociais, unificando padrões culturais e de convivência social. A primeira Escola Normal do Brasil foi criada em Niterói, na década de 30 do século XIX, constituindo-se em importante centro de formação de professores no Império, exercendo grande influência nas decisões sobre a esfera educacional. “Essa província funcionou como um laboratório de práticas que eram estendidas a todo o país pela supremacia que os políticos fluminenses exerciam em nível nacional e cujas bases se encontravam em Niterói, [...]” O currículo dessa escola tratava de assuntos variados como funções do professor, suas qualidades, educação física, educação intelectual, cultivo da atenção, imaginação, memória, juízo e razão, educação moral e religiosa, fortificação do caráter, hábito e imitação, trabalho e ordem (VILLELA, 2000, p. 105).

quando as escolas normais possibilitariam a abertura do mercado de trabalho remunerado às mulheres. Tal processo não ocorreu sem contradições, uma vez que se esperava que a professora assumisse uma conduta maternal – *respeitável e pura* – porém, por ser livre, solteira e desempenhar um trabalho assalariado, representava uma ameaça aos valores da família e, assim, tendia-se a atribuir às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade. Tal princípio levava as candidatas à docência ao enquadramento às normas morais dominantes (VILLELA, 2000).

É certo que o fenômeno da feminização ficaria restrito ao ensino primário. Como vimos, entre os docentes deputedos as mulheres eram apenas duas entre os 96 nomes pesquisados. Também pudemos perceber pelas suas falas no plenário que faziam clara distinção entre a idéia de professor primário e aqueles que atuavam nos demais níveis de ensino.

Ambos eram apresentados como portadores de nobre missão, mas o prestígio de autoridade política local já seria exclusividade dos segundos, ao longo dos anos 60, mesmo porque o acesso a esses níveis de ensino ainda era privilégio de pequena parcela da população. Vejamos a fala seguinte que ilustra a imagem cristalizada da professora primária: “Rendo também, a D. Altair de Almeida, professora que me alfabetizou, pelos idos de 1926, na modesta Escola de Santo Antonio, [...] a homenagem e reverência que lhe devo, porque ela abriu efetivamente diante dos meus olhos os grandes e amplos horizontes do conhecimento” (GURGEL, Mário, DCN, 16 out. 1968).

A profissionalização do docente também foi marcada pelo controle institucional estabelecidos pelos concursos e pela vigilância. No século XIX a educação pública deveria ser conduzida por um quadro de docente estereotipado pelos concursos que buscavam pessoal *qualificado*, atendendo as normas que priorizavam a vigilância e a punição. A expedição na província do Rio de Janeiro do Regulamento da Instrução Primária e Secundária em 1849 seguiria essa tendência, já que rebaixava o nível da instrução primária e também o nível da formação intelectual do professor. Isso em decorrência do aprimoramento dos mecanismos de inspeção e a criação dos Conselhos Municipais, assim,

estabelecia-se sofisticados mecanismos de vigilância sobre o professor por meio de inspeção rigorosa ¹⁵⁵.

O estatuto da profissão docente foi alterado à medida que a forma escolar moderna se estabelecia em detrimento de outras mais antigas. No entanto, a profissionalização docente foi definida no Brasil pelo projeto conservador vigente, buscando moldar os saberes e as formas de fazer dos professores. Tal projeto não fora alterado nem mesmo com a Proclamação da República, já que não se modificou significativamente o modelo sócio-econômico brasileiro. Assim, as reformas educacionais nesse primeiro momento do regime republicano reforçaram o ensino tradicional elitista, consolidando o estereótipo do professor moralista e disciplinador.

Vimos nas falas dos docentes deputados que, sobretudo nos momentos de crise no movimento estudantil, ao longo dos anos 60, a figura do professor ainda era apresentada desta forma, destinando-se a ele a tarefa de defender a moral e a disciplina para o progresso da nação. Até mesmo sua organização em órgãos de classe representativos era condenada, como ocorrera com os professores da então recém criada Brasília, acusados de comunismo. Vejamos: “O ensino é péssimo. [...] Estamos cansados de reclamar. Dá-se preeminência a uma sociedade de professores que o próprio Ministério tem sob suspeição, que não reconheceu. [...] Justamente a esse sindicato, que não representa a classe, que é comunista” (RAFAEL, Abel, DCN, 29 jan. 1963).

As mudanças realmente foram lentas, graduais e quase imperceptíveis em relação a profissionalização docente. Somente nos anos 20 do século XX, a escola se tornaria laica, forjando os traços da cultura erudita. Em suas dependências se estudava a gramática, os romances nacionais, os eventos históricos, assistia-se a peças teatrais e números musicais. No interior do país as opções culturais fora da escola eram limitadas e o professor, figura pouco comum ainda, era visto como autoridade local (MILANESI, 1978).

¹⁵⁵ Impunham-se regras ao professor na escola e fora dela como, por exemplo, freqüentar a missa aos domingos. A escola deveria destinar-se mais a moralizar e disciplinar do que propriamente instruir. Também ocorrera rebaixamento salarial à medida que se amplia o número de docentes em exercício na rede pública. Percebe-se que a preocupação do Estado era a de disseminar uma mentalidade moralizante e não tornar a escola uma difusora de conhecimento. Em fins do século XIX houve valorização do professor, dando maturidade à profissão docente, com a tomada de consciência de seus interesses profissionais e a criação de corporações, revelando a constituição dos docentes em corpo solidário e elaboração de uma ideologia comum. Esse processo de corporificação dos docentes não ocorreu sem a oposição do Estado, muito embora, mesmo sob a vigilância estatal, os professores conquistaram sua identidade profissional, ao longo do século XIX (VILLELA, 2000).

Aos poucos, acentuou-se o declínio das oligarquias rurais, paralelo à ascensão da burguesia urbana e, assim, o modelo econômico agrário-exportador foi, gradativamente, substituído pelo nacional-desenvolvimentista, o que se refletiria no sistema educacional. A partir de 1930, o ensino expandiu-se fortemente em decorrência do crescimento da demanda social por educação, acompanhada pelos fenômenos da expansão demográfica, da industrialização e da urbanização, o que provocou a necessidade de se multiplicar as escolas para formação de professores.

O Estado Novo, de características centralizadoras e autoritárias, encarregar-se-ia dessa tarefa, promovendo a sistematização do ensino. No entanto, o sistema educacional foi estruturado em meio a grande deficiência de recursos, resultando, desde o princípio, em falta de vagas, baixo rendimento escolar, precária formação docente e grande discriminação social dos não alfabetizados.

Dessa forma, a inadequação entre sistema educacional e mudanças sócio-culturais e econômicas foi acentuada de tal forma que se intensificariam os debates em torno do papel da educação e de educadores na sociedade, projetando nomes, como Anísio Teixeira, em âmbito nacional. Um reflexo disso foi a presença de um capítulo dedicado à educação na Constituição de 34 e, mesmo que suas determinações tenham ficado somente no papel, houve a denúncia das deficiências educacionais ¹⁵⁶.

No contexto em que os docentes deputados concluíram seus cursos superiores, a grande questão educacional que daria nova conformação a profissão docente, seria o empenho estatal na organização do ensino técnico, com o objetivo de colocar a educação de forma mais eficiente aos seus interesses. Assim, em 1942, fora promulgada a Lei Orgânica do sistema de ensino técnico industrial que decorreria, em grande parte, da conjuntura econômica mundial provocada pela guerra, acelerando a industrialização nacional e exigindo um tipo de mão-de-obra especializada bastante escassa no mercado de trabalho. ¹⁵⁷

¹⁵⁶ É importante ressaltar que a mobilização de educadores é bem anterior à década de 30, mas ganhou expressão, durante os anos 20, quando a orientação educacional americana se tornaria predominante, e o tema básico dos educadores deixaria de focar as relações entre o Estado e a nação, atentando-se para as desigualdades sociais, pensando-se a educação como elemento de difusão da cidadania igualitária em termos de oportunidade de vida. Buscava-se adequar o ensino à ordem social democrática (VIANNA, 1997).

