



UMA ESCOLA CONTRA A DITADURA:
a participação política do CAP-UFRJ durante o regime militar brasileiro
(1964-1968)

Patricia Henriques Mafra

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Renato Lemos

Rio de Janeiro

Agosto de 2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UMA ESCOLA CONTRA A DITADURA:
a participação política do CAP-UFRJ durante o regime militar brasileiro (1964-1968)

Patricia Henriques Mafra

Orientador: Renato Lemos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em História.

Aprovada por:

Presidente, Prof. Doutor Renato Luís do Couto Neto e Lemos (Orientador)

Prof. Doutor Ricardo Castro

Prof.^a Doutora Virgínia Maria Gomes de Mattos Fontes

Rio de Janeiro

Agosto de 2006

FICHA CATALOGRÁFICA

Mafra, Patricia Henriques.

Uma escola contra a ditadura: a participação política do CAp-UFRJ durante o regime militar brasileiro (1964-1968) / Patricia Henriques Maфра. Rio de Janeiro: UFRJ, IFCS, 2006.

ix; 136f.; 31cm.

Orientador: Renato Luís do Couto Neto e Lemos.

Dissertação (mestrado) – UFRJ / Instituto de Filosofia e Ciências Sociais / Programa de Pós-Graduação em História Social, 2006.

Referências bibliográficas: 129-137.

1. Colégio de Aplicação da UFRJ. 2. Movimento estudantil. 3. Regime militar. I. Lemos, Renato. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Aos meus irmãos Bianca, Rafael e Carina, pela alegria do convívio.

A Ana Paula Dantas, Daniele Castro, Luciano Barros, Raphael Calvano e Valéria Carvalho, porque parte do que sou construímos juntos.

Aos amigos recentes, repletos de porvir. São tantos, mas gostaria de lembrar especialmente os que mais de perto me acompanharam nesta empreitada de quase três anos: Andréa Acioli, Cristina Demier, Eduardo Lima, Elio Demier, Fellipe Redó, Fernanda Castro, Mirna Aragão, Mônica Santos e Rachel Cardoso.

A Anna Carolina Meireles, Felipe Brito e Moema Guedes que, em um momento particularmente importante para mim e para este trabalho, me ofereceram sua sensibilidade e generosidade. A eles, um agradecimento de vida.

A Demian Melo, amigo dedicado, especialmente nos momentos finais desta dissertação.

A Renato Lemos, mestre querido que, ao aliar sensibilidade à sua reconhecida competência, tornou mais prazerosa minha relação com este trabalho.

A Valério Arcary e Virgínia Fontes, pessoas com as quais é impossível sair de um encontro sem me sentir enriquecida.

A João Roberto Martins Filho e Ricardo Castro, pelas observações construtivas.

A Cláudia Araújo, Fabiana Alivato, Helena Ibiapina e Libânia Xavier, pelo apoio oferecido no Proedes.

A Teresa Cristina Brandão, pelo competente trabalho de revisão.

A Bruno Dauster, Denise Cabral, Emílio Mira y López e Jaime Benchimol, pela disposição em compartilhar experiências.

E a Felipe Demier, cuja dedicação não se explica, apenas se faz presente.

Se ainda cabe a praxe, em nada as pessoas acima mencionadas são responsáveis pelo que aqui segue, cabendo a mim o ônus pelas eventuais falhas e omissões.

Este trabalho é dedicado a Maria Nilce Henriques e a Roberto Mafra, meus pais,
a quem nunca precisei agradecer.

RESUMO

UMA ESCOLA CONTRA A DITADURA:
a participação política do CAp-UFRJ durante o regime militar brasileiro (1964-1968)

Patricia Henriques Mafra

Orientador: Renato Lemos

Resumo da Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em História.

Essa dissertação tem por objetivo analisar a participação política dos estudantes do Colégio de Aplicação da UFRJ entre os anos de 1964 e 1968. A hipótese que a norteia é a de que os estudantes desse colégio atuaram politicamente contra o projeto de hegemonia do regime militar brasileiro, o que teria sido possível graças a um conjunto de fatores: origem social dos seus alunos, formação dos seus professores, o fato de ser um colégio universitário, contexto histórico em que se inseriu, sua filosofia pedagógica, e a constituição de uma “identidade capiana”. Busca-se, por meio da compreensão dos elementos que levaram à participação política de esquerda por parte dos alunos, compreender a instituição escolar e sua relação com a ideologia das classes que disputam o aparelho de Estado.

Palavras-chave:

1. Colégio de Aplicação da UFRJ. 2. Movimento estudantil. 3. Regime militar.

Rio de Janeiro

Agosto de 2006

ABSTRACT

UMA ESCOLA CONTRA A DITADURA:
a participação política do CAP-UFRJ durante o regime militar brasileiro (1964-1968)

Patricia Henriques Mafra

Orientador: Renato Lemos

Abstract da Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em História.

This dissertation aims to analyze the politic participation of the students from “Colégio Aplicação” of the UFRJ between the years 1964 and 1968. The hypothesis that guides it is of that the students from this school had acted politically against the project of hegemony from the Brazilian Military Regimen, what would have been possible thanks to a set of factors: social origin of its pupils, formation of its teachers, the fact of being a school that belong to the University (UFRJ), historical context where if it inserted, its pedagogical philosophy, and the constitution of a "capiana identity". This research tries to understand from the elements that had taken the students to enjoy a left politic point of view , the knowledge of the school as an institution and its relation with the ideology of the social classes that were disputing the device of State.

Key words: 1- “Colégio Aplicação” of the UFRJ. 2- Student’s movement. 3- Military Regimen

SUMÁRIO

Introdução

I Apresentação	1
II Discussão historiográfica	7
III Referências teóricas:	10
IV Hipóteses	11
V Procedimentos metodológicos e fontes	12
VI Estrutura dos capítulos	13

Capítulo 1 – Aspectos da história do Colégio de Aplicação da UFRJ

1.1 O movimento pela “escola nova” e a fundação do Colégio de Aplicação	16
1.2 O Colégio de Aplicação inicia suas atividades	29
1.3 Os licenciandos	33
1.4 Constituição do quadro de professores do CAp	35

Capítulo 2 – A ditadura e a educação

2.1 Golpe de 1964 e disputa de hegemonia	41
2.2 Projeto educacional do regime militar	43

Capítulo 3 – Movimento estudantil do CAp contra a política educacional do regime

3.1 Características dos alunos do CAp	54
3.2 Aspectos teóricos sobre o estudante	58
3.3 Histórico do movimento estudantil e da esquerda	63
3.4 O movimento estudantil do CAp e sua luta contra-hegemônica	
3.4.1 Alguns comentários sobre a direção do CAp da UFRJ	71
3.4.2 Ambiente cultural	77
3.4.3 Práticas e dinâmicas das atividades políticas dos estudantes do CAp.	82
3.4.4 <i>A Forja</i>	93
3.4.5 Estudantes capianos contra a política educacional do regime militar	100

Capítulo 4 – Considerações teóricas	
4.1 Importância da instituição escolar para Gramsci e Althusser	111
4.2 O caso do Colégio de Aplicação da UFRJ	117
Conclusão	124
Referências	129
Anexo I	138
Tabelas sobre movimento estudantil	
Anexo II	145
Exemplar de <i>A Forja</i>	
Anexo III	146
Exemplar de <i>A Voz</i>	

Introdução

I – Apresentação

O tema desta dissertação de mestrado é a participação política de professores, alunos e autoridades escolares¹ do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no período histórico compreendido entre o golpe militar de 31 de março de 1964 e a decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em 13 de dezembro de 1968.

O Colégio de Aplicação da UFRJ foi fundado em 1948, com a finalidade de complementar a formação dos professores secundários que cursavam a antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFfi). Apesar de ser um colégio, e não uma universidade, a fundação do CAp pode ser inscrita em um esforço de modernização do ensino superior no Brasil, esforço este que também deu origem, no mesmo período, ao Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), em 1947, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 1951, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 1951.

Desde sua fundação, o CAp apresentou características peculiares que o distinguiam de outros colégios, a começar pelo próprio conceito em que foi concebido: uma instituição que deveria funcionar como uma espécie de laboratório para desenvolvimento de pesquisas pedagógicas.² Havia também a orientação, formulada principalmente pelo professor Luiz Alves de Matos, que articulou a fundação da escola, de que o CAp deveria formar uma elite intelectual para interferir, por meio do saber, na sociedade. Essas particularidades possibilitaram aos professores do CAp desenvolver atividades e métodos de ensino considerados vanguardistas, como: primado do aprendizado reflexivo sobre o contemplativo,³ pouca exploração da diferença hierárquica entre professor e aluno, trabalhos em grupo, júri simulado (em que alunos julgavam momentos ou personagens

¹ Esse termo compreende o diretor, o coordenador executivo, os orientadores educacionais e os inspetores.

² As pesquisas no campo pedagógico relacionavam-se com o movimento pela Escola Nova, como veremos ao longo deste trabalho.

³ ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*: o Colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992, p. 17 e 63-64.

históricos), grande número de atividades extraclasse, não separação dos sexos⁴ etc. As inovações que o CAP trouxe ao campo pedagógico podem ser consideradas como um dado que o colocou em posição diferenciada em relação às outras escolas, o que contribuiu para uma distinção da atuação política de seus integrantes no período proposto.

No entanto, ao mesmo tempo em que declaramos que os formuladores dessa filosofia conscientemente pretendiam formar pessoas que viessem a ter algum papel transformador na sociedade brasileira, seria um equívoco afirmar que os estudantes capianos balizaram sua atuação política pelos marcos propostos por essa concepção pedagógica. Compreendemos tal afirmação quando nos defrontamos com as ações vigorosas da direção, do SOE e de alguns professores contrárias a manifestações políticas mais radicais dos alunos.

Nos anos que precederam o golpe militar de 1964, marco inicial do nosso estudo, o Brasil passava por um momento de importante crise política e grande participação dos movimentos sociais, dentre eles, Ligas Camponesas, Comando Geral dos Trabalhadores, Pacto de Unidade e Ação etc. O movimento estudantil fazia exigências relativas à universidade com vistas à maior interação com a sociedade: reivindicava maior número de vagas, menor rigor para o acesso ao vestibular⁵ e gratuidade do ensino, bem como atuava politicamente para além dos limites da universidade, principalmente nos movimentos populares – o principal exemplo é a filiação do Centro Popular de Cultura (CPC) à União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1961, que se constituiu em um importante difusor político-cultural entre as camadas populares e médias.⁶

⁴ A Lei Orgânica do Ensino Secundário recomendava que a educação das moças se restringisse a estabelecimentos de frequência exclusivamente feminina, ou pelo menos em classes formadas somente por mulheres. Exceções a essa orientação eram admitidas somente por meio de autorização especial do Ministério da Educação. SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena e COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*, p. 109. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Edusp, 1984. Citado por ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit., p. 85-86.

⁵ A restrição às vagas de universidades públicas fazia parte da política educacional do governo Vargas, que se manteve até a Lei de Diretrizes e Bases de 1961. A estruturação dual do ensino médio compreendia o oferecimento de formação profissionalizante e universitária. Aqueles que optassem pela primeira se viam bastante restringidos a ingressar no curso superior, pois, mesmo completando o ciclo profissionalizante, teriam ainda que cumprir exigências adicionais. O objetivo do governo era justamente formar um grande contingente de jovens para o mercado de trabalho, sem o ônus financeiro do ensino superior, que estaria destinado à formação de uma elite oriunda dos setores médios. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989, p. 74-83.

⁶ Parágrafo baseado em CUNHA, Luiz Antônio. Ob. cit.

Por sua vez, os professores universitários assumiam posições políticas cada vez mais explícitas. Professores de diversas matérias, sobretudo os das faculdades de filosofia, “procuravam colocar o ensino numa perspectiva crítica, isto é, voltado para o desvendamento da ‘alienação’ da sociedade brasileira e da universidade nela inserida”.⁷

Toda a dinâmica do movimento universitário discente e docente encontrava-se também no CAP por causa da ligação orgânica entre esta escola e a então Universidade do Brasil. Essa ligação existia antes mesmo da fundação do CAP, quando os movimentos docente e estudantil reivindicavam a constituição de um colégio de aplicação onde os alunos pudessem estagiar como licenciandos. Quando finalmente a escola foi fundada, parte de seu corpo de professores veio da Universidade; além disso, os licenciandos eram estudantes da FNFi, que, de modo geral, estavam todos os dias no CAP realizando suas atividades de prática de ensino. Naturalmente, esse contato entre universitários e secundaristas propiciou uma relação de influência política entre eles.⁸ Cabe destacar também que os professores procuravam construir na escola um ambiente de discussões geralmente restrito ao círculo acadêmico.

À medida que o CAP foi se desenvolvendo e transformando-se em referência de bom ensino no Rio de Janeiro, identificamos um sentimento de orgulho em fazer parte desta escola: alunos que se consideravam elite entre os estudantes⁹ e professores que, apesar das dificuldades constantes em receber seus salários, não abriam mão de trabalhar numa escola que lhes dava tanto prestígio profissional.¹⁰ Além disso, ao ter acesso a entrevistas de ex-alunos, observamos uma percepção da escola menos ligada ao seu aspecto impositivo, coercitivo e autoritário¹¹ e mais identificada com uma família, sendo comum a expressão “Família CAP”, sempre presente em *A Forja*, jornal do grêmio. Alzira Alves de Abreu chamou de “identidade capiana” esse sentimento de orgulho e pertença ao CAP.¹²

A rigorosa seleção dos alunos, que, muitas vezes, os obrigava a freqüentar cursos preparatórios privados, associada à localização da escola – sempre na zona sul do Rio de

⁷ Idem, p. 258.

⁸ ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit., p. 100.

⁹ Idem, p. 17.

¹⁰ Idem, p. 92-93.

¹¹ Idem, p. 22 e 105. Essas características negativas foram apontadas apenas em relação aos anos de 1966 a 1969, quando a direção passou a exercer mais intensamente a repressão política.

¹² Idem, p. 86 e 88.

Janeiro, próximo aos bairros mais privilegiados da cidade¹³ – foram fatores determinantes para que se formasse no CAP um corpo discente oriundo das camadas médias da sociedade brasileira. Sendo o CAP uma escola fora dos padrões ortodoxos, dificilmente seus alunos originavam-se das famílias tradicionalistas cariocas. Os setores médios, no período que estamos abordando, buscavam o Colégio de Aplicação pela sua qualidade e pelo grande número de aprovações para a universidade, o que era visto como uma forma de garantir ascensão social.

Todos esses fatores – inovações pedagógicas, contexto histórico, ligação orgânica com universidade, construção da “identidade capiana” e origem social dos alunos – contribuíram para que o CAP se constituísse em um *locus* privilegiado de discussões críticas acerca da sociedade travadas no seio do corpo docente e do discente (e entre parte deles e a direção), possibilitando um confronto de diferentes visões de mundo (luta no plano político-ideológico), que será acirrado a partir do golpe militar de 1964.

Durante o governo João Goulart, parcela considerável daquilo que podemos denominar “classe média” brasileira foi progressivamente convencida da necessidade de eliminar as políticas consideradas “subversivas”, “comunistas”,¹⁴ ao mesmo tempo em que outra parcela dos setores médios encontrava-se engajada na defesa da plataforma nacional-reformista de Jango (como os militantes e os simpatizantes do Partido Comunista Brasileiro¹⁵) e de demais políticas, constituindo uma das forças que se situavam à esquerda no espectro político da época.

O CAP refletia essa contradição das camadas médias. Segundo Alzira, anteriormente ao golpe, os professores de história, geografia, línguas e música preocupavam-se em transmitir, além do conteúdo disciplinar, uma perspectiva política de esquerda, enquanto os de matemática, principalmente, e ainda os de física e química eram

¹³ O Colégio de Aplicação funcionou em Botafogo, no Flamengo e, desde 1958 até os dias de hoje, na Lagoa.

¹⁴ O ápice deste processo foi a “Marcha com Deus, pela Família e pela Liberdade”, realizada em 19 de março de 1964, coordenada pelos setores anticomunistas de São Paulo e de cunho antijanguista.

¹⁵ Em 1922, foi fundado o Partido Comunista do Brasil, tendo como sigla PCB. Entretanto, em 1961, com o objetivo de facilitar seu registro no Tribunal Superior Eleitoral (TSE), o partido alterou seu nome para Partido Comunista Brasileiro, mantendo como sigla PCB, almejando escapar, desse modo, da acusação de ser um partido vinculado a uma nação estrangeira (União Soviética), acusação que, em 1947, havia servido de pretexto ao governo de Eurico Dutra para colocá-lo (o PCB) na ilegalidade. Em 1962, dissidentes do PCB, influenciados pela “linha chinesa” de Mao Tse-Tung, fundaram o Partido Comunista do Brasil, com a sigla PC do B.

identificados na escola – por quem se opunha a eles – como o resquício da cultura autoritária e repressora tão comum às outras escolas, isto é, identificados com a direita.¹⁶

Essa situação conflituosa no âmbito político-ideológico, em que se viam envolvidos esses setores médios brasileiros, e que tinha no CAP uma forte expressão, será aprofundada após o golpe militar de 1964. Por parte dos professores, o conflito passou a se dar de forma mais velada: a indicação de que havia no próprio CAP pessoas que delatariam qualquer movimento “subversivo”, associada ao medo da violenta repressão política governista que atingiu militantes políticos de oposição, causou retraimento na ação política dos professores de esquerda. Por outro lado, a atividade política estudantil nessa instituição intensificou-se após o golpe militar.

Afirmamos neste trabalho que a direção da escola cumpria um papel de incentivo ao afastamento dos alunos da participação política. Houve duas direções no período abrangido por este estudo: a do professor Luiz Alves de Matos, que durou desde a fundação do CAP até 1965, quando ele se afasta alegando problemas de saúde, e a da professora Irene Estevão de Oliveira. Ambas atuaram para afastar os alunos de qualquer *ação* política, situação paradoxal se levarmos em conta o incentivo que havia para *discussão* sobre política e para a transformação da sociedade, contradição por vezes sentida e questionada pelos estudantes. Temos ainda o Serviço de Orientação Educacional (SOE) e os inspetores, que eram vistos como o próprio braço do governo autoritário na escola, havendo indícios de que um inspetor¹⁷ e uma orientadora¹⁸ eram, inclusive, informantes da polícia.

Apesar das posições hierarquicamente superiores ou estratégicas (direção da escola, SOE) que a direita ocupava, pode-se dizer que foi o setor opositor quem obteve hegemonia política no CAP, constituindo-o num *locus* significativo de esquerda.

Após a decretação do AI-5, as demonstrações de descontentamento com o regime não puderam mais ser expressas em passeatas ou artigos de jornais que, apesar de violentamente reprimidos, ainda eram vistos como espaços possíveis. Antes ainda do AI-5, já havia diversos grupos que se organizavam clandestinamente como força armada contra a ditadura. Avaliavam que, não havendo a possibilidade de uma contestação aberta ao

¹⁶ ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit. Ver capítulo III, “A festa intelectual”, em que depoimentos de ex-alunos dão conta deste dado; e p. 99, na qual a autora chega a essa conclusão.

¹⁷ Idem, p. 32.

¹⁸ Idem, p. 23.

regime, fazia-se necessário mudar a tática de combate ao governo. Após o endurecimento da repressão, esse sentimento ganhou cada vez mais força, e muitos estudantes que antes organizavam passeatas, dirigiam grêmios e diretórios acadêmicos, levados pela repressão crescente, entraram para a clandestinidade e para a luta armada. Uma quantidade significativa desses jovens e adolescentes estudava do CAP.¹⁹

Os depoimentos de Cid Benjamin e Marcos Dantas, dois capianos que se engajaram na luta armada, são bastante ilustrativos disso. O primeiro diz que, ao ser interrogado, um militar o acusou de influenciar o irmão, César Benjamin, a também ser subversivo, mas seu colega da repressão atalhou: “Não é não, o César também estudou no CAP.” O segundo conta que em seu interrogatório, ao contar que havia estudado no CAP, o policial disse: “Você também?”²⁰ Outro dado interessante é o que Bruno Dauster levanta, ao afirmar que em sua turma teria havido quatro banidos. “Eu duvido que você encontre em qualquer escola do Brasil quatro banidos na mesma turma. Na mesma escola eu já acho pouco provável. Seguramente metade da turma era militante.”²¹ Muitos outros alunos do CAP também ingressaram na luta armada, tais como: Álvaro Lemos, Jaime Benchimol, Alfredo Sirkis, Carlos Minc, Carlos Vainer, Franklin Martins e o próprio César Benjamim, entre outros. Devemos ainda salientar que, além dos estudantes que se engajavam na luta armada, havia também os simpatizantes, que ajudavam os primeiros na infra-estrutura e na distribuição de panfletos, ou que militavam nas organizações clandestinas, mas não chegaram a ter participação efetiva na luta armada.²²

O corte temporal que traçamos – entre o golpe militar de 31 de março de 1964 e a decretação do AI-5 em 13 de dezembro de 1968 – corresponde a um período em que, se por um lado setores da sociedade já estavam polarizados em relação ao governo, por outro o Brasil ainda não havia passado pela mais violenta repressão política que viria a sofrer. Em 1964 já havia repressão sobre os movimentos sociais, artísticos e intelectuais que contestavam o regime militar, mas será sob a chancela do AI-5, entre 1968 e 1973, que o autoritarismo do Poder Executivo atingirá seu auge na ditadura militar. Nesse período, a

¹⁹ Idem, p. 8 e 95.

²⁰ Idem, p. 132.

²¹ Conforme entrevista concedida à autora por Bruno Dauster em 29/3/2006.

²² É o caso de Flávia Cavalcanti, Denise Cabral, Antônio Guimarães Filho, entre outros.

parcela da sociedade que se contrapunha ao governo por meio de atividades de resistência política, principalmente no campo cultural e acadêmico e no movimento estudantil, encontra enorme dificuldade em permanecer em sua militância às claras, o que resulta num enorme descenso da manifestação de posições contrárias ao governo. Consideramos então os cinco primeiros anos da ditadura militar como os mais férteis para a discussão de hegemonia, contra-hegemonia e ideologia, que neste estudo pretendemos travar.

II – Discussão historiográfica

Há apenas um estudo sobre o CAP da UFRJ – *Intelectuais e guerreiros*: o Colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968, de Alzira Alves de Abreu.²³ Nele, a autora se propõe a fazer um “estudo histórico-sociológico sobre a instituição a fim de entender como se formou dentro dela uma elite intelectual e uma geração de guerrilheiros”,²⁴ a partir do Arquivo CAP e, principalmente, de entrevistas de ex-alunos, ex-professores e ex-funcionários.

Alzira sintetiza a história do CAP entre 1948 e 1968, traça paralelos entre a história da instituição e a história política e da educação brasileira e busca na década de 1930 as condições que seriam determinantes para a fundação dessa instituição escolar: as transformações econômicas – desenvolvimento da industrialização – pelas quais o Brasil passava e o lançamento do Manifesto dos Pioneiros, em 1932, que inaugurava o movimento pela Escola Nova, que, entre outras coisas, reivindicava a boa formação dos professores, prerrogativa que vai ao encontro da idéia de formação de colégios de aplicação ligados às universidades.

A autora apresenta um quadro de gerações dos alunos do CAP. Divididas em três grupos, de acordo com os anos de frequência no colégio, essas gerações apresentariam diferenças em relação a referências políticas (históricas e no interior do colégio) e formas de atuação política (a autora está interessada, principalmente, no processo de participação dos alunos na luta armada). A primeira geração, que estudou no CAP entre 1955 e 1965,

²³ ABREU, Alzira, Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit.

²⁴ Idem, p. 8.

teria presenciado um momento de euforia desenvolvimentista e efervescência político-cultural, e a reivindicação por parte da esquerda de uma revolução socialista pacífica, tendo à frente o PCB. Essa geração, segundo a autora, atuou para integrar o CAP nas demais instâncias do movimento estudantil e teve pouca participação na guerrilha. A segunda geração, que frequentou o CAP entre 1960 e 1967, teria vivido o processo de questionamento da esquerda tradicional brasileira (era um momento de muitas críticas ao PCB em relação a sua atuação durante e após o golpe de 1964), e visto crescer a opinião de que a luta armada seria a opção correta para derrubar a ditadura militar e implantar o regime socialista. Assim como na primeira geração, os professores seriam a referência política dentro da escola. Segundo Alzira Alves de Abreu houve, nessa geração, uma maior participação no movimento de guerrilha, quando os estudantes já estavam na universidade. Os alunos da terceira geração, que estudaram no CAP entre 1964 e 1971, teriam sido fortemente influenciados pelos da segunda geração e também teriam participado intensamente da guerrilha, muitos deles não concluindo os estudos no CAP.²⁵

Ao analisar o papel da direção da escola em relação ao quadro de conflito ideológico no interior da escola, há uma tendência ao superdimensionamento da diferença entre a primeira direção (Luiz Matos, de 1948 a 1965) e a segunda (Irene de Oliveira, a partir de 1965). Essa tendência surge nos depoimentos dos ex-alunos e ex-professores e é pouco questionada por Alzira.²⁶ O primeiro diretor foi o fundador do CAP, profissional muito respeitado, tido como o grande articulador da escola. Seria ele, segundo depoimentos de ex-alunos do CAP (contidos no livro de Alzira Alves de Abreu), quem teria imprimido a aura de “arena de idéias” no CAP, por conta de sua personalidade afeita à democracia e à liberdade de trabalho dos professores. Esse professor, porém, se afastou da escola em 1965 alegando motivos de saúde, em meio à tumultuada situação política. A diretora que o sucedeu, ao assumir o cargo num momento tão crucial, rapidamente imprimiu à direção um caráter disciplinador e autoritário: fechou o grêmio, censurou artigos do jornal *A Forja*, e

²⁵ Idem, p. 113 a 121.

²⁶ Embora a autora tenha relatado alguns episódios em que Luiz Alves de Matos cometera atos autoritários, ela tende a partilhar da opinião dos ex-alunos e ex-professores, a gestão deste teria sido marcado pelo caráter democrático, em oposição ao autoritarismo explícito de Irene Estevão de Oliveira. Cf. ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit.

ameaçou fazer o mesmo com o jornal *A Voz*,²⁷ interpelou professores, entre outras ações. Porém, a prática de limitar os alunos em suas incursões pela política já havia tido lugar no CAP e incluiu o fechamento do grêmio, além de um episódio de “queima de jornais” ocorrido sob a direção anterior. Analisando as ações dessas duas direções do CAP frente a manifestações políticas de alunos, é possível questionar o nível em que se operou uma mudança na forma de lidar com a participação política dos estudantes.

Ao enfatizar em demasia a figura do professor Luiz Alves de Matos, a autora embota a discussão sobre o rico processo político-ideológico da época. Em *Intelectuais e guerreiros* nos é sugerido (mas não afirmado) que apenas esse personagem, o diretor, teria um projeto político, que foi sendo implementado durante o desenvolvimento da escola. Os professores e alunos são desprovidos de qualquer intenção política, tendo adquirindo-a apenas após seu ingresso no CAP. As afirmações de Luiz Antonio Cunha de que uma parte significativa dos professores da área de ciências humanas no período pré-64 procurava imprimir uma perspectiva crítica nas suas aulas, e da própria autora, de que parte dos professores do CAP também na área de humanidades eram marxistas, dão pistas de que as conformações político-ideológicas podem não ter se dado desta maneira. É possível, então, que mais do que o CAP ter *formado* professores de esquerda, ele os *abrigava*. Essa constatação não diminui a importância histórica da instituição, ao contrário, a situa no intenso movimento econômico, político e ideológico da sociedade.

Alzira Alves de Abreu revela dados importantes da instituição que podem ter contribuído para a formação política de seus alunos, mas consideramos que o caráter excessivamente contemplativo com que a autora trata os depoimentos, sem questionamento do que está sendo dito (com algumas exceções), fez com que o texto, que traz um caráter expositivo bastante rico, não adquirisse um tom analítico mais consistente.

Em nosso trabalho, buscamos compreender a intensa participação política de esquerda entre os estudantes do CAP, durante os cinco primeiros anos do regime militar, a partir da inserção do projeto pedagógico do Colégio de Aplicação na história da educação no Brasil, e da dinâmica do movimento estudantil e das organizações de esquerda como determinantes do desenvolvimento político do órgão de representação estudantil do CAP e,

²⁷ Jornal ligado aos estudantes não identificados com a esquerda, que mesmo assim foi ameaçado de censura por ter se solidarizado com o grêmio quando de seu fechamento. A atitude repressiva da direção terminou por eliminar o confronto que havia entre os dois grupos. Ver anexo III.

conseqüentemente, de alguns de seus alunos, que se tornariam a vanguarda política do colégio.

III – Referências teóricas:

A discussão sobre os conflitos político-ideológicos ocorridos no CAP no período em questão nos remete ao debate sobre o papel da educação na sociedade contemporânea, bastante freqüente nos meios acadêmicos. A temática educação, política e sociedade pode ser abordada a partir de discussões sobre a forma como o processo educacional se insere nas relações de poder e nas relações sociais como um todo. Consideramos que há duas vertentes fundamentais que abordam tal temática a partir dessa perspectiva.

A primeira vertente fundamental que se debruça sobre o papel da educação na sociedade contemporânea é a inaugurada por Louis Althusser, que introduz o conceito de Aparelho Ideológico de Estado, incluindo o sistema escolar como o principal deles. Segundo essa corrente, os Aparelhos Ideológicos de Estado – sistema escolar, religião, família, sindicato, entre outros – seriam os meios pelos quais o Estado difunde sua ideologia e garante a reprodução das relações sociais que constituem a ordem econômica vigente, assegurando assim a reprodução dessa própria ordem.²⁸

A segunda é a linha de pensamento gramsciana. Ao aprofundar o conceito de “sociedade civil”, os gramscianos vislumbram nas instituições educacionais um importante *locus*, não só do desenvolvimento humano e social, mas também da disputa pela “hegemonia” por parte das diferentes classes e setores sociais.²⁹ O papel da escola enquanto organizadora do “consenso”, aspecto fundamental para a manutenção das relações de poder, é bastante destacado pelo pensamento gramsciano.

Em nosso estudo sobre o papel cumprido pelo CAP como um *locus* de crítica e resistência às políticas de Estado durante a ditadura militar, consideramos que os autores anteriormente citados fornecem conceitos e elementos teóricos que nos permitem levar a

²⁸ ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985, p. 67.

²⁹ GRAMSCI, Antonio. “Os intelectuais. O princípio educativo”. In *Cadernos do cárcere*. Vol. 2.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, p. 32-33.

cabo uma pesquisa mais consistente sobre as relações entre Estado, política, poder, educação e sociedade. A proposta de articular a teoria althusseriana, considerada “reprodutivista” e a gramsciana, que privilegiaria o papel transformador do agente político, se justifica pela contradição em que se encontra o CAp no período estudado: ele é fruto de uma proposta pedagógica formulada pelo Estado (mesmo levando-se em conta a mediação dos agentes políticos, estes concretizaram propostas que se coadunavam com a política pedagógica mais geral que estava em gestação), e, após a interferência dos vários elementos já expostos, torna-se um *locus* contra-hegemônico.

IV – Hipóteses

A) Os estudantes do CAp realizaram, entre os anos de 1964 e 1968 atividade política contra o projeto de hegemonia do regime militar.

B) O desenvolvimento, entre alunos e professores do CAp, de uma percepção crítica da sociedade e as ações políticas praticadas pelos primeiros no período 1964-1968 foram possibilitadas por diversos fatores: contexto histórico em que o CAp se inseriu; sua ligação orgânica com a então Universidade do Brasil; sua filosofia pedagógica diferenciada das demais instituições escolares, em virtude de seu caráter de colégio de aplicação; a formação da equipe de professores; a origem social dos alunos; e a construção de uma “identidade capiana”.

V – Procedimentos metodológicos e fontes

O Arquivo CAp foi organizado pelo Proedes (Programa de Estudos e Documentação, Educação e Sociedade), vinculado à Faculdade de Educação da UFRJ. Esse arquivo conta com vários tipos de materiais sobre o CAp, do momento de sua fundação até 1999: correspondências, atas de reunião, jornais do grêmio, materiais sobre o corpo

discente, estudos e projetos, recortes de matérias de jornais que abordavam o CAP, entre outros.

A partir de uma reflexão sobre atas de reuniões, jornais do grêmio e circulares internas, entre outras fontes que constituem o Arquivo CAP, foi possível melhor mapear o caráter, o nível e a intensidade das discussões políticas travadas pelos agentes sociais em questão. Para isso, também foram fundamentais depoimentos dos ex-alunos do CAP.

O estudo do material bibliográfico que abrange a história do Brasil desde 1930 até o regime militar foi fundamental para entendermos o momento social e político no qual se articulou a criação do CAP e os desdobramentos dessa instituição na vida pública nacional.

A importância da ligação orgânica entre a então Universidade do Brasil e o Colégio de Aplicação foi analisada a partir dos documentos constantes no Arquivo Cap. As entrevistas com ex-alunos abordaram o quanto os professores e os licenciandos influenciaram-nos politicamente, e em que medida a proximidade com o ambiente acadêmico pode ter influenciado os alunos e os professores. Os documentos constantes no Arquivo CAP forneceram subsídios importantes para a análise do quanto a filosofia pedagógica contribuiu para a formação política dos estudantes e para a construção e importância da “identidade capiana”. A origem social dos alunos pôde ser avaliada por referências dispersas em vários documentos do arquivo, além dos depoimentos dos ex-alunos. O que essa origem social representa no contexto histórico e político será estudado com base na bibliografia sobre história da esquerda e educação e sociedade.

Tipologia das fontes:

A. Fontes primárias:

1. Arquivo CAP
2. Entrevistas e depoimentos
3. Acervo do Núcleo de História Oral do Laboratório do Tempo Presente, no IFCS.
4. Memórias

B. Fontes secundárias:

1. Sobre o governo João Goulart e o regime militar, principalmente entre o golpe de 1964 e a decretação do AI-5
2. Educação e política no Brasil
3. Sobre a história da esquerda
4. Obras teórico-metodológicas
 - 4.1 Ideologia, educação e sociedade
 - a. Juventude, movimento estudantil e geração

VI – Estrutura dos capítulos

No primeiro capítulo, fizemos um breve histórico do Colégio de Aplicação da UFRJ concentrado nos pontos que mais interessam para o nosso estudo. O objetivo foi demonstrar, em conformidade com a hipótese aqui proposta, que a filosofia pedagógica, a relação com a universidade e a formação dos professores foram elementos que contribuíram para que os alunos do CAp desenvolvessem uma visão crítica do mundo, o que os teria levado a, no período em estudo, a exercer atividades políticas contra o projeto de hegemonia do regime militar.