¹⁵⁷ Neste período, foram criadas indústrias pesadas como a Cia Siderúrgica Nacional (1941) e a fábrica de motores de avião (1942) de alta tecnologia, que demandavam grande número de técnicos de alta qualificação. Assim, tal lei visava a regular a oferta desses profissionais no mercado de trabalho, através da transformação das escolas de aprendizes em escolas industriais, é a partir daí que se firma gradativamente o estereótipo de professor como técnico, o que alteraria os princípios da formação docente. Ainda na década de quarenta,

Nos anos 50, a ênfase fundamental no campo educacional continuava girando em torno da formação de técnicos para a crescente demanda de mão-de-obra qualificada, tanto que, em 1953, visando a reduzir as distâncias entre ensino clássico e profissionalizante, foram estabelecidos os critérios para ingresso do concluinte da escola técnica em cursos superiores. A mais expressiva ocorrência em relação à educação no governo de Juscelino Kubistchek foi a promoção de debates em torno da LDB ¹⁵⁸.

Esse período foi marcado por intensos debates entre os privatistas e os defensores do ensino público. Neste estudo, não observamos muitas referências a tais discussões por parte dos docentes deputados, o que constatamos foi muito mais um silenciamento desta questão já que como vimos, muitos deles atuavam em instituições particulares de ensino, mas grande parte deles havia se formado em faculdades públicas. Portanto, acreditamos que esta questão era de difícil abordagem para nossos docentes no Congresso, além disso, os debates referentes a LDB são anteriores ao período aqui abordado.

É importante ressaltar neste período que a liberdade democrática gerou o aparecimento de grande número de organismos de pressão (“aparelhos privados de hegemonia”) como os CEH (Centros de Estudos de História) formados pelos universitários de história, em 1958, que objetivavam a defesa da escola pública e da democratização do ensino superior (SILVA, 1985).

No Brasil dos anos 60, a distinção entre conscientização e politização foi colocada a partir do método Paulo Freire. A opção política deveria transformar o povo de objeto em sujeito da ação social e, assim, professores e voluntários deveriam se mobilizar no trabalho de alfabetização e democratização da cultura. A cultura popular seria o instrumento de

precisamente em 1948, um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi enviado ao Congresso. As discussões em torno dessa lei detonaram um velho conflito entre privatistas e defensores da escola pública, embate que se arrastaria ao longo de 13 anos (CUNHA, 1972).

¹⁵⁸ Quando da aprovação da LDB no início dos anos 60, os privatistas argumentavam que suas escolas haviam prestado inestimável serviço ao país mesmo enfrentando ameaças como as crises econômicas com a diminuição de seus alunos, com o controle estatal do valor das mensalidades etc. Além disso, preservariam a ordem, o respeito, a organização formando cidadãos e não apenas informando, obtendo maiores resultados com menor evasão e custo em relação às públicas. Seu maior argumento era a ênfase no aspecto liberal e democrático das escolas particulares, pois o princípio da liberdade deveria ser mantido em oposição ao totalitarismo, só assim seria possível garantir o pluralismo ideológico. Já os defensores da escola pública denunciavam o caráter meramente capitalista dos privatistas preocupando-se apenas com o lucro e não com a produção e democratização do conhecimento; assim, as escolas privadas teriam compromisso com o capital, e que existiria um mito em torno da superioridade dessas escolas. Afirmavam que, se no setor público havia o empreguismo, no privado os custos eram reduzidos mediante a exploração intensa dos professores e,

educação que daria às classes dominadas uma maior consciência social e política. Professores, estudantes, artistas etc deveriam se enquadrar no perfil do cidadão engajado politicamente e socialmente comprometido com um projeto de nação soberana e justa.

Como vimos no capítulo anterior, as figuras de professor e aluno apresentadas nas falas dos docentes deputados eram bem divergentes do perfil destas categorias sociais que predominavam entre os movimentos sociais ao longo daquele período. Ainda resistia entre os próprios docentes na Câmara aquela idéia de professor comprometido com a moral das classes privilegiadas, destinado a disciplinar as novas gerações e conduzi-las rumo ao progresso mesmo se sacrificando frente a precariedade das condições de trabalho. A fala que segue é um exemplo deste pensamento: “E o Governo deixa continuar um estado de coisas que, lamentavelmente, faz com que as universidades dispensem, por falta de recursos, os seus melhores homens [...] elementos que se sacrificam para poder dar ao País aquilo de que ele necessita – educação, tecnologia e progresso.” (MELLO, Bezerra de, DCN, 17 nov. 1967).

Elencar aqui essas observações a respeito das mudanças educacionais deve-se ao nosso entendimento de que a análise do papel social do docente deve ser feita a partir do contexto histórico em que se insere, atentando-se para suas relações com o sistema político, já que para ocorrer a renovação cultural é necessário a renovação política. Especialmente no Brasil, onde o Estado tutelou a formação dos grupos de intelectuais, tarefa que implicou a criação de uma rede de escolas e associações culturais sólida e extensa suplantou até mesmo o partido político, que em outros contextos fora a vanguarda em termos de organização, direção e educação, dando conformidade a vontade nacional-popular e a reforma intelectual e moral (MOTA, 1990).

O Estado não foi apenas um canal para a atuação e consolidação do bloco intelectual no Brasil, monopolizando a coerção física, mas, sobretudo, organizador da vida social institucionalizando canais de ação como a escola, a Igreja, os sindicatos, as corporações profissionais etc. O seu empenho na empreitada de se montar uma *intelligentsia* nacional multiplicou os grupos de intelectuais entendidos como “profissionais da inteligência”, tais como professores, romancistas, pintores, escultores, filósofos que viveriam para e pelo

finalmente, defendiam a idéia de que a liberdade de ensino não poderia ser entendida como subsídios ao setor privado com a utilização de recursos públicos (CUNHA, 1986b).

exercício de sua inteligência, mas dependentes das instâncias de poder e de sua origem social nobre. Assim:

Pode-se concluir então que: a) atividade intelectual deve ser analisada no conjunto das classes sociais em que ela é desenvolvida; b) o intelectual é um agente socialmente determinado; e c) os intelectuais distinguem-se por desempenharem certas *funções* quer nos processos de *reprodução* quer nos de *transformação* da ordem social (BEIRED, 1998, p.124).

Estudar as biografias dos intelectuais, portanto, pressuporia em primeiro lugar, observar sua origem social. Em seguida, seria necessário enumerar as formas de como se inserem em determinado contexto, aonde desenvolvem sua atividade. Finalmente, seria prudente reconhecer que sua prática intelectual, em geral, dá-se paralela a uma prática política, já que a neutralidade da ciência fora descartada há muito.

Neste capítulo, buscamos demonstrar também que na relação entre docentes e Estado a sociedade constrói uma imagem desses profissionais como agentes a serviço da moralidade, competentes, fenômeno paralelo ao movimento de sua qualificação profissional. Como observou Catani (2000), os docentes ao longo da história foram apresentados muito mais como colaboradores do que críticos das velhas e deficientes estruturas.

De qualquer maneira, atuaram politicamente, direta ou indiretamente, transformando sua atividade intelectual em estratégia de poder, já que sua atividade pressupõe exercer influência ideológica sobre outrem. Muitos fizeram uso dessa imagem do trabalho docente associado à missão e ao apostolado, gerando-lhes prestígio social e político, o que lhes conduziriam ao Parlamento Nacional, espaço ambivalente, uma vez que o Congresso seria ao mesmo tempo um órgão da sociedade política, no sentido de elaboração das leis, e também da sociedade civil, porta-voz da opinião pública.

Entendidos como “funcionários da superestrutura”, estes docentes apoiaram-se no prestígio que o magistério lhes conferia para atuarem não só no campo da produção cultural e da consolidação de um sistema de valores nacional (apoiado nos interesses das classes dominantes), mas também como colaboradores de uma hegemonia política.

No início dos anos 60, o exercício dessa hegemonia tornou-se complexo em função das grandes transformações estruturais do capitalismo internacional, o que provocara diversificação nos movimentos sociais aumentando as tensões em torno do projeto de nação ideal, o que teria gerado fratura no bloco histórico vigente. Assim, somente o estudo das atividades das camadas intelectuais é que permite entender as crises de hegemonia, os vínculos e as soluções encontradas para tais problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado da História. E no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que se exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque, dado em que pesquisar em história da educação é investigar o objeto da educação sob a perspectiva histórica”
(SAVIANI, 1998)

Acreditamos ter evidenciado que as análises investigativas, cujo objeto envolve o universo escolar, aqui especificamente a docência, só podem ter alguma validade científica quando são vinculadas à observação das mudanças estruturais da sociedade na qual ocorrem. Assim, é necessário articular o objeto focado ao condicionamento de determinado contexto histórico, tentando demonstrar a validade de algumas premissas adotadas, bem como apontar distorções que podem representar especificidades do caso abordado¹⁵⁹.

Talvez seja desnecessário afirmar que este estudo é apenas uma visão bastante particular do objeto analisado: os docentes deputados presentes no Congresso Nacional, em contexto de aceleradas mudanças ao longo dos anos 60. É importante dizer que este trabalho representa apenas um ponto de partida, já que a história dos docentes e suas ligações com a política ainda é algo pouco estudado.

A adoção do conceitual gramsciano sobre os intelectuais ocorreu paralela à leitura dos documentos e dados contidos nas fontes utilizadas. Tal decisão implicou na superação de grandes obstáculos entre eles a restrita literatura para a caracterização dos intelectuais como grupo social (SADEK, 1985).

¹⁵⁹ As pesquisas em História da Educação devem considerar que contexto é diferente de esquema de referência, de forma que são muito importantes as referências a aspectos significativos da história econômica, política, social e cultural, utilizando dados sobre orçamento, demografia, reformas educacionais, tendências mundiais da educação, gastos com educação etc. (NAGLE, 1998).

Apoiamo-nos na premissa central baseada na idéia de que não existe organização política e nem autoconsciência crítica sem a constituição de uma classe de intelectuais nas diferentes sociedades. Vimos também, que a atuação dos docentes, entendidos como “intelectuais orgânicos”, foi vinculada ao processo de modernização brasileira, caracterizado por conservar estruturas de poder e domínio arcaicas, desenvolvendo-se setores necessários a acumulação de capital, o que fora apresentado como algo altamente positivo.

Tal processo ocorrera de forma mais intensa a partir dos anos 30, promovendo a valorização das atividades intelectuais, paralelo aos fenômenos da industrialização e urbanização, de forma que, já em fins dos anos 60, o Brasil deixara de ser um país de população predominante rural e agro-exportador no jogo do capitalismo internacional¹⁶⁰.

Assim, neste cenário de migração interna com grande parte da população se deslocando do campo para as cidades, a consolidação de um sistema de ensino público tornou-se emergencial nas políticas públicas, condição essencial para a modernização da nação:

O século XX apresentou, na maioria dos países da América Latina, uma série de mudanças associadas com a industrialização e a modernização dentro do marco do desenvolvimento capitalista. Estas mudanças vieram acompanhadas pelo surgimento de novas classes sociais, além de novas manifestações políticas, por demandas de tipo social, cultural e educativo. (CORTÉS, 1999, p. 97).

¹⁶⁰ Em recente trabalho o historiador da educação José Gondra demonstrou que desde a chegada da Família Real ao Rio de Janeiro, a elite letrada fora investida da missão de civilizar o povo da então, nova sede da corte. Assim, a intelectualidade brasileira estaria empenhada na tarefa de transformar não somente o espaço urbano, mas também a paisagem humana, educando-se a população mestiça, que surgira em decorrência do regime escravista. É neste sentido que se começa a construir um conjunto de projetos educacionais, com rede de escolas de todos os níveis, formando não apenas uma elite dirigente, mas também a população descrita como iletrada e ignorante, dando-lhe acesso aos mínimos rudimentos do mundo civilizado. Tal tarefa fora iniciada sob a condução da classe médica que buscou educar dentro da perspectiva da higiene, prevenindo-se a desordem e a indisciplina, com o objetivo de produzir um cidadão afinado com os valores e princípios do estado burguês. Ver GONDRA, J.G. *Artes de educar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial*, RJ: Editora-Uerj, 2005. Vimos que ao longo do século XIX e XX, os advogados passariam a partilhar tal tarefa, especialmente após o advento da República, quando seriam classificados como guardiões da lei e da justiça, de maneira que se tornariam maioria nas casas de poder instituído. Os sistemas públicos de ensino, desde seu princípio, foram organizados para esta tarefa civilizatória, moralista e disciplinadora, de forma que os docentes seriam por extensão, portadores de tal missão.

A demanda por ensino levaria ao crescimento da profissão docente que teria papel importante neste processo social já que se projetava o professor como elemento estratégico na formação das novas gerações. Assim, a categoria avolumou-se neste período, em 1932, o número de docentes de todos os níveis de ensino no país girava em torno de 56.320, em 1957 era de cerca de 287 mil, chegando a 670 mil no ano de 1968, ou seja, em apenas 10 anos o número mais que dobrou, um crescimento bastante expressivo¹⁶¹.

Foi neste contexto que os docentes deputados, objeto de nosso trabalho, constituíram-se como intelectuais, respirando ar desta atmosfera de novas aspirações burguesas, de características marcadamente urbano-industriais. A docência fora a segunda atividade profissional mais citada pelos congressistas ao longo da década de 60. Mesmo que desenvolvessem tal atividade paralelamente a outras, ficou demonstrado que uma das estratégias para se atingir o poder era o exercício do magistério que lhes garantiria certo prestígio político e social, atuando na manutenção ou na alteração de determinadas “concepções do mundo” elaboradas a partir de suas vivências de classe.

Podemos afirmar também que estes docentes atuaram como elementos de sustentação do processo de modernização do país, contribuindo para a implementação de novas formas de atuação social, uma vez que a industrialização e a urbanização embaralhavam a velha estrutura social. Assim, a docência desde o início fora dotada de uma perspectiva autoritária, destinando-se aos professores o papel de se resguardar e difundir os valores das classes dominantes, devendo elaborar alternativas para se lidar com a desigualdade social e cultural, no contexto de aceleradas mudanças, sobretudo no período aqui estudado.

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, a polarização comunismo versus capitalismo dominou o cenário político internacional, causando reflexos pelos cantos do mundo. Também no Brasil, os anos 60 foram marcados por significativo nível de conflitos sociais, especialmente, após a opção *castrista*, tornando-se tormento para as elites nacionais e seus aliados externos que logo se organizaram na ação do 31 de março de 64, cujo objetivo se resumia a “tornar-se Estado”, assim Jango foi deposto¹⁶².

¹⁶¹ Anuários Estatísticos do Brasil, IBGE, Rio de Janeiro, 1938, 1959 e 1970.

¹⁶² A tendência à ocidentalização, ou seja, a maior participação política das classes populares na sociedade brasileira reforçou-se no período de 55 a 64, mas foi freada pelo golpe de Estado, e o AI-5 buscou por todos os meios quebrar os organismos autônomos da sociedade civil, e reforçar extraordinariamente o papel

Aos primeiros sinais de que o país estava disposto a transformar suas velhas estruturas corroídas por séculos de escravidão e colonialismo, adotando discurso favorável à distribuição da riqueza, as classes dirigentes logo atuaram no sentido de manter o controle do aparato político e cultural do país, reforçando a opção pelo capitalismo. As reformas sociais foram esquecidas, ao mesmo tempo em que a modernização econômica deu largos passos. Neste contexto, os professores eram impelidos a aderir à tarefa de adequar a educação a reprodução do capital.