Iniciamos esse capítulo pela apresentação da concepção “escolanovista” da educação, já que consideramos que os preceitos desta nortearam a filosofia pedagógica do CAp, que, conforme demonstraremos, foi muito importante para a formação política dos alunos capianos. No item seguinte, analisaremos as dificuldades iniciais quando da constituição do CAp e sua infra-estrutura e a forma como os pais e os alunos por vezes se mobilizaram para tentar resolver os problemas da escola. Em seguida, abordaremos os licenciandos, e como a existência desses alunos-mestres na escola contribuiu para o desenvolvimento político dos estudantes. Finalmente, lançaremos luz sobre o quadro de professores, especialmente daqueles que, imbuídos de uma visão de mundo de esquerda ou progressista, procuravam desenvolver em suas aulas as posturas críticas dos alunos.

O segundo capítulo é dedicado a uma exposição acerca do projeto para o sistema educacional formulado pela ditadura militar implantada em 1964. Em nosso ponto de vista, a política educacional foi um dos elementos constituintes da tentativa de construção de uma hegemonia pelos setores da classe dominante que ocuparam o Estado a partir do golpe civil-militar que derrubou João Goulart.

No terceiro capítulo, tratamos do movimento estudantil do CAP e de sua relação de oposição à política educacional do regime militar. Para isso, foi necessário traçarmos uma caracterização dos estudantes do CAP, considerando sua condição específica de estudantes secundaristas em um colégio universitário e sua origem social. Em seguida, expusemos a contribuição dos estudos de Otávio Ianni³⁰ e Marialice Foracchi³¹ para o nosso trabalho.

Antes de nos concentrarmos nas atividades políticas dos capianos, fizemos uma rápida exposição sobre o movimento estudantil como um todo e sobre as organizações de esquerda que tiveram participação importante no pós-1964.

No item seguinte, fizemos algumas ponderações a respeito das duas direções que geriram a escola no período que estamos abordando, a fim de compreender a diferença entre elas no que diz respeito às suas práticas repressivas. Em seguida, passamos a uma breve apresentação do ambiente cultural vivenciado pelos estudantes do CAP, entendendo-o com um dos aspectos em que se concretizou a oposição destes ao regime militar. Posteriormente, dedicamo-nos ao relato das atividades políticas dos estudantes do CAP, desde 1961, quando começou a haver um maior nível de politização, até 1967, ano de fechamento do grêmio. Dando continuidade à exposição das atividades políticas dos capianos, o próximo passo foi tratar do ao jornal vinculado ao organismo de representação estudantil do CAP, *A Forja*. Entendemos que as atividades contra o projeto de hegemonia da ditadura militar estão presentes em todos os itens, entretanto, o último item do capítulo acaba por sistematizar as atividades políticas dos estudantes do CAP na medida em que se contrapuseram especificamente à política educacional do regime militar.

³⁰ IANNI, Otávio. “O jovem radical”. In *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

³¹ FORACCHI, Marialice M. *Os estudantes e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Editora Nacional, 1965.

O quarto e último capítulo é voltado para algumas considerações teóricas, com o objetivo de relacionar o estudo sobre o caso do CAp com as reflexões a respeito do papel da instituição escolar como reprodutora da ordem ou como *locus* de transformação social.

Capítulo 1 - Aspectos da história do Colégio de Aplicação da UFRJ

Neste capítulo discorreremos sobre alguns aspectos referentes à história do Colégio de Aplicação, com o objetivo de expor questões que sejam relevantes para entendermos por que nesse colégio uma parte expressiva dos estudantes participou de atividades políticas contrárias ao regime militar instalado em 1964, contribuindo para dificultar a consolidação da hegemonia que buscava.

Na primeira parte, relacionaremos a filosofia pedagógica adotada pelo CAp ao movimento educacional pela “escola nova”, fazendo uma breve exposição acerca deste e mostrando como o colégio o incorporou. Também analisaremos de que forma efetivamente o método de ensino ligado a essa proposta pedagógica pode ter contribuído para a potencialização de uma postura crítica por parte dos alunos.

Em seguida, faremos um breve histórico sobre as instalações do CAp e como a precariedade destas se constituíram em um primeiro elemento que organizou politicamente os pais dos alunos, tornando familiar a estes a prática reivindicatória e a consciência de participação na construção da escola.

No item posterior será exposta a relação que os licenciandos estabeleceram com os alunos do CAp, e o quanto isso contribuiu para o desenvolvimento político destes. O corpo docente do colégio em questão será o objeto do último item, especialmente aqueles que incentivavam os alunos a uma postura crítica.

1.1 O movimento pela “escola nova” e a fundação do Colégio de Aplicação

A “escola nova” foi um movimento que propunha uma ampla reforma educacional. Teve suas origens na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX, alcançando repercussão mundial principalmente no período entre guerras. Essa proposta de política educacional estava associada às grandes transformações por que vinha passando o sistema capitalista nos países centrais. Por um lado, a preponderância das grandes fábricas, característica da passagem da fase de livre concorrência para a monopolista, ensejava, por parte do capital, necessidades diferentes no que dizia respeito à educação, tanto para os

operários, quanto para os “dirigentes”. Por outro, o desenvolvimento das lutas operárias, cujo auge foi a Revolução Russa em 1917, colocava em pauta a necessidade de reforçar a hegemonia burguesa.³²

A pretensa renovação pedagógica advinda da “escola nova” seria uma resposta ao sistema de ensino vigente (chamado de “educação tradicional” por seus opositores), no qual a formação dos jovens das classes dirigentes era totalmente separada da dos jovens da classe trabalhadora. Enquanto os primeiros eram submetidos a um método de ensino rigoroso e de alto nível intelectual, seguindo as tradições humanistas que tinham suas origens na Grécia Antiga, os segundos aprendiam apenas o necessário para exercer seu ofício, tanto nas disciplinas gerais quanto nas práticas. Os escolanovistas apontavam o caráter elitista e de erudição dispensável da “educação tradicional”, que a distanciava das necessidades sociais. Propugnavam, então, a constituição de um sistema de ensino geral que envolvesse todos os cidadãos sem distinção de classe social.³³ Ao mesmo tempo, incluía a categoria “trabalho” – até então restrita às escolas profissionais – em sua proposta pedagógica, reelaborando-a e transformando-a em princípio pedagógico.³⁴ Dessa forma, a

³² A idéia de associação entre o movimento da “escola nova” e as novas necessidades do capitalismo está em SOARES, Rosemary Dore. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí: Unijuí, 2000. A autora aponta que Antonio Gramsci considerava o movimento uma forma de revolução passiva, pois, “ao mesmo tempo em que busca, no marxismo, o conceito de trabalho como elemento historicizante, esvazia o seu conteúdo revolucionário e, assim, prepara o *elixir* para revitalizar a hegemonia cultural burguesa”. (p. 204, grifo da autora). Dermeval Saviani, na mesma linha, afirma que “a ‘escola nova’ surge, pois, como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita.” SAVIANI, Demerval. “Tendências e correntes da educação brasileira”. Em MENDES, Durmeval Trigueiro (coord.). *Filosofia da educação brasileira*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987, p. 31.

³³ A proposta assumida no *Manifesto dos pioneiros*, documento baseado nos preceitos “escolanovistas”, sobre o qual falaremos adiante, era que a educação deixasse de “constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um ‘caráter biológico’, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social”, formando “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades” (trechos retirados do próprio documento). É interessante percebermos como as condições sociais extra-escolares foram totalmente excluídas da análise sobre o rendimento escolar. A escola adquire então papel central para tornar a sociedade menos desigual, pois unicamente a ela é dado o papel de desvendar as “aptidões” de cada indivíduo, colocando-o no posto social que lhe cabe pelas suas características biológicas. Retirado do site <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>, em 1/7/2006.

³⁴ O trecho a seguir, retirado do *Manifesto dos pioneiros*, explicita a idéia do trabalho como princípio pedagógico, e mais ainda, como esse ponto foi reinterpretado em relação à escola do trabalho russo. Enquanto esta vinculava o trabalho à luta de classes, a “educação nova” o inseria como ponto fundamental para a “solidariedade entre as classes”: “A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e

concepção de democracia no acesso à escola e a idéia do trabalho como princípio educativo constituíram-se nos princípios que nortearam a “pedagogia da educação nova”.

Os países que mais desenvolveram essas idéias foram os Estados Unidos, a França, a Inglaterra e a Alemanha. Em pouco tempo, o movimento conseguiu se difundir em todos os continentes, por meio, principalmente da Liga Internacional da Educação Nova, fundada em 1921.³⁵

No Brasil, muitos educadores aderiram às idéias da “educação nova”, e sua atuação no campo pedagógico resultou na criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, que abrigou durante seus primeiros anos o conhecido debate entre o “grupo dos renovadores” – defensores da escola única, pública, gratuita e laica – e o “grupo dos conservadores”, cuja tese era que o Estado não deveria ser o condutor do sistema educacional, deixando tal empreendimento a cargo das instituições privadas (religiosas e empresariais), garantindo margem de escolha à família, livre responsável pela educação de suas crianças. Segundo Libânia Nacif Xavier, esta “disputa envolveu a luta por posições no aparelho de Estado, pelo controle da educação escolar e por posições na memória e no imaginário coletivo”.³⁶

Na abertura da IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, a ABE foi conclamada por Getúlio Vargas, então chefe do Governo Provisório instalado no ano anterior, a formular um projeto de política educacional que pudesse ser encampada pelo novo regime.³⁷ Três meses após esse chamado, o grupo dos escolanovistas respondeu com a publicação do texto *A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo: Manifesto dos pioneiros da educação nova*, ou, como ficou conhecido, *Manifesto dos pioneiros*, consolidando a hegemonia dos defensores da renovação pedagógica no interior da ABE. Devemos ressaltar que o movimento pela “escola nova” abarcava um espectro muito amplo de matizes de pensamento. Fernando de Azevedo, ao redigir o manifesto, procurou se restringir aos pontos consensuais. Luiz Antônio Cunha aponta duas tendências

cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.” Retirado do site <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>, em 01/07/2006.

³⁵ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “O *Manifesto* e a Liga Internacional pela Educação Nova”. Em XAVIER, Maria do Carmo (org.) *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV / Belo Horizonte: FUMEC, 2004.

³⁶ XAVIER, Libânia Nacif. “O *Manifesto dos pioneiros da educação nova* como divisor de águas na história da educação brasileira”. Em XAVIER, Maria do Carmo (org.). Ob. cit., p. 27.

³⁷ SAVIANI, Dermeval. “Setenta anos do *Manifesto* e 20 anos de *Escola e democracia*: balanço de uma polêmica. Em XAVIER, Maria do Carmo (org.). Ob. cit., p. 185.

liberais no interior do movimento: a “elitista” e a “igualitarista”. A essa segunda teriam se aliado alguns poucos socialistas, entre “utópicos” e “científicos”.³⁸

Em um texto que aponta as tendências da filosofia da educação no Brasil, Dermeval Saviani afirma que o movimento pela “escola nova” começou a ter expressão no Brasil a partir da década de 1930, quando os “pioneiros” passaram a controlar a

burocracia educacional oficial tendo, pois, oportunidade de ensaiar várias reformas da instrução pública, criar escolas experimentais e implementar estudos pedagógicos de modo especial a partir da criação do INEP.³⁹

Embora o sistema educacional brasileiro não tenha se convertido plenamente às idéias “renovadoras”, entre a década de 1940 até a instauração do regime militar, muitas propostas da “escola nova” foram paulatinamente incorporadas à legislação. Podemos apontar como exemplo algumas medidas constantes na Lei Orgânica do Ensino Secundário (9/4/1942), promulgada em plena ditadura do Estado Novo (1937-1945), que se aproximam das propostas escolanovistas: orientação para que os estabelecimentos de ensino secundário adotassem “processos pedagógicos ativos” e para que a relação entre alunos e professores fosse de “ativa e constante contribuição”; maior preocupação com “segurança” do que com “extensão” do conhecimento. Entretanto, algumas características fundamentais do sistema educacional brasileiro eram opostas à concepção de “educação nova”, como a indicação do ensino religioso enquanto formador da personalidade do adolescente, a preferência por instituições escolares de frequência exclusivamente feminina (e, obrigatoriamente, classes separadas por sexo), e o caráter dualista do ensino secundário.

No que concerne ao nosso objeto de estudo, uma medida que teve significativa relevância foi o decreto-lei nº 9.053, de 2 de março de 1946, que obrigou todas as

³⁸ CUNHA, Luiz Antônio. “Educação para a democracia: uma lição de política prática” (apresentação). TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia. Introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997, p. 11.

³⁹ SAVIANI, Dermeval. “Tendências e correntes da educação brasileira”. Ob. cit., p. 36. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) foi criado em 1937, portanto durante o Estado Novo (1937-1945), na gestão de Gustavo Capanema à frente do ministério da Educação (1934-1945). Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Carneiro Leão – para citar os mais representativos – ocuparam diversos cargos públicos, onde tiveram oportunidade de criar instituições de ensino de diversos níveis ou promover reformas educacionais. Conforme verbete dos respectivos educadores em FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ / MEC-INEP, 1999.

faculdades de filosofia a criar um colégio para que seus licenciandos pudessem estagiar. Essa lei foi importante para os “escolanovistas” em dois aspectos. Primeiro, porque a noção de “aprendizado pela prática” (nesse caso, a prática de ensino dos licenciandos) é própria dessa nova filosofia da educação, representando, portanto, mais uma conquista no campo pedagógico.⁴⁰ Depois, porque aprofundar a formação dos professores secundários, contanto que fosse sob uma perspectiva escolanovista, consistia em uma estratégia de difusão deste que pretendia ser o novo paradigma em pedagogia.

O exemplo da Universidade do Brasil (UB) é bastante significativo da potencialidade difusora de um colégio universitário e do conseqüente interesse para os escolanovistas. Em muitos documentos constantes no Arquivo CAP ficou clara a idéia de que o futuro colégio de aplicação seria muito mais do que um local de aprendizagem para licenciandos. A seguir, vamos mostrar como havia a perspectiva de que o CAP se constituísse em um difusor das idéias de renovação pedagógica, primeiro, por estar em mãos de educadores afinados com essa proposta; segundo, por ser um colégio universitário, guardando grande importância estratégica.

Alguns educadores escolanovistas eram vinculados à UB, em cargos diretamente ligados à licenciatura. Enquadravam-se nesse caso Lourenço Filho,⁴¹ Carneiro Leão⁴² e Luiz Alves de Matos.⁴³ O compromisso militante por uma proposta pedagógica, comum entre esses três educadores, favoreceu a harmonia que pautou a relação entre eles,

⁴⁰ Não podemos deixar de lembrar as constantes reivindicações de professores e universitários, que associavam a criação de um colégio de aplicação à melhoria das condições de aprendizagem.

⁴¹ Manoel Bergström Lourenço Filho foi um dos primeiros educadores a aderir às idéias da “escola nova” e um dos signatários do *Manifesto dos pioneiros*. Foi diretor do INEP, órgão que ofereceu apoio ao CAP pelo menos em dois momentos: quando de sua constituição, financiando o estudo preliminar implementado por Álvaro Neiva; e quando a escola teve que desocupar o prédio da Fundação Getúlio Vargas. Nesse momento, não podendo contar com recursos da própria Universidade do Brasil (que devia aprovar previamente suas despesas), o CAP recebeu ajuda financeira desse instituto.

⁴² Antônio de Arruda Carneiro Leão, também uma figura proeminente de difusão do ideário de renovação pedagógica, foi diretor da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) entre 1945 e 1957. O CAP era diretamente subordinado a esse órgão da Universidade do Brasil, conforme expresso no decreto-lei nº 9.053.

⁴³ Luiz Alves de Matos era o catedrático de didática geral da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil e, por lei, deveria ser o responsável pelo colégio de aplicação. Aprofundou seus estudos em pedagogia nos Estados Unidos, entre 1926 e 1932 (conforme FÁVERO, M.; BRITTO, J. Ob. cit., p. 348) onde provavelmente teve contato com as idéias de John Dewey, notório teórico escolanovista em voga nesse período nos Estados Unidos. Carlos Roberto Jamil Cury afirma que muitos educadores brasileiros estiveram nos Estados Unidos e teriam voltado entusiasmados com o progresso do movimento pela “Escola Nova”, graças especialmente à influência de John Dewey. Conforme CURY, Carlos Roberto Jamil. “Um olhar sobre o *Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932*”. Em XAVIER, Maria do Carmo (org.). Ob. cit., p. 121-122.

garantindo a constituição de um colégio que se erguesse sobre os mesmos princípios.⁴⁴ Mesmo se a lei não determinasse que o responsável pela escola fosse o catedrático em didática especial da universidade, com tantos escolanovistas em cargos diretamente ligados à formação do colégio de aplicação da Universidade do Brasil, seria muito provável que a direção da escola fosse confiada a um educador comprometido com essa mesma proposta educacional.

Entretanto, por conta da lei que obrigava o acúmulo dos cargos de catedrático em didática geral e especial e diretor do colégio de aplicação, coube a Luiz Alves de Matos um lugar privilegiado que lhe permitiu difundir e aplicar os ideais da “escola nova”, como veremos a seguir.

Segundo o estatuto da UB, um professor iniciava sua carreira na universidade como instrutor. Após o prazo máximo de três anos, o catedrático deveria indicar quem, dentre os instrutores, receberia promoção a professor assistente. A essas duas categorias (instrutor e assistente) cabia a função de ministrar aulas aos licenciandos da FNFi. O “Programa e regulamentação das atividades dos assistentes de didática no Colégio de Aplicação da FNFi para 1949” definia como tarefas dos professores assistentes orientar e coordenar a atividade docente dos regentes (que lecionavam para os alunos do CAp)

de modo a assegurar perfeita unidade de orientação metodológica entre a teoria da cadeira de Didática e o ensino ministrado no Colégio de Aplicação, assim como incrementar a eficiência do tal ensino.⁴⁵

Essa unidade metodológica da cadeira de didática especial refere-se à incorporação dos princípios da “educação nova”, conforme expressa Luiz Alves de Matos ao afirmar que

tem se limitado a ir preparando no espírito dos jovens licenciandos o clima mental favorável àquela renovação [pedagógica] que virá inevitavelmente após a presente crise

⁴⁴ É interessante apontar a existência de diversos documentos em que a comunhão de idéias é reivindicada mesmo para abordar questões simples. Como exemplo, em carta para Carneiro Leão, de 16 de outubro de 1950, Luiz Alves de Matos solicita o uso do auditório da FNFi para apresentação de uma peça de teatro, e justifica o pedido dizendo que o CAp está “dando prosseguimento a seu programa de realização de atividades extracurriculares, de tão grande importância para a Didática Moderna”. (Conforme documento arquivado no Proedes sob a referência CAp008 COE051).

⁴⁵ Documento arquivado no Proedes sob o nº CAp013 COE493.

social. Sem os desambientar às limitações da nossa atual escola secundária, procura interessá-los por uma escola secundária progressiva.⁴⁶

Havia também a intenção, por parte de Luiz Alves de Matos de que as pesquisas desenvolvidas sob a cadeira de Didática dessem continuidade ao projeto escolanovista. O catedrático afirma que essas pesquisas procurariam

apurar, reforçar e aperfeiçoar cientificamente a “Escola Ativa Direta”, tendendo a constituir um tipo de ensino secundário *eminentemente nacional* pela sua originalidade e adequação ao meio brasileiro, e *distintamente progressista* pelo teor de sua orientação e dos procedimentos didáticos empregados. (...) *Prevalecerá no C. D.*⁴⁷ *uma atitude predominantemente científica e experimental.*⁴⁸

Além de orientar a formação de centenas de professores, esse educador pôde, ainda, articular a formação do “colégio de demonstração”. Sendo-lhe confiada a constituição e a direção de uma escola, teve possibilidade de concretizar por meio dela a proposta escolanovista, podendo contar sempre com a colaboração dos que compartilhavam de suas idéias: seus professores assistentes (escolhidos por ele, e que seriam os coordenadores de disciplinas no CAP), Lourenço Filho e Carneiro Leão.

Em 1944, Lourenço Filho, na qualidade de diretor do INEP, contratou Álvaro Neiva, um experiente pedagogo,⁴⁹ a fim de que fosse feito um projeto para a constituição do colégio universitário. Luiz Alves de Matos, encarregado de colaborar com este, redigiu uma carta ao diretor do instituto em que registrava suas impressões acerca do educador:

⁴⁶ Citado por Álvaro Neiva no “Relatório do INP sobre organização e instalação do colégio de demonstração, anexo à FNF”, de 28/12/1945. Arquivado no Proedes sob o nº CAP001 EP001. Um dos itens que deveria constar no relatório de prática de ensino é “seu grau de compreensão dos princípios e normas da moderna técnica docente”, conforme documento “Normas e sugestões para o relatório final da prática de ensino”. Referência: CAP013 COE 495.

⁴⁷ O educador refere-se ao “colégio de demonstração”, um dos nomes provisórios do tipo de instituição de ensino que depois ficaria conhecida como “colégio de aplicação”.

⁴⁸ “Sugestões da cadeira de Didática para a organização e funcionamento do ‘Colégio de Demonstração’”, provavelmente de 1944, assinado por Luiz Alves de Matos. Arquivado no Proedes sob o nº CAp002 OC001, grifos no próprio documento.

⁴⁹ Álvaro Neiva foi um dos integrantes de uma comissão organizadora do Colégio Pedro II, além de introduzir os métodos escolanovistas em uma escola em Cruzeiro (SP).

o único receio que acompanhava esse meu velho sonho (...) era o temor de que a diretoria do “Colégio de Demonstração”, não podendo ser confiada a um Lourenço Filho, a um Fernando de Azevedo ou a um Almeida Júnior,⁵⁰ por estarem ocupados em postos de mais alto relevo, fosse confiada a algum respeitável funcionário com nome feito e boa fé de ofício, mas leigo (...). Esse meu temor, porém, se desvaneceu logo que me foi dado sentir o sadio entusiasmo, compreensão e interesse que o Dr. Álvaro Neiva revela pelos problemas inerentes à cadeira de Didática no que se refere à nova orientação metodológica e à prática de ensino.⁵¹

Esse trecho deixa claro que a principal preocupação de Luiz Alves de Matos era se o futuro diretor da escola seria ou não um “correligionário”. Ora, o INEP, dirigido por um dos “pioneiros da escola nova”, sendo encarregado de contratar um técnico para elaborar “estudo para a implementação da escola”, que poderia ser o próprio diretor desta, dificilmente contrataria alguém que não fosse afinado com as mesmas propostas pedagógicas.⁵²

O estudo de Álvaro Neiva não teve o “andamento desejado”,⁵³ mas seu relatório é um documento importante, pois explicita as primeiras intenções em relação ao Colégio de Aplicação da UFRJ. Nele podemos perceber uma acentuada importância dada a um aspecto que deveria constituir o novo colégio: o seu caráter de condutor de uma renovação pedagógica no ensino secundário. Neiva criticou o modo como vinha funcionando a cadeira de Didática Geral, sem cooperação que permitisse “atitude predominantemente científica, experimental, capaz de facultar-lhe os elementos imprescindíveis ao início duma campanha de renovação pedagógica”, papel que deveria ser cumprido pelo “colégio de demonstração”.⁵⁴ Em argumentação no mesmo sentido, de inserir “nossa escola secundária”

⁵⁰ Cabe ressaltar que os três educadores citados no documento participavam do movimento pela “escola nova” e foram signatários do *Manifesto dos pioneiros*.

⁵¹ Em carta de Luiz Alves de Matos a Lourenço Filho de 20/12/1944. Documento arquivado no Proedes sob o número CAp006 COR002.

⁵² Havia espaço para esse tipo de preocupação por parte de Luiz Alves de Matos até a promulgação da lei que obrigava as faculdades de filosofia à manutenção de colégios universitários, quando firmou-se a obrigatoriedade de o responsável pela escola ser o próprio catedrático em didática geral.

⁵³ Conforme o documento “Discurso proferido pelo professor Luiz Alves de Matos por ocasião da instalação do Colégio de Aplicação da F.N.F.”, de 18 de maio de 1948. Arquivado no Proedes sob o registro CAp001 EP005, p. 6.

⁵⁴ “Relatório do INEP sobre organização e instalação colégio de demonstração, anexo a FNF”, de 28 de dezembro de 1945. Arquivado no Proedes sob o número CAp 001 EP001.

na “corrente progressista”,⁵⁵ cita documento de Luiz Alves de Matos, que afirma que o novo colégio deveria ser “excelente campo para (...) demonstrações, aplicações e pesquisas [do magistério secundário]”, que “será o órgão indicado para abrir novos horizontes à cultura pedagógica brasileira”, que “proporcionará à cadeira de didática efetivar uma reforma profunda no espírito, na orientação e na técnica docente de nossa escola secundária”.⁵⁶

Podemos perceber que os educadores ligados à constituição do Colégio de Aplicação da FNFi entendiam que o alcance da implementação do projeto pedagógico não se limitaria apenas a essa escola, seu objeto concreto e imediato. O fato de servir como laboratório para pesquisas pedagógicas e de formar professores que expandiriam o conjunto de teoria e prática adquiridas, tudo isso vinculado à universidade-referência do Brasil, dava a esse novo educandário uma característica de propagador em potencial. Essa dimensão foi explicitada diversas vezes, principalmente nos anos próximos à fundação do CAp, como no documento a seguir:

Tomo mais uma vez a liberdade de frisar que o projetado “Colégio de Aplicação”, ao mesmo tempo que virá atender a uma fundamental e premente necessidade na formação técnica e profissional do nosso magistério secundário, é uma iniciativa de graves responsabilidades pedagógicas perante a Nação e perante o ensino secundário brasileiro.⁵⁷

Outro documento importante que explicita a intenção em associar o CAp à proposta escolanovista é “As características da escola nova – o programa da escola nova segundo seu Bureau Internacional”.⁵⁸ Trata-se da tradução de um texto de Adolphe Ferrière, um

⁵⁵ Idem, p. 8.

⁵⁶ Idem, p. 3-4.

⁵⁷ “Carta de Luiz Alves de Matos sobre instalação do ‘Colégio de Aplicação’”, de 16/01/1946. Documento arquivado no Proedes sob o número CAP001 EP003. Podemos encontrar o mesmo tipo de colocação em outros documentos, como, por exemplo, no “Discurso proferido pelo professor Luiz Alves de Matos por ocasião da sessão de instalação do Colégio de Aplicação da FNFi”, de 18 de maio de 1948, em que o diretor da escola afirma que o princípio que norteará “nossa atuação na direção do Colégio de Aplicação será revolução no sistema educacional brasileiro”. Documento arquivado no Proedes sob o nº CAp001 EP005.

⁵⁸ Arquivado no Proedes sob o nº CAp 015 LEG041. É interessante apontar que o diretor elaborou uma “Adenda às ‘características essenciais da escola nova’ de 1925 (do Bureau Internacional)”. Constituíam-se em mais cinco pontos que deveriam ser considerados como integrantes do conjunto de características das instituições escolanovistas. Esses itens estão baseados na experiência do CAp, ou nas reivindicações que o Luiz Alves de Matos fazia para o colégio: “A escola nova desenvolve o senso econômico dos alunos”

proeminente escolanovista francês e diretor do Bureau Internacional das Escolas Novas,⁵⁹ que sistematiza um conjunto de características que as escolas deveriam possuir para poder se considerar integrante do projeto escolanovista. A necessidade de regulamentação decorreu do fato de que muitos estabelecimentos, por motivos comerciais, se autodenominavam “escola nova” sem que apresentassem em sua estrutura pedagógica as propostas desse movimento. Dos 30 itens constantes no documento, as escolas deveriam atender, pelo menos, a 15 para serem consideradas integrantes do movimento escolanovista. Muitos deles confluíam com as características do CAP:

1. A escola nova é um laboratório de pedagogia prática; (...) 5. A escola nova pratica, a maior parte das vezes, a co-educação dos sexos; (...) 6. A escola nova organiza trabalhos manuais; (...) 8. A escola nova desperta nas crianças trabalhos livres; (...) 11. A escola nova entende por cultura geral a cultura do julgamento e do raciocínio; (...) 17. A escola nova recorre ao trabalho coletivo dos alunos; (...) 29. A escola nova realiza a educação da consciência moral.”

O CAP obteve do Ministério da Educação permissão para compor classes experimentais, o que ocorreu efetivamente entre os anos de 1959 e 1962. Sua principal diferença em relação às turmas subordinadas à Lei Orgânica do Ensino Secundário refere-se ao menor número de matérias oferecidas em cada ano letivo, com o objetivo de que os alunos estudassem de forma mais profunda cada disciplina. Por meio desse documento podemos ver que o projeto pedagógico que formulou as classes experimentais se baseou nos preceitos escolanovistas, pois os itens 19 e 20 afirmam que “na escola nova estuda-se poucas matérias por dia” e “na escola nova estudam-se poucas matérias por mês ou por trimestre”, respectivamente.

Já apontamos a identidade entre a proposta pedagógica conhecida como “escola nova” e a metodologia de ensino adotada no CAP. Resta-nos agora entender como a

(podemos relacionar com a Caixa Escolar, em que os alunos geriam recursos financeiros), “A escola nova mantém um serviço de orientação educacional”, “A escola nova tem um corpo docente harmônico, dotado de alto espírito de cooperação e vitalmente identificado no mesmo propósito educativo”.

⁵⁹ O documento não está datado e nele consta a seguinte referência: “Retirado e traduzido de Ad. Ferrière, *Pour l'ère nouvelle*, 1925, p. 4-8”.

socialização escolar sob esses métodos pode ter contribuído para que os alunos do CAP desenvolvessem uma maior propensão às atividades políticas com vistas a transformações estruturais na sociedade.

Ao buscarmos entender por que uma quantidade tão expressiva de integrantes da mesma escola participou do movimento de contestação ao regime militar, criticando a ditadura e o sistema capitalista que a teria engendrado, estamos considerando causas de naturezas diversas para compreender o fenômeno. Assim, compõem esse quadro elementos internos e externos à escola, de ordem social, econômica, política e cultural. Podemos traçar uma relação entre a filosofia pedagógica assumida pela escola, as condições políticas e sociais do país e a socialização política dos alunos do CAP, entendendo que nenhum desses elementos separadamente dá conta do processo constitutivo do CAP enquanto *locus* político privilegiado.

A principal característica dos novos métodos de ensino propostos pela “escola nova” consistia na introdução de uma relação “ativa” entre professor e aluno no processo pedagógico. Isso implicaria em elaboração de atividades e estímulos que exigissem do aluno um grau elevado de reflexão acerca dos conteúdos disciplinares.

Já afirmamos acima que o princípio da “atividade” na relação pedagógica, em que se baseia toda a filosofia escolanovista, tinha como fundamento uma nova fase do capitalismo. Podemos ir um pouco além, afirmando que a “postura crítica” estimulada nos alunos se relacionava com os problemas que o capitalismo apresentava, que precisavam ser detectados e analisados com profundidade para que pudessem ser resolvidos. A educação devia fornecer as primeiras noções de tal empreendimento que todos deveriam abraçar. John Dewey, pedagogo norte-americano, um dos principais difusores da escola nova, referência teórica de Luiz Alves de Matos, dedicou-se a desenvolver essa idéia. Segundo ele, em uma sociedade que passa por mudanças profundas e rápidas (se referindo ao mundo liberal), o “primeiro objeto de um renascente liberalismo é a educação (...), sua tarefa é a de ajudar a formação de hábitos da mente e do caráter, de padrões morais e intelectuais, que estejam de algum modo mais concordes com a atual marcha dos acontecimentos (...). A

tarefa educacional não pode ser realizada trabalhando apenas a mente humana, sem ação que efetue mudança real nas instituições.”⁶⁰

No Brasil, como em qualquer país de desenvolvimento capitalista hiper-tardio, os problemas gerados pelo modo de produção capitalista são muitos. Os estudantes capianos da década de 1960 visualizavam facilmente a miséria a que estava submetida parte da população carioca – as favelas já eram cenário comum por toda a cidade. E se as condições de vida nessas comunidades não haviam sido agravadas ainda pela violência gerada pelo tráfico de drogas, os péssimos estados de moradia, higiene e alimentação em que os moradores das favelas viviam já eram aspectos mais do que suficientes para mostrar àqueles os desarranjos e as contradições do sistema capitalista.

A existência de mazelas sociais não é fator suficiente para suscitar idéias de transformação radical da sociedade, mas é importante, sem dúvida. A socialização política constitui elemento fundamental para a transformação da simples *existência* das mazelas em um *problema*. Em nível individual, essa socialização política pode se dar de diversas maneiras. Para o nosso estudo, consideramos as mais relevantes a convivência com os familiares – majoritariamente integrantes dos setores médios urbanos, no caso dos alunos do CAP; a integração em um colégio que estimulava a conscientização dos problemas sociais brasileiros; a mídia, composta pelos jornais comerciais e emissoras de rádio e televisão; e o contato com organizações políticas voltadas para o movimento estudantil – lembrando que desde a ascensão da Ação Popular à diretoria da UNE, em 1961,⁶¹ a militância política no universo estudantil foi bastante intensificada.

Esses quatro “ambientes” políticos não eram harmônicos em suas concepções de mundo. Nos anos que precederam o golpe contra João Goulart, os setores médios encontravam-se particularmente divididos. Enquanto alguns se compraziam com as medidas econômicas “progressistas” adotadas pelo presidente, outros o julgavam um perigoso “amigo” dos comunistas.⁶² No CAP, o esforço em formar uma elite dirigente consciente das necessidades de mudanças na sociedade se compatibilizava com a repressão

⁶⁰ DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Editora Nacional; Editora da USP, 1970, p. 64-65.