A análise dos dados sobre os docentes presentes no Congresso Nacional contribuiu para reafirmar nosso entendimento de que o processo de modernização brasileiro teve caráter fortemente conservador, tendo o Estado como empreendedor associado a grupos de intelectuais e importantes setores das elites, cujo projeto era a consolidação do capitalismo monopolista, mesmo que este conduzisse ao arrefecimento das desigualdades sociais. Abaixo, arrolamos três evidências inseridas neste trabalho, que podem demonstrar tal idéia:

- a) **ORIGEM SOCIAL:** As biografias mostraram que não apenas a categoria dos docentes pertencia às classes privilegiadas, mas o Congresso como um todo era bastante elitizado. Ainda nos anos 60, o diploma universitário parecia ser um pré-requisito para o acesso a “casa do povo”, cerca de 75% dos legisladores possuíam o 3º grau completo, nível acessível a apenas 3% da população em idade escolar no país. Entre os docentes deputados este nível de escolaridade atingia quase 100%, e o dado mais claro sobre o caráter elitista destes professores foi a constatação de que a média de idade em que se formaram girava em torno de 24 anos, ou seja, possuíam condições sócio-econômicas que lhes permitiram certa tranqüilidade até a conclusão de seus estudos. Outro dado que demonstra tal origem foi o elevado número de docentes de famílias de tradição na política e também nas atividades do funcionalismo público, profissões liberais, comércio e agricultura.
- b) **FILIAÇÃO PARTIDÁRIA:** Constatamos que nossos docentes, mesmo antes da implantação do regime militar, pertenciam em sua maioria à bancada de sustentação governista (tanto no regime democrático quanto no autoritário), ou seja, na 5ª Legislatura aos partidos PSD e PTB e na 6ª Legislatura à ARENA. Não vislumbramos grandes divergências na composição sócio-econômica dos docentes deputados dos partidos PTB, PSD e UDN, na 5ª Legislatura, como observou Bandeira em seu trabalho sobre o conjunto do Congresso. Isto em

interventor do Estado na economia principalmente: “Pondo em prática uma política econômica fortemente modernizadora, a ditadura promoveu um espetacular desenvolvimento das forças produtivas: sob a égide de uma ‘revolução-restauração’, o Brasil ingressou na fase do capitalismo monopolista de Estado” (COUTINHO, 1986, p. 161).

função de que o grupo de docentes se apresentava de forma bastante homogênea em todos os partidos, sendo composto majoritariamente por advogados e jornalistas (cerca de 80% do total deles), e também por funcionários públicos, médicos, dentistas, contadores, economistas e empresários. Apesar das cassações terem sido mais significativas junto aos docentes deputados do PTB (em 64) e do MDB (em 68), acreditamos que isto se deu muito mais pelas suas posições políticas do que pela sua origem social. Mesmo porque, a diversidade característica do período democrático, era mais partidária, não sendo percebida em se tratando da origem sócio-econômica desses docentes. Os partidos políticos de onde mais se originou docentes com famílias tradicionais na política nacional foram exatamente os maiores partidos do período a UDN, o PSD e o PTB, enquanto que no bipartidarismo a ARENA se destacaria. Essa proporcionalidade em relação aos números gerais de composição do Congresso Nacional demonstra novamente uma composição elitista, em termos sócio-econômicos, tanto do grupo de docentes aqui analisados quanto das legendas às quais se filiavam, mesmo existindo posições políticas e ideológicas bastante distintas em variados temas.

- c) **FORMAÇÃO ACADÊMICA:** O grande número de livros editados e de temas das publicações dos docentes deputados revela sua proximidade com a indústria da cultura no país. Porém, mais de 60% dessas publicações pertenciam aos docentes de partidos conservadores como a UDN e PSD e ao partido governista ARENA. Outro fato que demonstra o caráter elitista do grupo de docentes presentes no Congresso, é a constatação de que quase a totalidade dos docentes deputados frequentou instituições públicas de ensino superior (apenas 14 deles ou 15% dos docentes estudaram em instituições privadas ou confessionais), o que corresponde a idéia de educação pública superior elitizada, quadro que começaria a ser modificado a partir dos anos 60. Outra informação importante para tal conclusão foi perceber que 100% dos 78 professores deputados (dos quais conseguimos dados) atuavam nos ensino médio e superior que atendiam cerca de 7% e 3% da população nacional, respectivamente. Além disso, cerca de 36% deles exerceram o magistério nas instituições em que se formaram, o que nos sugere novamente que um dos caminhos para o Congresso era a carreira na universidade pública, espaço, até então, bastante restrito às camadas da elite.

Vemos que a análise biográfica dos docentes presentes no Congresso Nacional corresponderia ao “intelectual-diletante” descrito por Saes (1985) cuja filiação à universidade revelava muito mais uma honraria que lhe garantiria prestígio social e político do que uma escolha profissional. Também concordamos com este autor quando afirma que este *status* do docente de nível superior seria profundamente modificado com todas as mudanças sociais ocorridas ao longo da década de 60. Tal constatação pode ser percebida também pelo trabalho de Rodrigues (2002) que fez análise das ocupações dos legisladores

no Congresso na década de 90, chegando a um dado bastante próximo ao encontrado em nosso trabalho: cerca de 16% dos deputados exerciam a docência, mas com uma peculiaridade:

No caso do magistério (todos os níveis docentes), a tendência é bastante nítida: a presença de professores nas bancadas aumenta linearmente quando se vai da direita para a esquerda. O PPB é a legenda cuja bancada tem menos professores; a do PT é a que tem mais, com uma diferença de 27 pontos percentuais entre os dois partidos (RODRIGUES, 2002, p. 67).¹⁶³

Demonstramos neste trabalho que a presença dos docentes não obedeceu a esta lógica dos anos 90, ao contrário, houve grande proporção do número de docentes em cada legenda em relação ao total dos deputados de cada partido. Mas, se os professores representavam a tendência conservadora comum ao conjunto do Congresso então por que o número de docentes deputados cassados foi maior em proporção do que os demais membros do Congresso?

Acreditamos que a resposta está no fato de que é nos anos 60 que esta tendência a uma maior presença no plenário de docentes vinculados ao discurso progressista teve início. Tal movimento se deu, em nosso entendimento, paralelo a alguns fatores importantes: em primeiro lugar às mudanças no ensino superior (parte delas reivindicadas pelo próprio movimento estudantil, como a extinção da cátedra) o que daria novo perfil à profissão docente; em segundo lugar a expansão da categoria, sobretudo dos professores de ensino superior, em um contexto de autoritarismo, conduziria a reorganização destes profissionais em organismos sindicais; e por último as mudanças nas estruturas sociais fariam com que o vínculo às instituições superiores deixasse de ser uma honraria (surgindo novas formas de celebração de classe como a exposição a TV), de maneira que este ofício passaria a ser ocupado predominantemente por setores intermediários da sociedade.

¹⁶³ Rodrigues (2002) observou apenas duas variáveis na caracterização dos deputados no Congresso Nacional: a composição social e a política, ignorando aspectos importantes, como ele próprio afirmou, como idade, gênero, formação escolar-acadêmica, dados significativos para o estudo das orientações ideológicas. Mesmo assim, revelou-nos que a categoria dos professores ocupa ainda hoje, espaço importante em todos os partidos e que cerca de 44% deles figuram na faixa do baixo patrimônio, existindo grande heterogeneidade no que diz respeito a escolaridade, o que difere do perfil docente encontrado em nosso trabalho. Um dado convergente entre os docentes destes períodos é que os diplomados em direito continuam sendo a maioria em todos os partidos.