⁶¹ POERNER, Artur José. *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

⁶² Para uma discussão acerca da relação entre a classe média e a política nesse período, ver SAES, Décio. *Classe média e sistema político no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

à participação política dos alunos em movimentos associados a partidos de esquerda.⁶³ A mídia, embora de forma geral tenha representado um papel crucial no convencimento dos setores médios quanto à inépcia do governo Goulart, apresentava sutis diferenças, principalmente por meio de alguns jornalistas progressistas. Outro caráter contraditório que a imprensa apresentou é que, se por um lado a censura que a ditadura militar implementara omitia, confundia e iludia sua “clientela”, por outro tornava mais acirrado o conflito entre setores da classe média e o regime militar, já que expunha a face autoritária e antidemocrática do governo.⁶⁴ O movimento estudantil, particularmente o carioca, era hegemonizado pela Ação Popular desde 1961, mas contava também em suas fileiras com um setor liberal, que tinha como referência o governador da Guanabara, Carlos Lacerda. Todas essas contradições se refletiram no movimento estudantil do CAP, que, embora de forma minoritária e efêmera, teve um grupo de cunho liberal organizado politicamente.⁶⁵

Se, como vimos acima, não havia um sentido único que direcionasse as posições políticas juvenis, então o que teria feito com que a maioria dos estudantes capianos optassem por uma postura política contestatória ao regime militar? A atenção às questões políticas pode ter sido gerada prioritariamente pela filosofia pedagógica do CAP e pelo momento sócio-político que o país atravessava; mas o *sentido* ideológico das atividades políticas foi sendo constituído principalmente pelos organismos políticos atuantes no movimento estudantil, que incorporaram os estudantes secundaristas como *agentes políticos* e, dessa forma, os disputaram politicamente, por meio de convencimento político-ideológico, seguindo o jogo comum do movimento estudantil. No caso do CAP, as correntes ideológicas que tiveram maior inserção eram ligadas às organizações de esquerda, conforme será visto no quarto capítulo.

⁶³ Este aspecto será analisado no capítulo 3.

⁶⁴ Sobre o papel da imprensa na queda do governo Goulart, ver ABREU, Alzira Alves de. “A participação da imprensa na queda do governo Goulart”. In *Anais do Seminário 1964-2004. 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil*. Rio de Janeiro: Faperj & 7Letras. 2004, p. 15-25 e DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1981, capítulo VI. Para uma discussão sobre imprensa e regime militar, ver KUSHNIR, Beatriz. *Cães de guarda. Jornalistas e censores, do AI-5 à Constituição de 1988*. São Paulo: Boitempo, 2004.

⁶⁵ Esse episódio será abordado no capítulo 3, quando tratarmos especificamente do movimento estudantil no CAP.

1.2 O Colégio de Aplicação inicia suas atividades

O CAp foi fundado em 18 de maio de 1948, e as atividades escolares foram iniciadas em 2 de agosto do mesmo ano no prédio da Fundação Getúlio Vargas (FGV), situado à praia de Botafogo.⁶⁶ Inicialmente, a escola oferecia apenas os primeiros anos do ginásio, do colegial clássico e do colegial científico. As dificuldades em obter instalações adequadas, tendo em conta os escassos recursos financeiros que seriam concedidos pela Universidade do Brasil, levaram a que Luiz Alves de Matos e Carneiro Leão solicitassem à FGV – cujo departamento de ensino o primeiro dirigia – que abrigasse provisoriamente o colégio. A concessão das salas não estava subordinada a pagamento de aluguel por parte da universidade, mas só poderia ocorrer enquanto não colidisse com outras atividades da FGV.

Desde o princípio do acordo de empréstimo das salas de aula, ficara estabelecido que esta seria uma situação provisória, pois a Fundação Getúlio Vargas não teria condições de abrigar o colégio conforme este fosse formando mais turmas. A idéia inicial era que o CAp utilizasse as dependências da FGV apenas durante o segundo semestre de 1948. Logo ficou claro que o colégio precisaria de mais tempo para conseguir outra sede, e a sua permanência teria sido acordada para até o final de 1949. Entretanto, a demora em achar um local adequado para uma escola, associada aos entraves burocráticos para liberação de verbas da universidade, fez com que o CAp só deixasse a FGV no segundo semestre de 1951, ajudado por verbas do INEP.

A situação de uso comum do prédio era inconveniente para as duas instituições. Para a FGV, as dificuldades maiores provinham da necessidade de administrar a convivência entre as aulas da Faculdade Nacional de Ciências Econômicas, que ocupavam o mesmo prédio, e as do colégio recém-instalado, devido ao constante burburinho dos adolescentes durante os intervalos das aulas e ao uso comum do escasso número de salas de aula.

Para o Colégio de Aplicação, não ter uma sede a sua plena disposição implicava na limitação de horário de uso. Dessa forma, ficaram comprometidas as atividades esportivas, recreativas e sociais, festas, comemorações, dramatizações, projeções de filmes educativos,

⁶⁶ Salvo indicações em contrário, as informações sobre a história do CAp foram retiradas de documentos constantes no Arquivo CAp.

conferências, debates, campanhas e programas de ação coletiva, grêmios científicos e literários, que estavam previstas para ocorrer no colégio.⁶⁷ Entendemos que esse impedimento, mais do que um inconveniente, representou uma obstrução à aplicação de parte importante da proposta pedagógica planejada. A falta de verbas, principalmente nos primeiros anos, era também um problema constante, que dificultava o funcionamento do colégio da forma como havia sido idealizado. Como se percebe na citação abaixo, a direção da escola estabelecia uma relação entre o problema da falta de verbas e a não aplicação do projeto pedagógico estipulado:

Nestas circunstâncias, o Colégio de Aplicação, que, por sua própria natureza e função, deveria apresentar um ensino moderno, modelar e altamente eficiente, vê-se forçado a ministrar um ensino puramente teórico e verbalista, até que lhe sejam aplicadas as verbas destinadas à aquisição do material já há muito encomendado.⁶⁸

Em 1949 a FGV solicitou novamente ao CAP que desocupasse o prédio até o fim do ano, pois ele estaria destinado a uma faculdade de administração a partir de 1951. Luiz Alves de Matos, então, fez gestões junto à direção da Faculdade Nacional de Filosofia no sentido de conseguir da Reitoria “créditos especiais” que viabilizassem a transferência do colégio para outras dependências.

Os alunos do CAP e os licenciandos da FNFi, ao tomar conhecimento a respeito do impasse em que se encontrava a mudança da sede do colégio, se mobilizaram a fim de pressionar as autoridades da universidade (incluindo o diretor Luiz Alves de Matos) a resolverem o problema do colégio. Essa mobilização não foi vista com bons olhos pela direção, que denominou seus promotores de “agitadores” e os ameaçou de suspensão ou expulsão quando os alunos e licenciandos exigiram provas de que o prédio já havia sido encontrado, conforme assegurado pelo diretor.⁶⁹

Em 1951, finalmente, a Universidade do Brasil firmou contrato de locação com o colégio Senador Correia, em Laranjeiras, para que o CAP pudesse se instalar nele. No

⁶⁷ Conforme, por exemplo, o documento “Necessidade de um quadro de pessoal técnico e administrativo para o Colégio de Aplicação da FNFi”, de 15 de março de 1948, arquivado no Proedes sob o nº CAp001 EP004.

⁶⁸ “Relatório ao Conselho de Curadores sobre funcionamento do CAP e distribuição de verbas”, de 30 de setembro de 1948. Documento arquivado no Proedes sob o nº CAp012 COE373. Outro aspecto interessante desse documento é a clara referência ao “ensino tradicional” como modelo negativo. O trecho “puramente teórico e verbalista” reproduz a crítica que os escolanovistas faziam a isso.

⁶⁹ ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit., p. 136.

documento, ficara estabelecido que o CAp só poderia utilizar o prédio entre 7:30h e 12:30h, o que mantinha o problema de restrição de horário e, conseqüentemente, de atividades para além das aulas habituais. O CAp funcionou nesse prédio entre agosto de 1951 e agosto de 1958.

Durante a década de 1950, esteve em pauta a criação de um prédio para abrigar definitivamente o colégio na “cidade universitária”,⁷⁰ que veio a ser estabelecida anos depois no bairro carioca da Ilha do Governador, abrigando atualmente grande parte da UFRJ. Embora esse projeto não tenha sido concretizado, a direção do CAp, vislumbrando a possibilidade da edificação de um prédio planejado, e não “adaptado”, como vinha sendo feito até então, e ainda, a utilização integral deste, elaborou um estudo⁷¹ para adequar sua constituição às necessidades do colégio, ou seja, para a construção de um prédio escolar ideal, que correspondesse ao projeto pedagógico proposto para o CAp. De acordo com esse estudo, o colégio funcionaria durante a manhã e à tarde, aumentando-se o número de atividades extraclasse e melhorando os trabalhos nas turmas experimentais. Previu-se a construção de salas de atividades manuais, preparadas para o uso de materiais como madeira, metal, vidro, tintas e vernizes. Deveria haver também salas suficientes e adequadas para abrigar recitais, shows, conferências mesas redondas, sessões de cinema, festas sociais e recreativas, sessões de júri simulado, projeções, laboratório de fotografia, além de espaço para trabalho de horticultura, observação meteorológica e atividades ao ar-livre. O uso das salas deveria ser feito de forma que as aulas tivessem lugar pela manhã e as atividades extraclasse à tarde.⁷²

Entretanto, esse projeto não saiu do papel, e a realidade apresentou-se muito diferente. Em 1958, Eremildo Luiz Viana, então diretor da Faculdade Nacional de Filosofia, encontrou um prédio em construção em um terreno da prefeitura, na rua Batista

⁷⁰ Idem, p. 136.

⁷¹ “Sugestões para o planejamento das dependências reservadas às atividades extraclasse do Colégio de Aplicação da FNF (a ser construído na cidade universitária)”, arquivado no Proedes sob a referência CAp021 IFIS015.

⁷² O ensino integral e a divisão entre os turnos da manhã para atividades de aulas regulares e o da tarde para as atividades extraclasse era uma das características que definiam se uma determinada escola poderia ser classificada como “escola nova”. Conforme documento já citado, “As características da escola nova – o programa da escola nova segundo seu Bureau Internacional”, arquivado no Proedes sob o nº CAp 015 LEG041.

da Costa, 55, no bairro do Jardim Botânico.⁷³ A partir de suas tratativas, estabeleceu-se um acordo entre o Ministério da Educação, a Universidade do Brasil e a Prefeitura do Distrito Federal. O primeiro liberaria verbas para o término da construção, que abrigaria o colégio da Universidade do Brasil e o ginásio municipal Azevedo Amaral (contrapartida para a cessão do terreno e do prédio pelo município).

Em agosto de 1958, o Colégio de Aplicação foi transferido para esse prédio, ainda em obras, à beira da lagoa Rodrigo de Freitas, mais uma vez dividindo suas instalações com outra escola. O CAp funcionava todos os dias pela manhã, um dia por semana também à tarde, e aos sábados. É curioso que, quando do acordo que possibilitou que as duas escolas funcionassem no mesmo prédio, a localização do CAp era considerada provisória, até que se construísse sede própria, e assim, o ginásio Azevedo Amaral poderia ocupar integralmente o prédio. Entretanto, sucedeu o contrário. Em 1965 o ginásio deixou o prédio, e o CAp pôde, pela primeira vez, ter uma sede exclusiva.

Durante os anos de 1958 e 1959, as freqüentes interrupções das obras impuseram aos estudantes uma escola em condições precárias, com rachaduras nas paredes, problemas elétricos e sanitários, além de deficiências na estrutura do telhado. Resolvida parte das questões estruturais, restava ainda a pequena quantidade de salas para um colégio que aumentava o número de turmas paulatinamente. Em 1960, os pais dos alunos se reuniram e se propuseram a arrecadar fundos para a construção de uma nova ala para o CAp, (com doze salas e um grande salão), que ficou pronta no mesmo ano.

Como vimos, além dos inconvenientes constantes de estar permanentemente em situação provisória,⁷⁴ os alunos, funcionários e professores se deparavam com as péssimas instalações do prédio. A precariedade da infra-estrutura do colégio, em contraste com sua qualidade, foi objeto de matéria em diversos jornais, provavelmente em decorrência de denúncia de pais que, além de recorrerem à imprensa, também pressionavam a direção da FNFi e a Reitoria da UB em prol de melhorias no colégio.⁷⁵

⁷³ O terreno ocupa totalmente o quarteirão. Provavelmente em alguma de suas obras, a entrada passou a ser pela rua J. J. Seabra, o que fez alterar o endereço do CAp, sem que tenha mudado sua localização. Outra confusão que é possível quanto ao endereço da escola, é que nos documentos constam que o prédio se situaria no bairro de Jardim Botânico, hoje, entretanto, convencionou-se que esse local faz parte do bairro da Lagoa.

⁷⁴ Mesmo no prédio que passou a ocupar desde 1958, vez em quando foi levantada a possibilidade do fim do empréstimo do terreno da prefeitura para a UFRJ.

⁷⁵ ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit., p. 137-138.

Por diversas vezes a condição deficiente das instalações do colégio foi abordada no jornal do grêmio estudantil. Por exemplo, em um editorial escrito no final de 1961, os alunos reclamaram da sujeira do colégio, argumentando que “se o CAp é escola padrão, há que se sentir vivamente nele a defesa do princípio da higiene, porque a sujeira é um dos maiores inimigos do desenvolvimento”.⁷⁶ Também eram comuns no jornal estudantil as reclamações a respeito da falta de uma quadra de esportes, das más condições do vestiário, entre outros problemas relacionados à qualidade física do colégio.⁷⁷

Podemos considerar que a participação em um colégio “inacabado”, ou seja, que não foi totalmente constituído de “cima para baixo”, que não era apresentado “pronto” para o usufruto dos alunos – como os colégios particulares de um modo geral, cujo relacionamento com os pais de alunos se assemelha ao comumente estabelecido entre empresa e cliente – levou a que os alunos do CAp vivenciassem a experiência de obter resultados concretos a partir de ações políticas (nesse caso, dos pais) visando à conservação do prédio.

1.3 Os licenciandos

Há no Cap, assim como em qualquer colégio de aplicação, uma especificidade que o difere das escolas comuns, que é a existência de licenciandos. No caso do CAp, esses licenciandos eram estudantes da FNFi que o freqüentavam para realizar suas atividades de prática de ensino. Neste subcapítulo mostraremos como a convivência entre universitários e secundaristas fez com que os últimos sofressem influência considerável do ideário político e da prática reivindicatória dos primeiros.

A Faculdade Nacional de Filosofia foi, durante toda a década de 1960, uma das mais politizadas do Brasil, apresentando um grande número de universitários que se

⁷⁶ *A Forja*, ano VI, nº 6, 17/11/1961.

⁷⁷ É interessante ressaltar que a precariedade da infraestrutura da sede do colégio e a falta de verbas para resolvê-la permanece um problema atual. Em abril de 2005, após uma forte tempestade, uma parte da parede da escola caiu, por conta do insuficiente sistema de escoamento de águas do prédio.

envolveu com o movimento estudantil e ingressou em alguma organização de esquerda. Muitos desses alunos no seu último ano de graduação realizavam estágio obrigatório no CAP, que havia sido criado para esse fim. Como militantes políticos, era natural que, ao freqüentar um outro ambiente estudantil, eles procurassem aproximar os alunos da agitação que tomava conta da universidade. Esses alunos-mestres podiam, como “semiprofessores”, criar aulas que suscitassem reflexões e críticas, e como “semicolegas”, podiam aproximar os secundaristas da ambiência política universitária.

Como exemplo da possibilidade que os licenciandos tinham de trabalhar um conteúdo crítico em sala de aula, temos o depoimento que o ex-aluno Afrânio Raul Garcia Júnior concedeu para Alzira Alves de Abreu no qual lembra uma aula de um licenciando “que levou a turma a fazer uma comparação entre o *Manifesto comunista* e a encíclica *Rerum novarum*”, afirmando que esse trabalho “na época, teve uma enorme influência sobre a forma de pensar dos alunos”.⁷⁸ Segundo Flávia Cavalcante, os licenciandos “traziam para a escola todo o clima da faculdade”.⁷⁹

O fato de que os licenciandos tenham desempenhando uma prática mais estritamente militante foi apontada por Denise Cabral,⁸⁰ que afirmou seu caráter de “figura partidária”. Segundo a ex-aluna:

A Dissidência Universitária foi quem organizou a Dissidência Secundarista dentro do CAP. Os caras [licenciandos] de história e geografia eram os (...) mais ativos, mais de esquerda. Mesmo nas agitações, eles estavam pessoalmente lá. Tiveram punições aos licenciandos com certeza, por insuflarem alunos do CAP. Tinham um papel forte, explícito, não só nas aulas, mas nas ajudas que eles davam para o jornal-mural, para *A Forja*.

Ela ressaltou também a relação próxima que os licenciandos-militantes tinham com os alunos que eram mais ativos politicamente:

⁷⁸ ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit., p. 100.

⁷⁹ CAVALCANTE, Flávia. *Flávia Cavalcante* 016(a,b)/FC (“ME”) – Rio de Janeiro, Núcleo de História Oral / Laboratório de Estudos do Tempo Presente. UFRJ, 2002.

⁸⁰ Conforme entrevista concedida à autora em 8/2/2006.

Tinha uma coisa íntima. A gente pedia livro, dica, tema e eles davam. Eles estavam presentes. A gente ficou amigo dos licenciandos de igual para igual, por conta da militância. Nos encontrávamos nos congressos.