Por estes motivos, cremos que o governo civil-militar passou a vigiar com mais proximidade esta *intelligentsia* que se consolidava, perseguindo especialmente aqueles (entre os quais os docentes) que buscavam publicizar suas “concepções do mundo”, tentando manter as funções do magistério reduzidas a apêndice do Estado¹⁶⁴. Tal iniciativa objetivava frear a crescente autonomia da categoria, além de paralisar seu potencial transformador, distorcendo sua principal função que deveria ser a de elevar culturalmente as massas, através da educação escolar organizada de forma democrática.

Este ideal de magistério, apoiado em Gramsci, superaria a idéia de “professor-missionário” herdada dos iluministas e que foi predominante nas falas dos docentes no plenário, demonstrando outra vez, o caráter mais conservador do que progressista de nossos docentes. Esta tendência pode ser percebida em pelo menos três aspectos de cunho ideológico presentes em seus discursos, vejamos:

- a) **A SOCIEDADE IDEAL:** O modelo social ideal que surgia nas falas dos docentes deputados, de forma implícita ou explícita, deveria ser constituído no contexto do capitalismo internacional, com a livre iniciativa regendo o mercado e com a liberdade de escolha garantida, desde que não fugindo à orientação “democrática e cristã” do país. O discurso pelo desenvolvimento nacional era consenso entre as tendências partidárias, sendo apresentado pela idéia de que os investimentos em ciência, educação e tecnologia garantiriam um futuro próspero, claro que esta idéia sempre aparecera em suas falas no contexto de aperfeiçoamento do capitalismo. Tal crença corresponde ao momento singular da história da educação brasileira quando ocorrera grande empenho, por parte de todos os níveis de governo, na sistematização da educação. Vale ressaltar também que o interesse das potências capitalistas na área educacional dos países periféricos visava, sobretudo, à ampliação dos mercados dispostos a consumirem seus produtos industrializados. Assim, difundiam a idéia de educação vinculada ao aumento da renda. Tal ideologia tornou-se hegemônica dando sustentação ao crescimento da rede escolar, aperfeiçoada como mais um instrumento para acumulação de capital.
- b) **A EDUCAÇÃO DESEJADA:** Os docentes deputados, em geral, apresentavam a educação escolar associada ao desenvolvimento, especialmente o econômico, uma idéia unânime em seus discursos. Difundiam o acesso a escola como força propulsora do progresso e método de ascensão social, um conteúdo comum nas

¹⁶⁴ A repressão foi recrudescida junto aos intelectuais em função de que “[...] se a repressão política logrou os efeitos desejados ao nível da desarticulação dos movimentos populares, em relação à classe média, especialmente ao setor estudantil e intelectual, restou uma relativa margem de manobra que permitiria, com o acirramento das feições autoritárias e antipopulares do novo regime, a generalização no período 67/68 de um expressivo movimento de massas” (HOLLANDA e GONÇALVES, 1999, p. 71).

pautas de dirigentes e das elites do país. A “causa educação” gerava dividendos eleitorais e prestígio social, muito embora, discutissem, predominantemente, as questões relativas aos ensinos médio e superior, proclamando, por exemplo, a necessidade das faculdades que trariam benefícios às classes populares, no entanto tal nível de ensino era restrito a uma pequena parcela social. No outro extremo, o combate ao analfabetismo acabava reforçando a educação escolar como privilégio social, já que o analfabeto era entendido como “chaga social”, aumentando a exclusão dos não alfabetizados, sobretudo dos migrantes rurais que se transformavam em mão-de-obra barata nas cidades. Outra forma de atuação ideológica dos docentes pode ser percebida por meio da idéia de educação comprometida com a profissionalização, para atender aos imperativos da reprodução do capital que demandava pessoal qualificado para a indústria. Em muitos momentos nos seus discursos a educação escolar fora projetada como instrumento a serviço da manutenção das tradições democráticas e cristãs do povo brasileiro. Assim, a instituição escolar apresentou-se em seus discursos, paradoxalmente como mecanismo de produção de marginalidade, pois cursar os níveis médio e superior era uma forma de distinção social, restrita a pequena parcela social.

- c) **OS ESTEREÓTIPOS DE PROFESSOR E ESTUDANTE:** Nos discursos dos docentes, a figura do professor fora associada a do missionário cristão, defensor dos valores patrióticos, especialmente em momentos de crise conjuntural, como no ano de 1968. Esse ideário era associado à imagem do sacerdote disposto ao sacrifício, devendo suportar sua condição material precária, por exemplo. Sua tarefa de renovação do meio social deveria acontecer dentro das regras do conservantismo e da manutenção da ordem, pressupondo comportamento retilíneo e socialmente imobilizador. Difundia-se uma idéia de educador cuja função principal seria a correção das mazelas sociais e não a produção do conhecimento, imagem associada muito mais ao professor primário, já que os docentes dos demais níveis ainda tinham *status* de autoridade local, que em muitos casos era fonte de seu prestígio social e político. O discurso dos docentes também revela uma imagem peculiar dos estudantes: seriam indivíduos dinâmicos, mas que deveriam atuar dentro dos limites da escola e da sala de aula. Dessa forma, buscavam controlar as questões estudantis para não por em risco o ordenamento social, assim, a manifestação seria justa se acontecesse dentro da ordem e de forma pacífica. Contudo, os docentes deputados nunca admitiram a violência contra os estudantes, mas dividiam-se entre as críticas a ação do governo e a condenação da *arruaça* estudantil, adulando-os e punindo-os. Acreditamos que estes docentes contribuíram para reforçar a idéia de que o espaço educacional não deveria se constituir em fator de perturbação da ordem, mesmo assim, os discentes resistiram à repressão, mostrando a existência de espaços para o trabalho político no interior das estruturas educacionais.

A participação dos docentes no plenário vinculada ao empenho estatal na sistematização do ensino e a preocupação em se moldar estereótipos favoráveis à

manutenção da ordem, decorria de pressões internas da população que lutava por maior participação nas decisões de ordem pública. A luta pela expansão do ensino transformou-se em outro aspecto dos conflitos sociais, mas o que determinou sua ampliação foram a herança cultural e as questões econômicas ¹⁶⁵.

Assim, a participação dos docentes no Congresso expressou o movimento de perpetuação das desigualdades sociais ao contribuírem para a efetivação de acordos que levariam as acomodações das tensões sociais. Neste contexto de repressão política as formas de resistência foram desenvolvidas fora das instâncias legais de poder, de forma que os docentes que sobreviveram às cassações (cerca de 80% do total) foram muito mais colaboradores do regime do que agentes de educação e intervenção políticas (reformadores intelectuais e morais da sociedade), reproduzindo as estruturas existentes com algum nível de contestação.

Vimos que alguns docentes que apoiaram o governo civil-militar em seu primeiro momento foram cassados em 1968, de forma que a estratégia era buscar reduzir as frações ou categorias de classe para se consolidar a nova hegemonia baseada nos interesses do capital monopolista. Por isso, adotou-se o bipartidarismo buscando-se simplificar o jogo de legendas para melhor controlá-lo, promovendo-se a desfiguração das tendências ideológicas partidárias, desgastando ainda mais a idéia de que a filiação a algum partido poderia indicar a “concepção do mundo” de determinado político.

A análise do conteúdo dos discursos dos docentes, durante os anos 60, evidencia seu compromisso com a modernização de tipo conservadora, à medida que priorizavam questões educacionais restritas à pequena parcela da população, celebrando-as e debatendo-as sob o prisma de suas particulares visões, classificando-as como de interesse geral. Assim, os docentes deveriam se qualificar cada vez mais como técnicos para servirem às necessidades das indústrias e do mercado de trabalho, alinhando-se o processo de ensino, com mais eficácia, à reprodução do capital.