Alzira Alves de Abreu considera também que a existência de licenciandos contribuiu para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, já que “o permanente desfile de alunos-mestres, com estilos, competências e incompetências distintas” reforçava “sua capacidade de avaliação e julgamento”.⁸¹

No terceiro capítulo discorreremos sobre o desenvolvimento político do movimento estudantil do CAP. Acreditamos que a familiaridade que os alunos do CAP tinham com o movimento estudantil universitário, possibilitada pela convivência com alguns dos licenciandos, foi um dos fatores que propiciaram a participação do grêmio no movimento estudantil secundarista. É bastante provável também que parte dos alunos do CAP tenha sido cooptada para organizações políticas de esquerda por licenciandos, por estes serem militantes mais experientes e mais aptos a influenciá-los.

1.4 Constituição do quadro de professores do CAP

Afirmamos em nossa hipótese que a constituição do conjunto de professores do CAP teria sido um dos fatores contribuintes para que neste colégio se desenvolvessem atividades políticas contrárias ao projeto de hegemonia do regime militar. Vamos analisar neste item as características desse quadro de professores.

O quadro docente do Colégio de Aplicação da FNFi era composto por professores assistentes e professores regentes. Os primeiros, vinculados à Faculdade Nacional de Filosofia, eram os responsáveis por ministrar aulas para os licenciandos e por coordenar a equipe de professores regentes do CAP em sua disciplina.⁸² Como o próprio Luiz Alves de

⁸¹ ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit., p. 77.

⁸² A obrigatoriedade do acúmulo dessas duas funções estava expressa no decreto-lei de 2 de março de 1946.

Matos, por ser catedrático da cadeira de didática geral, era o responsável pela escolha dos professores assistentes, tem-se que os coordenadores do CAP eram afins às concepções educacionais do diretor. O documento “Programa e regulamentação das atividades dos assistentes de didática no Colégio de Aplicação da FNFi para 1949” expressa a importância da afinidade entre catedrático e assistentes, já que entre os encargos destes constava “assegurar perfeita unidade de orientação metodológica entre a teoria da cadeira de Didática e o ensino ministrado no Colégio de Aplicação”.⁸³

Quanto aos professores regentes, desde a fundação do CAP estes eram escolhidos entre os “melhores” licenciandos recém-formados pela FNFi, requisito que se tornou prática oficial do colégio.⁸⁴ Quando se abria vaga para a contratação de um licenciado como professor da escola, era procedimento comum a realização de consultas ao coordenador da cadeira, ao professor regente que observara o estágio do candidato, além do exame do relatório e da verificação do grau obtido pelo candidato na matéria de didática. Entre os professores regentes, havia os “enquadrados” ou “regente de disciplina” que eram regularizados profissionalmente no CAP, e os “contratados” ou “especialistas temporários” que trabalhariam na escola por um período determinado que poderia ser renovado, de acordo com a avaliação de seu desempenho e, caso houvesse possibilidade, poderiam passar a “regentes de disciplina”.

As condições de trabalho dos professores que não estavam “enquadrados” eram muito precárias. Além de não haver remuneração durante as férias, era freqüente o atraso nos pagamentos, tendo os professores ficado, em algumas vezes, sem receber durante meses seguidos. Em 1964, devido ao atraso de sete meses de salários de um terço do corpo docente, chegou a ser aventada a possibilidade de uma greve de alunos e de professores.⁸⁵

⁸³ Documento arquivado no Proedes sob a referência CAP 013 COE 493.

⁸⁴ Podemos concluir isso baseados nos seguintes documentos elaborados desde antes da fundação do CAP: “Elaboração de um Plano e Projeto para a criação do Ginásio de Aplicação”, de 19/5/1946 (CAP001 EP004), “Relatório do INP sobre organização e instalação do colégio de demonstração, anexo a [sic] FNF [sic]”, de 28/12/1945 (CAP001 EP001), “Sugestões da cadeira de Didática para a organização e funcionamento do ‘Colégio de Demonstração’”, provavelmente de 1944 (nº CAP002 OC001), no qual foi riscado o trecho que previa a possibilidade – colocada como segunda alternativa – de contratar licenciados de outra faculdade; e ainda na carta de Luiz Alves de Matos para Carneiro Leão, de 10/12/1948 (CAP009 COE132), no “Projeto de Regimento Interno do Colégio de Aplicação da FNFi, de 1958 (CAP018 LEG 088).

⁸⁵ Conforme ofício assinado por Luiz Alves de Matos. Documento arquivado no Proedes sob o nº CAP010 COE246.

Uma característica frequentemente citada nas entrevistas dos ex-alunos do Colégio de Aplicação refere-se ao conteúdo crítico que muitas aulas traziam. No arquivo do CAP, pudemos encontrar alguns planos de aulas, e os de geografia e história eram bastante reveladores da importância que os professores davam ao incentivo aos questionamentos sociais. No plano de aula elaborado por José Luiz Werneck da Silva e Maurício Silva Santos (professores de história e geografia, respectivamente) para o ano de 1964, o tema para o 2º ano científico era subdesenvolvimento e para o 3º clássico, os problemas brasileiros.⁸⁶ Um dos livros utilizados nas aulas de geografia era *A história da riqueza do homem*, de Leo Huberman, obra notoriamente identificada com uma visão de esquerda. No plano de aula de José Luiz Werneck da Silva, além da temática, que incluía “socialismo nas Américas” e “sindicalismo no Brasil”, entre outros, é interessante notar que o professor trabalhava nas aulas de história questões atuais, conforme fica explícito no nome do módulo: “As crises das reformas (1961-1964...). Os problemas da democracia representativa.”⁸⁷

Este mesmo professor, em seu “Relatório final: 3ª série ginásial C – experimental” fez constar que “a turma (...) aguçou o hábito da análise dos fatores múltiplos que contêm o fato histórico. O espírito crítico incidia no meio do aluno”.⁸⁸

A disciplina de história é referenciada pelos ex-alunos como a mais politizada, a mais “de esquerda”, tanto em relação aos professores quanto em relação aos licenciandos. Além dos exemplos acima, podemos ver essa característica na bibliografia do programa elaborado por Lydinéa Gasman, que incluía um livro de Caio Prado Júnior,⁸⁹ e num dos pontos que deveriam ser ministrados no ano letivo, “o socialismo cristão – João XXIII”.⁹⁰ Como essa professora era, nesse período, a responsável pela disciplina de história, esses dados tornam-se mais relevantes na medida que podemos considerar que orientavam todos os professores de história da escola.

⁸⁶ Documento arquivado no Proedes sob a referência CAP034 ENS068.

⁸⁷ Documento arquivado no Proedes sob a referência CAP034 ENS070. No ano seguinte, esse módulo era apresentado com o mesmo nome e a periodização passava a incluir o ano de 1965.

⁸⁸ Documento arquivado no Proedes sob a referência CAP042 EXP073. Os professores que lecionavam para as turmas experimentais eram obrigados a fazer um relatório ao fim de cada semestre. São documentos bastante ricos para nos aproximarmos de como eram as experiências em salas de aula no CAP. Infelizmente, esses relatórios não eram feitos em todas as turmas.

⁸⁹ Conforme documento de 1962 arquivado no Proedes sob a referência CAP043 EXP087.

⁹⁰ Conforme documento de 1962 arquivado no Proedes sob a referência CAP043 EXP085.

No “Relatório das classes experimentais. 1º semestre de 1961” James Braga, professor de geografia, afirma que

Tivemos atenção especial para a orientação do senso crítico dos alunos. Da crítica específica dos elementos componentes dos temas de aulas procuramos conduzi-los ao espírito crítico dos fatos gerais da vida.

Coerente com o que indicamos acima, os depoimentos dos ex-alunos referem-se muitas vezes a exemplos de conteúdo de esquerda ministrado nas aulas. Por exemplo, Denise Cabral relatou que a sua primeira aula de história no clássico foi sobre o *Manifesto comunista*,⁹¹ Alfredo Sirkis citou que o professor Darci “em pequenas frases sutis, deixava transparecer seu desgosto pelo regime”⁹² e Flávia Cavalcante afirmou que de uma forma geral os professores eram muito politizados.⁹³

O documento que transcreveremos a seguir é interessante para termos uma idéia do quanto os alunos levavam o debate político para as aulas, mesmo quando não era algo incentivado pelo professor. Trata-se de dois relatórios feitos pela professora de Francês Balina Bello em 1961. Ela relata que havia preparado uma encenação em aula e que o aluno Marcos Dantas tinha feito questão de representar o padre, e que o fez de forma cínica. No fim da aula, ao perguntar porque ele queria tanto ser o padre, o aluno teria respondido: “Porque não acredito”. Após discorrer sobre esse caso, a professora avalia que:

No ano passado não eram assim; pareciam mais tímidos, prudentes e submissos. Agora, já familiarizados com o colégio e com todo o ambiente, vaidosos do método experimental, enriquecidos do espírito de crítica, da liberdade de opinião e discussão, pareceu-me abusados, irreverentes.⁹⁴

E, ainda sobre a mesma turma, ela narra outro episódio em que as discussões políticas teriam atrapalhado sua aula:

⁹¹ Conforme entrevista concedida à autora em 8/2/2006 por Denise Cabral.

⁹² SIRKIS, Alfredo. *Os carbonários*: memórias da guerrilha perdida. São Paulo: Círculo do Livro, 1980, p. 40.

⁹³ CAVALCANTE, Flávia. *Flávia Cavalcante* 016(a,b)/FC (“ME”) – Rio de Janeiro, Núcleo de História Oral / Laboratório de Estudos do Tempo Presente. UFRJ, 2002.

⁹⁴ “Relatório do primeiro semestre letivo de Francês. 1ª série ginásial B, 2ª série ginásial B”. Documento arquivado no Proedes sob a referência CAP041 EXP060.

A propósito dos artigos de revista para resumo oral, houve sérias discussões. Alguns escolheram artigos neutros, mas outros, como Paulo Maurício, resolveram ler e falar sobre “La crise du communisme chinois”. Foi uma luta para convencer Marcos Dantas que o que ali importava era o francês e a clareza da exposição e a não a verdade ou inverdade do artigo, seu mérito ou demérito. Alguns falaram da vida íntima dos Kennedy e houve que os julgasse americanistas (...). Antes de promover qualquer atividade naquela turma, o professor precisa perguntar-se quais as possibilidades de desencadear discussões políticas ou raciais.”⁹⁵

No fim desse ano, ela conclui: “Quanto ao espírito de crítica dos alunos, é de tal maneira exacerbado que às vezes chega à revolta e à rebeldia.”⁹⁶

Não pretendemos traçar uma orientação ideológica precisa de todos os professores do CAP, mas alguns deles eram assumidamente marxistas, como Hugo Weiss, Arthur Weiss e Maria Cerqueira. Outros, ainda que não comprometidos com uma orientação política de esquerda, estimulavam o interesse dos alunos pelas questões políticas e sociais, como Maurício Silva Santos, Emília Romariz, Lydinéa Gasman, Darcy de Carvalho e José Luiz Werneck da Silva.⁹⁷

Outro aspecto constante nas entrevistas com ex-alunos e no jornal *A Forja* refere-se à relação de proximidade que havia entre professores e estudantes do CAP. A própria proposta escolanovista de rompimento com a hierarquia do ensino “tradicional” contribuiu para uma maior interação entre eles, que teria sido importante para consolidar a influência política que os professores exerceram sobre os alunos. No quadro geracional que Alzira Alves de Abreu faz sobre os estudantes do CAP – a que nos referimos na “Introdução” – os professores figuram como importantes formadores políticos para os alunos da primeira e da segunda geração.⁹⁸

⁹⁵ Idem.

⁹⁶ Idem.

⁹⁷ Citamos os nomes desses professores baseando-nos em ABREU, Alzira Alves de. “A festa intelectual”. In _____. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit.; SIRKIS, Alfredo. Ob. cit., p. 39-40, e ainda documentos constantes no Arquivo CAP.

⁹⁸ ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit., p. 120.

Vimos neste subcapítulo que alguns professores, em especial os de geografia e história, se empenhavam em desenvolver entre os alunos um espírito crítico em relação ao conteúdo da matéria, enfatizando também em suas aulas as questões da atualidade. No terceiro capítulo veremos que os estudantes, como parte de sua militância política, realizarão a leitura de textos marxistas e o debate político. Podemos considerar que a experiência em salas de aula com os professores ligados à esquerda contribuíram para uma maior desenvoltura dos alunos nesses pontos fundamentais para o seu desenvolvimento no campo político.

Capítulo 2 – A ditadura e a educação

Este capítulo será dedicado à exposição dos principais pontos da política educacional levada a cabo pelo regime militar entre 1964 e 1971. Na primeira parte, abordaremos o movimento civil-militar que levou ao golpe de Estado em 1964. No segundo item, apresentaremos brevemente as principais medidas governamentais tomadas em relação a tudo o que se refere à educação, desde sua estrutura de funcionamento até a prática política do movimento estudantil.

2.1 Golpe de 1964 e disputa de hegemonia

Desde o pós-guerra e a queda de Getúlio Vargas em 1945, a fração da burguesia que tinha ligações econômicas com empresas transnacionais experimentou uma relação mais próxima com o poder de Estado, ainda que de forma parcial e instável, encontrando nos governos de Eurico Dutra (1946-1951), João Café Filho (1954-1955) e, principalmente, Juscelino Kubitschek (1956-1961), por meio da “administração paralela”,⁹⁹ apoio para sua expansão na economia brasileira. Porém, para esse bloco multinacional e associado¹⁰⁰ se fazia necessário um controle mais direto sobre o poder Executivo. A oportunidade para tal conquista pareceu surgir com a figura de Jânio Quadros, expectativa, contudo, frustrada, pela renúncia do presidente após sete meses de um governo que não pôde contar com o apoio do Congresso.

A tentativa, por parte dos ministros militares de Jânio, de impedir a posse de João Goulart, em agosto/setembro de 1961, tornou explícita a desconfiança de setores da classe dominante em relação ao vice-presidente. René Dreifuss resalta a importância desse episódio como uma lição para a “intelectualidade orgânica” do bloco multinacional e

⁹⁹ DREIFUSS, René Armand. Ob. cit., cap. II.

¹⁰⁰ Segundo René Dreifuss, o chamado “bloco multinacional e associado” emergiu no Brasil e começou a se organizar na segunda metade da década de 1950. O Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), fundado em 1959, e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), fundado em 1961, formavam o que Dreifuss chamou de complexo IPES/IBAD. Essas instituições conformariam o verdadeiro “partido político” desse setor, que intensificaram suas ações conspiratórias, com vistas à tomada do poder, em 1961, a partir da renúncia de Jânio Quadros, fato político que apontou o fim da esperança desses setores de conquistar o poder político por meios democráticos. Idem, *ibidem*.

associado:¹⁰¹ a partir de então, tornar-se-ia necessária uma organização planejada, que deveria envolver o apoio de outros setores das classes dominantes e dos setores médios, com vistas à tomada do poder. Essa intelectualidade, incluindo grande parte dos militares da Escola Superior de Guerra (ESG), iniciou uma campanha para desestabilizar o governo Goulart. Para tal, veiculou críticas ao governo na mídia, inclusive alertando para o perigo de ascensão política das massas com a acusação de que João Goulart estaria tentando implementar uma “república sindicalista” no Brasil, além de patrocinar infiltrações em movimentos sociais e buscar o convencimento político entre os militares. Paralelamente, formulou e apresentou, entre os seus potenciais aliados (principalmente empresários industriais e agro-exportadores) propostas consistentes e, na medida do possível, conciliatórias. Apenas depois de obter um sólido apoio desses setores, seria a hora de passar à conquista do poder de Estado propriamente dita.

Um dos méritos do trabalho de Dreifuss constitui-se na associação do sólido desenvolvimento da sociedade civil à conquista do poder em 1964, entendendo que o Brasil passava por um momento político em que não seria mais possível um golpe por simples decreto, sem respaldo social. Ele demonstra como o bloco modernizante-conservador buscou construir sua hegemonia antes mesmo da tomada do poder. Essa análise difere frontalmente das que consideram que no Brasil prevalecia, pelo menos até meados da década de 1970, o modelo “oriental” gramsciano. Nesse tipo de argumentação, da qual discordamos, a sociedade civil é compreendida como espaço apenas dos subalternos, das classes subordinadas, em oposição ao Estado, que seria o espaço das classes dominantes. Virgínia Fontes afirma que essa visão é predominante na historiografia brasileira e destaca dois autores representativos: Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira, que confundem a “vontade nacional-popular” com a “sociedade civil”, opondo mecanicamente “sociedade civil” e “Estado”. Tal perspectiva acaba desconsiderando a noção de “Estado ampliado”, que compreende uma articulação entre o Estado propriamente dito e os organismos privados das classes que o compõem.¹⁰²

¹⁰¹ Dreifuss aponta a congruência de valores entre militares de alta patente e o bloco multinacional e associado. DREIFUSS, René Armand. Ob. cit. p. 77-78.

¹⁰² FONTES, Virgínia. “Que hegemonia? Peripécias de um conceito no Brasil”. *Reflexões im-pertinentes: história, capitalismo e democracia*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

Consideramos a perspectiva de Dreifuss bastante útil ao nosso trabalho já que nela, para além de um ordinário golpe de Estado latino-americano, 1964 é visto como uma mudança do “bloco histórico” no poder, o que coloca diretamente a questão da tentativa de construção de uma nova hegemonia pelo setor de classe que passou a dirigir o Estado, ou seja, a burguesia ligada às empresas multinacionais. Após a conquista do Estado, concretizada pelo golpe de 1964, o aspecto coercitivo tornou-se prioritário, indubitavelmente, pois havia a necessidade de eliminar a influência das posições contrárias ao regime capazes de enfraquecê-lo. Contudo, a preponderância da coerção não implica que o consenso não tenha sido buscado. Ao contrário, o regime militar dedicou especial atenção à censura nos meios de comunicação e nas variadas formas de expressões artísticas, às propagandas institucionais, às difamações alarmistas em torno da suposta ameaça comunista no Brasil e ao alarde de um elevado crescimento econômico brasileiro, o que incentivava um sentimento de nacionalismo acrítico e laudatório do regime militar.