¹⁶⁵ Sobre as modificações estruturais do país ao longo dos anos 60: “As transformações provocadas na estrutura do sistema produtivo, com a formação de setores modernos do ponto de vista da tecnologia e do significado econômico, trazem uma maior diversificação no campo da sociedade, obrigando a um mecanismo de ajustamento entre os diversos grupos e classes. A dinâmica desse novo modelo de desenvolvimento resulta num aprofundamento da exclusão social, exigindo a contenção das reivindicações das massas e subordinando os grupos empresariais ‘tradicionais’ à crescente monopolização da indústria” (HOLLANDA e GONÇALVES, 1999, p. 19).

Finalizando, identificamos abaixo, algumas das especificidades da atuação dos docentes como deputados no Congresso Nacional, buscando demonstrar a determinação histórica de cada grupo de intelectual estudado, a partir do seu contexto específico, elencamos abaixo ao menos duas delas:

- a) **DOCENTES COMO “INTELECTUAIS ORGÂNICOS”**: Temos convicção de que nos anos 60 consolida-se a *intelligentsia* brasileira, da qual faziam parte os docentes aqui estudados e que, por isso, foram capazes de intervir nos processos políticos com alguma autonomia. Estes professores atuavam em diversos organismos de adesão voluntária (“aparelhos privados de hegemonia”) intervindo na sociedade civil e podendo ser classificados como “intelectuais orgânicos” comprometidos com a nova conformação social gerada a partir dos processos de industrialização e urbanização acelerados desde os anos 30. O fato de que o número de docentes deputados cassados fora maior em proporção aos demais membros do Congresso não implicaria na afirmação de que estariam vinculados às forças progressistas, mas seria uma evidência de que a natureza do seu ofício pressuporia a capacidade de organização de interesses coletivos. Assim, o “bloco intelectual” no Congresso recebeu maior vigilância por parte do governo civil-militar, o que pode ser observado pela queda na idade média dos docentes e pela redução de suas publicações de uma legislatura a outra.

- b) **INTERDEPENDÊNCIA DO SER INTELECTUAL E DO POLÍTICO**: Constatamos que no início dos anos 60, quase 70% dos docentes atuavam em suas bases eleitorais o que supomos lhes permitia conciliar suas atividades intelectuais e políticas. Isto pode ser evidenciado também pelo fato de que 30% das publicações desses docentes foram feitas ao longo da década de 60, o que nos leva a concluir que as atividades intelectuais geravam prestígio social e legitimação de sua prática política. Fato este, facilmente percebido pelos seus discursos que priorizavam o seletivo universo dos ensinos médio e superior e também pelo seu predomínio no plenário nas discussões em torno das questões educacionais, quando faziam uso de interpretações excessivamente particularistas sobre diferentes teóricos, com o objetivo de se legitimarem perante seu eleitorado específico vinculado as esferas da cultura e da educação.

Acreditamos que os estudos em história da educação, aqui especificamente sobre a profissão docente, não podem ser apresentados como um monolito fechado em si mesmo. Quando enfocamos o grupo de docentes aqui estudados, a partir de sua inserção em determinado contexto, vislumbramos o jogo de interesses que os envolve, revelado tanto pelos seus dados biográficos quanto pelos seus discursos no Congresso.

Nota-se, por exemplo, que ao se inserirem nas instâncias de poder continuavam exercendo suas atividades intelectuais, discutindo questões educacionais no plenário, de forma direta ou indireta, atuaram no sentido de se ajustar a educação aos objetivos maiores do estado, para a consolidação de práticas e hábitos capitalistas junto às novas gerações.

Assim, reforçaram o velho sistema de ensino dual e excludente, onde o acesso ao conhecimento continuaria como privilégio, enquanto às massas se destinaram técnicas mínimas (leitura e escrita) para o convívio na sociedade de consumo. Este tipo de educação não foi obstáculo para o crescimento da economia, pois continuou transmitindo a ideologia das elites, além de ter criado as condições para acumulação de capital.

Enfim, buscamos também apontar a necessidade e importância dos estudos que tem como objeto a profissão docente, observando suas vinculações com as esferas de poder político e econômico, além de estudar seu papel na produção da cultura nacional.¹⁶⁶

Tais estudos podem contribuir para uma reafirmação da identidade do professor como intelectual, reforçando sua consciência de classe e buscando sua valorização profissional em todos os níveis da educação já que, inegavelmente, possui relevante papel social, como elemento de modificação das estruturas da sociedade, devendo contestá-las ou legitimá-las de acordo com o contexto vivido.

¹⁶⁶ Algumas questões interessantes surgiram neste trabalho, fugindo ao nosso objetivo, mas que poderão vir a ser investigadas podendo contribuir para as discussões sobre os intelectuais, como a constituição dos quadros docentes da Unb e do Ceub em Brasília nos anos 60, ou a relação dos docentes com organismos culturais e classistas como OAB, Academias de Letras e Institutos Históricos e Geográficos (especialmente no Nordeste) ou ainda a relação da imprensa com os docentes políticos. Entendemos que estas questões poderão vir a ser objeto de futuras pesquisas, uma vez que se mostraram relevantes em nosso trabalho. Como afirmou Lenharo (1986, p. 31): “Os mecanismos do poder, o comportamento dos indivíduos ou dos grupos, não se compreendem, a não ser por referência à sociedade global em que se inserem, às suas estruturas e à sua ideologia.”

BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, B. O Fim da inocência Pop. *Folha de São Paulo*, edição 23, fev. 1997. (Caderno Mais).

AGGIO, A. A Revolução passiva como hipótese interpretativa da história política latino-americana”__ In.: AGGIO, A. (org.) *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Unesp, 1998.

ALMEIDA, M. H. T.; WEIS, L. Carro-Zero e Pau-de-Arara: o cotidiano da oposição de classe média ao Regime Militar__ In.: *História da vida privada: contrastes da intimidade contemporânea*. Coordenador-geral da coleção F. A. Novais; organizadora do volume L. M. Schwarcz – São Paulo: Cia das Letras, 1998. (História da vida privada no Brasil, 4).

ANSALDI, W.; CALDERON, F.; SANTOS, M. R. Los Intelectuales entre la sociedad y La Política__ In.: SOARES, Maria S. A. (coord.) *Os intelectuais nos processos políticos da América Latina*. CNPQ/UFRGS: Ed. da Universidade, 1985.

APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARANTES, A. *O que é cultura popular*. 14ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

BANDEIRA, M. *O governo João Goulart: as lutas sociais no Brasil 1961-1964*. 6ª ed., Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1983.

BASTOS, E.; RÊGO, W. D. L. (orgs.) *Intelectuais e política – a moralidade do compromisso*. São Paulo: Olho d’Água, 1999.

BEIRED, J. L. B. A Função social dos intelectuais__ In.: AGGIO, A. (org.) *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Unesp, 1998.

BENEVIDES, M. V. M. *O governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Cia das Letras, 1986.

BOSI, A. O Trabalho dos intelectuais, segundo Gramsci, *Revista Debate e Crítica*, n. 6, p. 105-113, São Paulo, 1975.

BRANDÃO, André A. Os intelectuais e a fábrica na prática política de Antonio Gramsci, *Revista Serviço Social & Sociedade*, n. 31, p. 75-84, São Paulo, dez. 1989.

CANCLINI, N. G. Campo Intelectual y crisis socioeconômica___ In.: SOARES, Maria S. A. (coord.) *Os intelectuais nos processos políticos da América Latina*. CNPQ/UFRGS: Ed. da Universidade, 1985.

CARDOSO, C. F. & VIANFAS, Ronaldo (orgs.) *Nos domínios da história – ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, F. H.; FALETTO, E. *Dependência e desenvolvimento na América Latina - Ensaio de Interpretação Sociológica*. 6. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

CARDOSO, F. H. Os partidos políticos e a participação popular___ In.: FLEISCHER, D.V. (org.) *Os Partidos políticos no Brasil*. Brasília: Unb, 1981.