Logo após a conquista do aparelho de Estado, os militares lançaram mão de atos institucionais e decretos-leis para implementar alterações na configuração política e econômica do Brasil visando, além dos interesses diretos das frações de classe dominante, especialmente o bloco multinacional e associado, a construção de consenso que garantisse sua permanência no poder.

Podemos incluir o sistema educacional como um dos campos em que se faziam necessárias mudanças profundas para que se adequasse ao novo regime e para o aprofundamento da hegemonia do Estado. Essa reestruturação, por um lado, atenderia aos interesses econômicos da elite orgânica, e, por outro, poderia funcionar como fator de cooptação dos setores médios.

2.2 Projeto educacional do regime militar

O sistema educacional no Brasil foi objeto de ampla reestruturação por parte do novo regime, no sentido de adaptá-lo à nova fase de expansão capitalista. A preocupação com as instituições educacionais por parte do novo bloco histórico no poder se concentrou em três pontos, que permeiam as propostas e os projetos efetivamente implementados

durante o regime militar: a contenção das atividades políticas dos estudantes – e também dos professores –; a formação de uma mão-de-obra que atendesse aos interesses do capital monopolista; e o conteúdo disciplinar, de forma a desenvolver entre as crianças e os jovens uma percepção favorável ao regime militar e suas medidas políticas e econômicas. Em uma palavra, era a *hegemonia* dos setores dominantes, em suas manifestações políticas, econômicas e ideológicas que estava em questão. Vejamos agora, de forma muito sucinta, como entendemos o conceito de hegemonia gramsciano, para então discorrer sobre as medidas tomadas pelo regime militar relativas à política educacional em cada um dos três pontos apontados.

A fim de compreender a complexidade da dominação política nas sociedades ocidentais, Antonio Gramsci apontou que ela não se daria apenas por uma imposição coercitiva do aparelho de Estado, mas pela construção de um “consenso” ideológico em torno dos valores e da concepção de mundo por parte do setor de classe dominante. A esta “relação apropriada” entre coerção e consenso, Gramsci deu o nome de hegemonia. Essa hegemonia, segundo o marxista italiano, deveria ser construída nos âmbitos econômico, político e ideológico. Entretanto, o setor de classe dominante só teria êxito se

levar em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida; (...) isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa. Mas também é indubitável que os sacrifícios e o compromisso não se relacionam com o essencial, pois se a hegemonia é ético-política também é econômica; não pode deixar de se fundamentar a função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica.¹⁰³

As primeiras medidas legislativas que afetaram o universo educacional envolviam a contenção da atividade política. A ação do movimento estudantil foi cerceada tanto pelas medidas repressivas que afetaram os agentes de matizes políticos e locais de atuação diversos, quanto pelas medidas adotadas especificamente com vistas a combatê-la.

Desde os primeiros momentos após o golpe de abril de 1964, o movimento estudantil foi profundamente abalado. A UNE teve sua sede incendiada no dia seguinte à

¹⁰³ GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Ob. cit., p. 33.

tomada do poder, e vários dos seus principais dirigentes entraram rapidamente na clandestinidade ou fugiram do país, temendo as represálias que já atingiam militantes políticos de outros setores. Como o movimento estudantil foi muito atuante durante o governo Goulart, seja apoiando-o, seja criticando-o à esquerda, não tardaria para que sua atividade política fosse coibida e sua organização, enquadrada em leis específicas.

Em poucos meses de regime militar, começou a ser formulado um projeto legislativo que reestruturaria as entidades de organização estudantil. Promulgada em novembro de 1964, a Lei Suplicy, como se tornou conhecida – em alusão ao ministro da Educação –, criava novos órgãos de representação dos estudantes,¹⁰⁴ que a partir de então deveriam se subordinar às autoridades escolares ou governamentais e estariam impedidos de exercer qualquer tipo de atividade política. As eleições contariam com chapas previamente submetidas às devidas autoridades, e todos os estudantes seriam obrigados a votar, sob o risco de serem impedidos de prestar exames. É importante esclarecer que as novas regras para os órgãos do movimento estudantil se restringiam ao universitário. Em relação ao movimento secundarista, a lei apenas delimitava seu raio de ação:

Nos estabelecimentos de ensino de grau médio, somente poderão constituir-se grêmios com finalidades cívicas, culturais, sociais e desportivas, cuja atividade se restringirá aos limites estabelecidos no regimento escolar, devendo ser sempre assistida por um professor.¹⁰⁵

Com o dispositivo da obrigatoriedade do voto, o propósito das autoridades militares era minar a influência das organizações de esquerda entre os estudantes que, segundo aqueles, se limitavam a uma pequena parcela mais ativa da juventude.¹⁰⁶ Acreditava-se então que haveria um número muito maior de jovens desinteressados pelo processo político estudantil e que, portanto, não se filiavam às propostas “esquerdistas” do movimento discente. Embora o regime militar, imbuído do autoritarismo que o caracterizou, pudesse

¹⁰⁴ Os antigos poderiam existir, mas não mais como órgão oficial, e também não poderiam exercer atividades políticas, conforme o seguinte trecho da lei: “Poderão ser constituídas fundações ou entidades civis de personalidade jurídica para o fim específico de manutenção de obras de caráter assistencial, esportivo ou cultural de interesse dos estudantes.” Lei 4.464, de 9 de novembro de 1964. Retirado do site www.senado.gov.br.

¹⁰⁵ *Idem*.

¹⁰⁶ MARTINS FILHO, João Roberto. *Ob. cit.*, p. 88-89.

simplesmente impedir qualquer tipo de processo político, interessava-lhe apontar o caráter falso da liderança das organizações de esquerda.¹⁰⁷ Entretanto, podemos considerar que não houve êxito nesse sentido. Se era verdade que a grande maioria dos estudantes não participava da política universitária, os resultados das eleições de 1965 mostraram que nem por isso eles estariam de acordo com as medidas do governo instaurado no ano anterior.¹⁰⁸

O movimento estudantil, no âmbito das organizações internas às faculdades e escolas, procurou, de diversas formas, burlar os obstáculos colocados pela ditadura militar. Uma parte atuou em entidades não reconhecidas – grêmios livres e diretórios acadêmicos livres –, enquanto outra cumpriu os requisitos necessários para que sua chapa fosse aceita e fez oposição ao governo após ganhar as eleições. O que dificilmente acontecia era que chapas alinhadas com a ditadura militar tivessem respaldo entre os estudantes.

Nos anos que se seguiram ao golpe, apesar de toda a sorte de repressão sofrida, o movimento estudantil foi o setor político que mais se manteve ativo em oposição ao regime militar.¹⁰⁹ O fracasso da tentativa do governo em neutralizar a atividade política desse setor protagonista ficou patente entre os anos de 1966 e 1968, quando importantes manifestações tiveram lugar nas principais capitais do país.¹¹⁰ A resposta do regime militar a essas manifestações se deu por meio de violência física e da instauração de novos decretos-leis.

As mais importantes medidas repressivas ao movimento estudantil foram, além da Lei Suplicy, à qual já nos referimos, as expressas pelo Decreto-Lei nº 228, promulgado em 28 fevereiro de 1967 (conhecido como Decreto Aragão, numa referência ao ministro da Educação Raimundo Moniz de Aragão), e pelo Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969.

¹⁰⁷ João Roberto Martins Filho relaciona essa intenção com o fato de a UNE só ter sido fechada em 1966. MARTINS FILHO, João Roberto. Ob. cit., p. 88.

¹⁰⁸ Ao contrário, após as eleições de 1965-1966, os grupos de esquerda passaram da desarticulação pós-golpe à hegemonia do movimento estudantil, processo favorecido pela obrigatoriedade do voto. Conforme MARTINS FILHO, João Roberto. Ob. cit., p. 95-96.

¹⁰⁹ Não é demais lembrar a intensa e sistemática repressão sofrida pelos sindicatos urbanos e rurais, o que impedia uma oposição efetiva desses setores organizados da sociedade. João Roberto Martins Filho considera que a relativa possibilidade de ação dos estudantes se deve ao fato de que a maioria de seus integrantes pertencia à classe média e ao fato de que os seus órgãos representativos se constituíram de forma autônoma em relação ao Estado. MARTINS FILHO, João Roberto. Ob. cit., p. 78.

¹¹⁰ Consultar tabelas com a descrição de manifestações políticas estudantis de 1964 a 1968. Ver anexo I.

O Decreto Aragão reformulou as representações estudantis,¹¹¹ estabelecendo seus objetivos e limites. Proibia-as de executar

qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial ou religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares.¹¹²

A fiscalização do cumprimento da lei cabia ao diretor do estabelecimento de ensino ou ao reitor da universidade, que incorreriam em “falta grave” caso não a tornassem efetiva, reiterando o que já havia sido determinado pela Lei Suplicy. Os diretórios acadêmicos e os diretórios centrais de estudantes poderiam ser suspensos ou dissolvidos caso fossem apuradas ocorrências de desobediência à lei. Nas escolas secundárias, o quadro não era diferente, mantendo-se as restrições expressas pela Lei Suplicy. O Decreto Aragão extinguiu os órgãos estudantis de âmbito estadual, ainda que organizados como entidades de direito privado, o que afetou diretamente as UEE’s (União Estadual de Estudantes), permitindo apenas a existências de órgãos representativos de cada estabelecimento de ensino superior e de cada universidade, ou seja, diretórios acadêmicos e diretórios centrais dos estudantes, respectivamente.

O Decreto 477 descrevia minuciosamente uma lista de proibições destinada a alunos, professores, funcionários e empregados dos estabelecimentos de ensino, público ou privado, sob pena de demissão, dispensa ou expulsão. Como bem apontou Luiz Antônio Cunha, essa forma de punição tinha a função de

eliminar completamente as manifestações de descontentamento das camadas médias diante das dificuldades de obtenção de um requisito cada vez mais indispensável de ascensão social via promoção burocrática: ingresso (e diplomação, é claro) no ensino superior.¹¹³

¹¹¹ O Decreto Aragão manteve apenas os diretórios acadêmicos e os diretórios centrais de estudantes, extinguindo até mesmo os órgãos criados pela Lei Suplicy. Oferecia como alternativa a criação de uma “Conferência Nacional dos Estudantes”, que nunca chegou a se consolidar. Cf. MARTINS FILHO, João Roberto. Ob. cit., p. 89 e CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p. 62.

¹¹² Conforme texto da lei, retirado do site www.senado.org.br.

¹¹³ CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977, p. 241.

Um momento importante da definição da política educacional do regime militar, agora mais diretamente relacionada ao sistema de ensino, foi a parceria estabelecida entre o Ministério da Educação e a Agency for International Development. Conhecido como “acordos MEC-USAID”, esses estudos foram baseados no “Relatório Atcon”, que recomendava, entre outras coisas, “a transformação da Universidade estatal numa fundação privada”, “a eliminação da interferência estudantil na administração, tanto colegiada quanto gremial” e “a colocação do ensino superior em bases rentáveis, cobrando matrículas crescentes durante um período de 10 anos”.¹¹⁴ Arthur Poerner afirma que havia “cerca de 20 acordos firmados entre a USAID e o MEC, sendo 15 de natureza educacional, quatro sobre ensino agrícola e um sobre publicação de livros”, tendo sido elaborados projetos para a educação em todos os níveis no Brasil. Mantidos em segredo pelo Ministério da Educação, esses acordos foram denunciados pelo movimento estudantil, que os associava à intervenção norte-americana nas políticas do Estado brasileiro.¹¹⁵

Durante o período em que ocorreram as grandes passeatas de 1968, o Ministério da Educação e Cultura criou um grupo de trabalho para elaborar um anteprojeto de lei que reformulasse todo o ensino superior e cujas conclusões foram expressas pela Lei de Reforma Universitária, promulgada em 28 de novembro de 1968. Alguns projetos já haviam sido discutidos ao longo dos quatro primeiros anos do regime militar, principalmente os acordos MEC-USAID, preparando as reformas na educação que seriam implementadas entre 1968 e 1971.

Além das alterações na estrutura universitária, que veremos adiante, a reforma no ensino superior procurou responder a uma das principais bandeiras do movimento estudantil em 1967 e 1968 – a questão dos excedentes – em uma clara tentativa de eliminar contradições entre o conjunto dos estudantes e a estrutura educacional brasileira e, assim, diminuir a influência da vanguarda política estudantil. A figura do aluno excedente como aquele que foi aprovado, mas que, por falta de vagas, não pôde entrar na universidade, deixava muito exposto o caráter de afunilamento elitista da educação brasileira. Havia um movimento dos vestibulandos que girava prioritariamente em torno dessa questão. O

¹¹⁴ Citação do documento retirada de POERNER, A. Ob. cit., p. 250.

¹¹⁵ POERNER, A. Ob. cit., p. 229-265.

governo não pretendeu resolver de fato o problema dos excedentes, apenas reformulou o vestibular, e o que seria a resolução do problema resultou em uma simples substituição de termos. Em vez de excedente, o estudante que tivesse obtido o número mínimo de pontos necessário para o ingresso na universidade pública, mas que, por falta de vagas não pudesse se matricular, seria um não classificado. Dessa forma, obscurecia o fato de que o Estado brasileiro não tinha condições de atender à demanda por vagas nas universidades públicas.¹¹⁶

Para o regime militar, o movimento estudantil representava um importante foco de resistência às diretrizes do governo. A influência política dos estudantes não se restringia a esse setor social específico, mas abrangia a classe média, setor estrategicamente importante para o projeto de tomada do poder da burguesia multinacional e associada.¹¹⁷ Esse setor poderia ser sensibilizado pelas bandeiras estudantis na medida em que a própria política educacional implementada pelo governo pós-64 – persistentemente combatida pelo movimento estudantil – ia de encontro às suas aspirações.¹¹⁸ Daí advém a importância de neutralizar totalmente a influência dos estudantes organizados politicamente, como condição necessária para a consolidação da hegemonia do regime militar. Ao longo do ano de 1968, ficou claro que não somente no Brasil os governantes deveriam temer o potencial de mobilização dos estudantes: em todos os continentes do mundo eclodiram movimentos políticos em que estes eram os protagonistas.¹¹⁹

O segundo ponto que é levado em conta para o projeto educacional pós-1964 é o que vincula a educação à formação de mão-de-obra.¹²⁰ O Golpe de 1964 se fez necessário para garantir os interesses econômicos do bloco multinacional e associado, e o sistema

¹¹⁶ Em julho de 1971, foi instituído o vestibular classificatório, marcando o fim dos excedentes. Cf. SOUZA, Maria Inês Salgado de. *Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964*. Petrópolis: Vozes, 1981, p. 174.

¹¹⁷ René Dreifuss chama a atenção para a utilização das classes médias como “nova clientela política” como uma conquista significativa do IPES no processo de mobilização política e ideológica pré-golpe de 1964. DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado*. Ob. cit., p. 291. Ver também SAES, Décio. *Classe média e sistema político no Brasil*. Ob. cit.

¹¹⁸ MARTINS FILHO, João Roberto. Ob. cit., p. 132.

¹¹⁹ Sobre os movimentos estudantis em 1968 em outros países do mundo, ver: MARTINS FILHO, João Roberto. *A rebelião estudantil: 1968 – México, França e Brasil*. Campinas: Mercado das Letras, 1996 e GARCIA, Marco Aurélio, VIEIRA, Maria Alice. *Rebeldes e contestadores 1968: Brasil/França/Alemanha*. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

¹²⁰ SOUZA, Maria Inês Salgado de. Ob. cit., p. 195.

educacional era um dos campos sociais que precisava ser adequado às necessidades do setor capitalista interessado em ampliar suas atividades no Brasil, setor esse caracterizado pelo aparato tecnológico avançado, muito além dos padrões industriais nacionais.¹²¹ Era fundamental, então, que se ampliasse a formação básica da mão-de-obra não-especializada (ensino de 1º grau), que os operários atualizassem sua formação técnica (ensino de 2º grau) e que se ampliassem numericamente os quadros de nível superior (ensino universitário). Para tal, foram aplicados diversos decretos-lei, até que finalmente fossem formuladas reformas em todos os níveis de ensino.¹²²

Além das necessidades de formação de mão-de-obra, a ampliação de vagas na educação foi utilizada como instrumento de cooptação ideológica dos setores médios, ao aparentar atender às suas demandas por ascensão social e, no caso das universidades, a uma das reivindicações do movimento estudantil.

Mesmo considerando a importância de ampliar o número de vagas na universidade, o relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária advertiu que os custos destinados ao ensino superior não deveriam prejudicar as demandas de escolarização dos níveis mais baixos.¹²³ A reestruturação universitária contemplou as demandas de otimização dos custos, diminuiu o tempo dos cursos e ampliou o número de vagas, principalmente por meio da rede particular. Foram criados cursos de pós-graduação, a fim de formar professores universitários e profissionais altamente qualificados voltados para a burocracia estatal e para as grandes empresas multinacionais, bem como desenvolver a ciência e a tecnologia brasileiras.