CARNERO ARBAT, T. (comp.) *Modernización, desarrollo político y cambio social*. Madrid: Alianza, 1992.

CARVALHO, J. M. Os militares, a constituinte e a democracia, *Revista de Política e Cultura*, n . 8, p. 38-44, set. 1986.

CARVALHO, M. M. C. de A Configuração da historiografia educacional brasileira __ In.: FREITAS, Marcos C. de (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

CASTANHO, S. E. M. *Nasce a nação: Roland Corbisier, o nacionalismo e a teoria da cultura brasileira*. Tese de Doutorado, FE-UNICAMP, 1993.

CATANI, D. B. Estudos de história da profissão docente___ In.: LOPES, E. M. T. et al (org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHOMSKY, N.; HERMAN, E. S. *Banhos de sangue*. São Paulo: Difel, 1976.

CHOMSKY, N. Velha e nova ordem mundial, *Revista de Cultura Vozes*, n.5, ano 87, v .87, out. 1993.

CINTRA, A. O. Partidarismo e não-partidarismo___In.: FLEISCHER, D. V. (org.) *Os Partidos políticos no Brasil*. Brasília, Unb, 1981.

CONDORCET, J-A. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

CORTÉS, M. C. H. O Escolanovismo no Brasil e na Colômbia (1930-1945)___ In.: SANFELICE, J.L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (orgs.) *História da educação – perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: Autores Associados – HISTEDBR, 1999.

COUTINHO, C. N. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira, *Revista de Política e Cultura*, n. 8, p. 141-162, set. 1986.

- CUNHA, L. A. *A Universidade Temporã*. 1ªed. 1980, Rio de Janeiro: Civ.Bras., 1986 a.
- _____. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 5ªed., Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.
- _____. Limites da escola particular na democratização do ensino___ In.: *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1986b. (Coleção Educação Contemporânea).
- _____. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1972.
- CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. *O Golpe na educação*. 5ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- D'ARAÚJO, M. C.; SOARES, G. A. D.; CASTRO, C. *Visões do golpe - a memória militar sobre 1964*. Rio de Janeiro: Relume, 1994.
- DINIZ, E. Máquina política e oposição: o MDB no Rio de Janeiro___ In.: FLEISCHER, D.V. (org.) *Os partidos políticos no Brasil*. Brasília: Unb, 1981.
- DREIFUSS, R. A. - *1964: A conquista do Estado - ação política, poder e golpe de classe*. 5. ed., Petrópolis: Vozes, 1987.
- DROSDOFF, D. *Linha Dura no Brasil: o governo Médici, (1969-1974)*. São Paulo: Global, 1986.
- EISENSTADT, S. N. *Modernização: protesto e mudança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- FÁVERO, O. (Org.) *Cultura popular/educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FERNANDES, Florestan. A Ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada___ In.: *Técnicas e prob. de mud. cultural provocada em face da org. e func. do sist. educ. bras.* São Paulo: INEP-MEC, 1967. v. 5.
- _____. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.
- _____. *Mudanças sociais no Brasil*. São Paulo: Dif.Européia, 1974.
- FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. 6ª ed., São Paulo: Moraes, 1986.
- GANDINI, R. Intelectuais, estado e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)*, 1995. (Série Pesquisas).
- GARCIA, P. B. *Educação: modernização ou dependência?* Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.
- GARCIA, M. A. *As esquerdas e a democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, CEDEC, 1986.

_____. Os intelectuais e os partidos de esquerda___ In.: SOARES, M. S. A. (coord.) *Os intelectuais nos processos políticos da América Latina*. CNPQ/UFRGS: Ed. da Universidade, 1985.

GARCIA, R. A. G. *Migrantes mineiros em Franca*. Franca: Unesp, 1996.

GERMANI, G. *Sociologia da modernização*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1969, 1974.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. 4ª reimp., São Paulo: Unesp, 1991.

GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

GOMES, P. G. Cultura e comunicação de massa: submissão ou resistência?___ In.: *Revista de Cultura Vozes*, v. 80, n. 2, [s.d.].

GONÇALVES, M. A.; ANTENORE, A. O tropicalismo no poder; O Tropicalismo no Cárcere__ In.: Caderno Mais, *Folha de São Paulo*, ed. 2, nov. 1997.

GONDRA, J. G. *Artes de educar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial*, RJ: Editora-Uerj, 2005.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1999. v.1.

_____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civ.Brásileira, 2001. v. 2.

_____. *Concepção dialética da história*. 4. ed., Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRUPPI, L. *O Conceito de hegemonia em Gramsci*. 3. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1991.

HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HALBWACHS, M. A classe média___ In.: IANNI, Octávio *Teorias de estratificação social: leituras de sociologia*. São Paulo: Nacional, 1972.

HOLLANDA, H. B.; GONÇALVES, M. A. *Cultura e participação nos anos 60*. 1ª ed., 1982. 1ª reimpressão, São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção Tudo é história, 41)

IANNI, O. *A Idéia de Brasil Moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1992a.

- _____. *Sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992b.
- _____. *Teorias de estratificação social: leituras de sociologia*. São Paulo: Nacional, 1972.
- JESUS, A. T. de *Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo: Cortez: Edunicamp, 1989.
- _____. O pensamento e a prática escolar de Gramsci. Campinas: Autores Associados, 1998.
- KATCHATUROV, K. A. *A expansão ideológica dos EUA na América Latina – Doutrinas, formas e métodos da propaganda dos EUA*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- KONDER, L. *A Questão da ideologia*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.
- _____. História dos intelectuais nos anos 50___ In.: FREITAS (org.) *Historiografia brasileira em perspectiva*. 3. ed., São Paulo: Contexto, 2000.
- LE GOFF, J. História___ In.: *História e memória*. Campinas:Unicamp, 1990.
- LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões de Nosso Época).
- LENHARO, A. *Sacralização da política*. Campinas: Papyrus, 1986.
- LEVIN, H. M. (org.) *Educação e desigualdade no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- LUKÁCS, G. Consciência de Classe___ In.: IANNI, Octávio. *Teorias de estratificação social: leituras de sociologia*. São Paulo: Nacional, 1972.
- MAGALHÃES, J. P. de. Linhas de investigação em história da educação e da alfabetização em Portugal. In.: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (orgs.) *História da educação – perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: Autores Associados – HISTEDBR, 1999.
- MANACORDA, M. A. *O Princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARX, K.; ENGELS, F. As condições das transformações históricas___ In.: IANNI, Octávio. *Teorias de estratificação social: leituras de sociologia*. São Paulo: Nacional, 1972.
- _____. *A Ideologia alemã*. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- MÁXIMO, A. C. *Os intelectuais e a educação das massas*. Campinas: Autores Associados, 2000.

MELLO, J. M. C. de; NOVAIS, F. A. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna___. In.: *História da vida privada no Brasil* (coord. Fernando Novais e Lilia Schwarcz), São Paulo: Cia das Letras, 1998. v. 4.

MICELI, S. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

_____. Os intelectuais brasileiros e o Estado.____ In.: SOARES, M. S. A. (coord.) *Os intelectuais nos processos políticos da América Latina*. CNPQ/UFRGS: Ed. da Universidade, 1985.

MILANESI, L. A. *O paraíso via Embratel*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MOCHCOVITCH, L. *Gramsci e a escola*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

MORAES, D. de *A Esquerda e o golpe de 64*. 2. ed., Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.

MOTA, C. G. *Ideologia da cultura brasileira*. 6. ed., São Paulo: Ática, 1990.

NAGLE, J. Trajetória da pesquisa em história da educação no Brasil__ In.: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (orgs.) *História e história da educação*. Campinas: Aut. Associados – HISTEDBR, 1998.

NATALI, J. B. UNE vira a 'Brecha', *Folha de São Paulo*, 2, maio 1993. (Caderno Mais).

ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira – cultura brasileira e indústria cultural*. 3. ed., São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. Cultura, modernidade e identidade, *Revista de Cultura Vozes*, v. 87, n. 2, 1990.

OSSOWSKI, S. *Estrutura de classes na consciência social*. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PAMPLONA, M. A. V. *A Questão escolar e a hegemonia como relação Pedagógica*. São Paulo, n. 3, (1984?). (Cadernos do CEDES).

PÉCAUT, D. *Os intelectuais e a política no Brasil – entre o povo e a nação*. Tradução de Maria Júlia Gold-Wasser. São Paulo: Ática, 1990.

PIOTTE, J.-M. *O pensamento político de Gramsci*. Porto: Afrontamento, 1975.

PIOZZI, P. Da necessidade à liberdade: uma nota sobre as propostas de Diderot e Condorcet para o ensino superior, *Revista Educação e Sociedade*, v. 88, out. 2004.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 7. ed., São Paulo: Cortez, 1986. (Coleção Educação Contemporânea).

PORTELLI, H. *Gramsci e o bloco histórico*. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PRADO, M. L. *O Populismo na América Latina*. 7. ed., São Paulo: Brasiliense, 1981.

RAGAZZINI, D. Os Estudos históricos-educativos e a história da educação__ In.: SANFELICE, J.L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (orgs.) *História da educação – perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: Autores Associados HISTEDBR, 1999.

REIS FILHO, D. A. __In.: GARCIA, M. (org.) *Esquerdas e democracia*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

RIBEIRO, Paulo R. M. História da Educação Escolar no Brasil: Notas para uma Reflexão” in *Revista Paidéia – Cadernos de Educação*. São Paulo, USP, no.4, 1993.

RIDENTE, Marcelo. *Classes Sociais e Representação*. 2^a. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, M. E. G. T. *O processo político no Brasil: estado e classes sociais*. Belo Horizonte: Del Rey, 1999.

RODRIGUES, L. R. *Partidos, ideologia e composição social*. São Paulo: Edusp, 2002.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil (1930/73)*. Petrópolis: UFMG-Vozes, 1976.

ROUQUIÉ, A. *O Extremo ocidente: introdução à América Latina*. São Paulo: Edusp, 1992.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. São Paulo-Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SADEK, M. T. A. Os intelectuais nos processos políticos da América Latina: os intelectuais e os partidos políticos__ In.: SOARES, M. S. A. (coord.) *Os intelectuais nos processos políticos da América Latina*. CNPQ/UFRGS: Ed. da Universidade, 1985.

SADER, E. Guevara, vivo ou morto. *Folha de São Paulo*, ed. 12, jul. 1997. (Caderno Mais).

SAES, D. A. M. de Os intelectuais e suas associações. In.: SOARES, M. S. A. (coord.) *Os intelectuais nos processos políticos da América Latina*. CNPQ/UFRGS: Ed. da Universidade, 1985.

SANTOS, J. A. A. Gramsci: ideologia, intelectuais orgânicos e hegemonia__ In.: *Revista Temas de Ciências Humanas*, v. 8, p.39-64, São Paulo, 1980.

SANTOS, J. R. dos. Globalização e americanidade: o caso da publicidade no Brasil dos anos 30. *Revista USP*, n. 32, 1996-1997.

SAVIANI, D. Idéias para um intercâmbio internacional na área de História da Educação__ In.: SANFELICE, J. L., SAVIANI, D., LOMBARDI, J. C. (orgs.) *História da educação – perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: Autores Associados HISTEDBR, 1999.

SCHWARTZMAN, S. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade__ In.: *Estudos avançados*, v. 5, n. 13, 1991.

SEGATTO, J. A. A presença de Gramsci na política brasileira__ In.: AGGIO, A. (org.) *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Unesp, 1998.

SEMERARO, G. *Gramsci e a sociedade civil*. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

SEVCENKO, N. Eles só querem embaralhar o mundo. *Folha de São Paulo*, 2 ed. Maio 1993. (Caderno Mais).

SILVA, E. T. da *O Professor e o combate à alienação imposta*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Questões N. Época).

SILVA, J. L.W. *A deformação da história ou para não esquecer*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

SIMIONATTO, I. O social e o político no pensamento de Gramsci__ In.: AGGIO, A. (org.) *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Unesp, 1998.

SLATER, P. *A busca da solidão – a cultura americana no ponto de ruptura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977 (76).

SOARES, M. S. A. (coord.) *Os intelectuais nos processos políticos da América Latina*. CNPQ/UFRGS: Ed. da Universidade, 1985.

SKIDMORE, T. *Brasil: de Castelo a Tancredo*. 4ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

THOMPSON E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TOENNIER, F. A sociedade estamental__ In.: IANNI, O. *Teorias de estratificação social: leituras de sociologia*. São Paulo: Nacional, 1972.

TRINDADE, H. Os intelectuais e os partidos políticos no Brasil__ In.: SOARES, M. S. A. (coord.) *Os intelectuais nos processos políticos da América Latina*. CNPQ/UFRGS: Ed. da Universidade, 1985.

_____. Eleições e Partidos do Rio Grande do Sul: do sistema multipartidário à criação do Bipartidarismo__ In.: FLEISCHER, D.V. (org.) *Os partidos políticos no Brasil*. Brasília: Unb, 1981.

VIANNA, L. W. A Institucionalização das ciências sociais e a reforma social: do pensamento social à agenda Americana de Pesquisa__ In.: VIANNA, L.W. *A Revolução passiva*. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

_____. Problemas de política e de organização dos intelectuais __In.: *Presença*, n.1, nov. 1983.

_____. O americanismo: da pirataria à modernização autoritária (e o que se ode seguir)__ In.: Hollanda, C. B. de *Ópera do Malandro*. São Paulo: Círc. Livro, 1979.

VIANNA, M. L. T. W. Alguns comentários sobre política social. *Revista de Política e Cultura*, n. 8, set. 1986.

VILLELA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora__In.: LOPES, E. M. T. et al. (org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

XAUSA, L.; FERRAZ, F. O surgimento do bipartidarismo no Rio Grande do Sul nas eleições de 1966. In.: FLEISCHER, D.V. (org.) *Os Partidos Políticos no Brasil*. Brasília, Ed. Unb, 1981.

WEBER, M. A Política como Vocação__ In.: GERTH, H.; WRIGHT MILLS, C. (orgs.) *Ensaio de sociologia*, 3. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

WILLIAMS JÚNIOR, R. M. *A sociedade americana – uma interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Forense, 1969 (1960).

FONTES

- ABREU, A.; BELOCH, I. *Dicionário histórico-biográfico brasileiro pós-1930*. FGV-CPDOC, 2001.
- ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Diários do Congresso Nacional*, período 1963-1970. Brasília-DF, Diretoria de Documentação e Publicidade.
- BRASIL, Congresso, Câmara dos Deputados. Título: *Deputados brasileiros repertório biográfico dos membros da Câmara dos Deputados, a partir da Quinta legislatura. 1963-1967*. Imprensa: Brasília, Câmara dos Deputados, Biblioteca, 1966. Descrição: 1 v. Notas: Folhas Soltas. N. Sistema: 0045048.
- BRASIL, Congresso, Câmara dos deputados. Título: *Deputados brasileiros repertório biográfico dos membros da Câmara dos Deputados, a partir da Sexta legislatura. 1967-1971*. Imprensa: Brasília, Câmara dos Deputados, Biblioteca, 1968. Descrição: 760 p. il. N. Sistema: 000335.
- FUNDAÇÃO I.B.G.E., DEPARTAMENTO DE CENSOS, Rio de Janeiro - *Recenseamentos Gerais 1960 e 1970 e Anuários Estatísticos do Brasil, 1938, 1959 e 1970*.
- RELATÓRIO FIPE, 1995.