Quanto ao ensino médio, a principal medida do regime militar foi a obrigatoriedade de sua profissionalização nos estabelecimentos públicos e privados. Ou seja, todos aqueles que se formassem no 2º grau passariam a estar aptos a exercer algum ofício. Dessa forma, ampliava-se o número de trabalhadores qualificados, o que tornava o país mais atrativo para determinados tipos de empresas. Essa medida cumpria também a função de conter a demanda por educação universitária, principalmente entre as camadas mais pobres da

¹²¹ OLIVEIRA, Francisco. *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003. _____. "Ditadura militar e crescimento econômico: a redundância autoritária." In *Anais do Seminário 1964-2004. 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil*. Rio de Janeiro: Faperj & 7Letras, 2004, p. 219-225. CARDOSO, Fernando Henrique. "O modelo político brasileiro". In _____. *O modelo político brasileiro e outros ensaios*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

¹²² A Lei nº 5.540, que instituiu a reforma universitária, foi promulgada em 28 de novembro de 1968.

¹²³ CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Ob. cit., p. 242.

população. Apesar da aparência democrática dessa nova atribuição dada ao ensino médio – pois não se estabelecia uma distinção entre a escola pública e a privada –, na prática a dualidade, que sempre caracterizou a estrutura no sistema educacional brasileiro, se manteve. As escolas particulares – voltadas para os jovens dos setores médios e dominantes – burlavam essa medida, apresentando conteúdos “profissionalizantes” muito mais próximos de uma continuação da formação regular do que de uma preparação para o mercado de trabalho.¹²⁴

O programa de alfabetização de adultos promovidos pelo regime militar¹²⁵ procurou conter o déficit da oferta do ensino regular, o que levou – a custos mais baixos – a um aumento significativo do contingente disponível de trabalhadores com formação básica.

Podemos afirmar que, de modo geral, a ampliação de vagas na educação em todos os níveis era *em si* uma reivindicação tanto das classes dominantes quanto dos setores populares e médios. Porém, devemos apontar que o *modo* como essa ampliação foi feita, acompanhada de uma série de outras medidas que objetivavam dar prioridade à otimização da produtividade, principalmente na universidade, resultou em mais do que uma simples expansão das vagas: redução da duração de muitos cursos universitários, com o conseqüente decréscimo de sua qualidade; profissionalização em níveis educacionais mais baixos, de forma a conter a demanda pelo ensino superior; e uma formação geral muito precária. Essa associação entre ampliação das vagas e precarização do ensino coaduna-se com a concepção tecnicista da educação, que caracterizou a política educacional pós-64. Essa concepção, marcada pela “ênfase na quantidade e não na qualidade, nos métodos (técnicas) e não nos fins (ideais), na adaptação e não na autonomia, na formação profissional em detrimento da cultura geral”¹²⁶ teria substituído a concepção “humanista” moderna, predominante no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.¹²⁷

Não obstante a permanência das deficiências educacionais, a ditadura militar utilizou suas políticas públicas como propaganda de seu esforço para a construção de um Brasil “moderno” e “desenvolvido”. Essa é uma dimensão ideológica importante que se

¹²⁴ Idem, p. 286.

¹²⁵ Constituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e pelo Projeto Minerva.

¹²⁶ RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira. A organização escolar*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990, p. 170.

¹²⁷ Idem, p. 148.

relaciona com a política educacional. Entretanto, para o nosso estudo, interessa-nos apontar a intervenção ideológica que a ditadura castrense operou no conteúdo disciplinar ministrado em todos os níveis de ensino, o que nos leva ao terceiro ponto.

Sem dúvida alguma, a institucionalização da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória em todos os graus e modalidades de ensino¹²⁸ foi a mais importante demonstração da importância que a educação tomou para o regime militar enquanto possibilidade de propagação de ideologia. O texto do decreto aponta como finalidade dessa disciplina a difusão da defesa do “nacionalismo”, do “patriotismo”, da “instituição familiar”, da “obediência à lei” e da “fidelidade ao trabalho”.¹²⁹ Essas noções deveriam ser transmitidas por meio de uma disciplina específica¹³⁰ e por meio de “prática educativa”, a ser realizada em todas as atividades escolares.

A importância concedida a esse “corpo doutrinário” pelo regime militar pode ser mensurada pela criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Essa comissão seria integrada por membros nomeados diretamente pelo presidente da República e deveria contribuir para a manutenção e a implantação da “Educação Moral e Cívica”, além de elaborar seus currículos e aprovar livros didáticos dessa matéria.

A partir desse três pontos que apresentamos como componentes centrais da política educacional do regime militar, podemos perceber como esta se vinculava claramente a uma tentativa de construção de hegemonia por parte dos novos dirigentes do Estado. A temporalidade na qual se inserem as ações político-educacionais efetivadas pelo regime, isto é, entre 1964 e 1971, demonstram claramente que até os governos militares que exacerbaram o uso da coerção, como a Junta Militar, por exemplo, deram continuidade, a partir de medidas que buscavam o consenso em algumas camadas sociais – em especial, a classe média –, ao projeto de construção de hegemonia do bloco multinacional e associado, que se apoderou do poder em 1964. É partindo da idéia de que os novos “donos do poder”,

¹²⁸ Pelo Decreto-Lei 869 de 12 de setembro de 1969.

¹²⁹ Conforme Decreto-Lei 869 de 12 de setembro de 1969, retirado do site www.senado.org.br.

¹³⁰ No ensino de 2º grau, seria ministrada, além da Educação Moral e Cívica, outra disciplina chamada Organização Social e Política do Brasil. No ensino superior, inclusive na pós-graduação, esse conteúdo tomaria a forma de curso sob o nome de Estudo dos Problemas Brasileiros.

não obstante exercerem seu domínio a partir de uma ditadura, tiveram a necessidade de construir uma hegemonia na sociedade, que compreendemos toda a dinâmica da política educacional levada a termo pelo regime militar, tal como as lutas e propostas de caráter contra-hegemônico articuladas pelo movimento estudantil, que veremos mais à frente.

Capítulo 3 – Movimento estudantil do CAP contra a política educacional do regime

Neste o primeiro item deste capítulo, faremos uma caracterização dos estudantes do CAP, a fim de enquadrá-los em um eixo de análise. Posteriormente, serão colocados alguns aspectos teóricos sobre os estudantes, que nortearão nossas ponderações feitas ao longo deste trabalho. No item subsequente, faremos um breve histórico do movimento estudantil e da esquerda, entre os anos que precedem e os que se seguem ao golpe de 1964. Finalmente, faremos um histórico do movimento estudantil do CAP entre os anos de 1961 e 1968 e relacionaremos sua prática política com uma luta contra o projeto de hegemonia em construção pelo regime militar.

3.1 Características dos alunos do CAP

Em nossa pesquisa sobre a participação política dos funcionários, professores e alunos do Colégio de Aplicação entre 1964 e 1968, percebemos claramente a maior importância dos estudantes enquanto agentes mobilizados para a ação política. Abordaremos a seguir os aspectos teóricos que possam contribuir para o entendimento da preponderância da participação política estudantil no contexto do nosso objeto de estudo.

No Brasil, os primeiros estudos mais importantes sobre a participação política do jovem oriundo dos setores médios foram realizados na década de 1960.¹³¹ Podemos relacionar a importância dada ao tema pelos analistas sociais a elementos que despontavam nessa década: expansão das vagas em universidades públicas, impulsionada tanto pelo crescimento físico destas quanto pelo fim de restrições às vagas¹³² e a crescente

¹³¹ IANNI, Otávio. “O jovem radical”. In: *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963. FORACCHI, Marialice M. *Os estudantes e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Editora Nacional, 1965. (A pesquisa que deu origem ao livro foi iniciada em 1960). E ainda, embora situados em um momento histórico bastante diferente (apesar de temporalmente próximo), POERNER, Arthur José. *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. E os quatro volumes organizados por Sulamita de Brito sob o título de *Sociologia da juventude*, tomos I a IV, todos publicados em 1968 para a editora Zahar, do Rio de Janeiro.

¹³² A restrição às vagas de universidades públicas fazia parte da política educacional do governo Vargas, que se manteve até a Lei de Diretrizes e Bases de 1961. A estruturação dual do ensino médio compreendia o

importância do movimento estudantil, que teve grande reconhecimento público a partir da mobilização organizada a favor da participação do Brasil na II Guerra Mundial contra o Eixo,¹³³ e durante a Campanha da Legalidade,¹³⁴ em 1961.

Ao trabalhar com esses autores, devemos lembrar que eles geralmente se referem ao estudante universitário,¹³⁵ o que nos obriga a marcar algumas diferenças e aproximações entre estes e os estudantes do CAP. Os alunos capianos tecnicamente são estudantes secundaristas. Isso, porém, não é suficiente para defini-los, porque esse grupo de estudantes apresenta uma grande diversidade, principalmente em relação à origem social, pois compreende alunos oriundos de escolas particulares e públicas, que se situam em locais de moradia de população mais ou menos abastada. Essa diversidade era acentuada na década de 1960, quando uma grande parcela dos estudantes pertencentes aos setores médios ainda estudava em escolas públicas. O CAP, como parte desse todo heterogêneo, apresentava, durante o período analisado, uma composição relativamente homogênea, formada por filhos de militares, funcionários públicos, intelectuais e comerciantes.¹³⁶

Quanto à composição social dos alunos, podemos considerar o CAP bastante parecido com as universidades públicas em sua parcela majoritária. Estamos tratando, então, da classe média, entendendo-a não como uma classe definida por si mesma, mas como uma construção ideológica, que tem como principais características o encobrimento da contradição capital-trabalho e o medo da proletarização.¹³⁷ O termo “classe média em

oferecimento de formação profissionalizante e universitária. Aqueles que optassem pela primeira teriam maior dificuldade para ingressar no curso superior, pois, mesmo completando o ciclo profissionalizante, teriam ainda que cumprir exigências adicionais. O objetivo do governo era justamente formar um grande contingente de jovens para o mercado de trabalho de baixos salários, sem o ônus financeiro do ensino superior, que estaria destinado à formação de uma elite oriunda dos setores médios. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica*. Ob. cit., p. 74-83.

¹³³ POERNER, A. Ob. cit., p. 161-185, especialmente p. 166.

¹³⁴ Após a renúncia de Jânio Quadros em 25 de agosto de 1961, os três ministros militares anunciaram seu veto à posse do vice-presidente João Goulart, a quem consideravam um herdeiro do nacionalismo de Vargas e próximo aos comunistas. Após essa medida por parte dos ministros militares, os grupos sociais favoráveis à manutenção da ordem constitucional organizaram-se rapidamente. Liderados pelo então governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, trabalhadores, sindicalistas, estudantes, intelectuais, artistas, militares “legalistas” e até mesmo políticos de matiz conservador organizaram um movimento de resistência que ficaria conhecido como “Campanha da Legalidade”.

¹³⁵ Alguns estudiosos do movimento estudantil já apontaram para a escassez de trabalhos que abordam o movimento secundarista. Mesmo entre os trabalhos que analisam o movimento estudantil como um todo, as referências geralmente são centradas nos estudantes universitários.

¹³⁶ A pesquisa e os depoimentos realizados apontaram para isto. Podemos encontrar composição parecida em ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit., p. 9 e 14.

¹³⁷ SAES, Décio. “Classe média e políticas de classe (uma nota teórica)”. In: *Contraponto*, Ano 2, nº 2, dezembro de 1977, p. 96-102.

ascensão” foi muito utilizado para designar a idéia que os setores médios tinham de ascensão social. Mesmo questionando a possibilidade real de que isso acontecesse na década de 1960, devido à crise econômica por que passava o Brasil,¹³⁸ podemos considerar que era nesse sentido que as classes médias empreendiam seus esforços. A tentativa de ocupar postos de trabalho no funcionalismo público e nas grandes multinacionais que se instalaram no Brasil principalmente durante a década de 1950, ou de tornar-se um profissional liberal eram os caminhos mais coerentes com tal perspectiva. A universidade era o trampolim social por excelência. Acreditava-se que, com um diploma na mão, o jovem teria grande possibilidade de empregar-se em uma grande empresa, ou ser aprovado em um concurso público para cargo bem remunerado. O Colégio de Aplicação, após os primeiros anos de sua fundação, em 1948, obteve grande número de aprovações de alunos no vestibular. Isso certamente o tornou um objetivo bastante almejado por parcela desse setor social. A aplicação de provas como critério de seleção de alunos, associada à necessidade freqüentar cursos preparatórios, e a localização do colégio, sempre próximo aos bairros mais abastados do Rio de Janeiro, certamente foram elementos que contribuíram para a preponderância da classe média na composição do corpo discente.

Outro fator que aproxima os alunos capianos dos universitários é a sua filiação institucional. Os alunos do CAp estavam em contato com os problemas não só da então Universidade do Brasil, mas também das universidades públicas em geral. Além disso, muitos problemas do próprio CAp – financeiros, infra-estruturais, para citar alguns – estavam diretamente relacionados à universidade. Havia ainda, por parte dos alunos do CAp, uma perspectiva constante de ingressar em uma universidade. Não por mera coincidência, os próprios alunos realizaram diversos eventos interativos: produziram matérias para o jornal do grêmio (*A Forja*) baseadas em entrevistas com o reitor ou mesmo com universitários, visitaram a universidade, firmaram convênios entre laboratórios da universidade e clubes de ciência do CAp, entre outros.

Apesar de todas essas congruências, um colégio compreende elementos que o diferenciam da universidade. Primeiramente, a faixa etária a que pertencem seus alunos. A diferença não está na idade em si, que, na faixa superior do curso secundário e na inferior

¹³⁸ Sobre a crise econômica dos anos 1962-1965, ver SINGER, Paul. “Ciclos de conjuntura em economias subdesenvolvidas”. Rio de Janeiro: *Revista Civilização Brasileira*, nº 2, maio de 1965. OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista*. Ob. cit.

do universitário, podem ser bastante próximas, mas nos papéis que lhe são atribuídos socialmente. Ao prestar um vestibular, o jovem está fazendo sua opção profissional, e isso o insere num *locus* social em que os compromissos não mais se restringem a obter notas de uma certa envergadura que lhe permitam passar para a próxima série. Nessa fase, muitos estudantes de classe média começam a trabalhar; e mesmo que parte deles seja totalmente mantida pela família, esta já exige do jovem uma postura que denote o futuro profissional que ele terá. A diferença de responsabilidades exigidas certamente influirá em sua inserção na atividade política.

Outra diferença a ser apontada, e que remete a uma característica peculiar ao CAP, é a da construção de uma idéia de “família capiana”. É muito freqüente em *A Forja* a idéia de que há uma “família”, composta por um conjunto de pessoas distribuídas em seus papéis diferenciados: professores, direção, orientadores educacionais, licenciandos, alunos, funcionários, que agem em um todo harmônico, ajudando-se mutuamente, em benefício da entidade que os une: o CAP. Mesmo quando há críticas (situação de “desarmonia”), a “família CAP” é reivindicada como objetivo comum. Essa idéia pode ter suas bases numa característica que é corrente nos colégios, principalmente nos menores, em que a relação entre os alunos e direção é muito mais afetiva e pessoal, se comparada à relação entre alunos e a direção de universidades. A idéia de “família capiana” contribuiu para que houvesse, por parte dos alunos do CAP, uma relação de obediência, de “prestação de contas” com a direção da escola, muito diferente da desenvolvida entre o movimento estudantil universitário e a reitoria/direção, que é muitas vezes pautada pela reivindicação e pelo confronto. Essa relação se alterou paulatinamente após o golpe de 1964, quando o acirramento das contradições entre a direção e os alunos tomou lugar na escola.

Já tendo traçado algumas características dos alunos do CAP, podemos passar aos aspectos teóricos que orientarão nossa análise, relativos à categoria estudantil.

3.2 Aspectos teóricos sobre o estudante

Há uma discussão bastante significativa sobre o comportamento específico da juventude nas sociedades. Em geral, há, por parte dos estudiosos, uma percepção das características inovadoras e rebeldes do jovem.

Entendemos que as análises de Marialice Foracchi e Otávio Ianni são as mais pertinentes ao nosso estudo, pois circunscrevem o estudante à sua situação de classe, aspecto que consideramos fundamental para entender o seu comportamento, sua motivação, suas reivindicações e suas escolhas, no que concerne à prática política.

Em seu artigo “O jovem radical”,¹³⁹ Otávio Ianni pretende analisar o comportamento dos jovens da classe média e da burguesia na moderna sociedade capitalista, superando as abordagens parciais, que, em nome de um rigor interpretativo, restringem a observação do comportamento humano a apenas uma entre as diversas ciências que estudam o homem e a sociedade. A “falsa compreensão das relações entre as ciências sociais”¹⁴⁰ levaria a que psicanalistas, psicólogos e sociólogos não buscassem uma interpretação global. Ianni reconhece a importância dos “fenômenos e processos psicológicos, sociais, demográficos etc.”¹⁴¹ e também das análises dos especialistas dessas áreas, tendo sempre a perspectiva de superar a parcialidade que lhes é comum. Dessa maneira, autores como Sigmund Freud, Karl Mannheim, Jean-Paul Sartre, para citar os mais importantes, formaram a base para a construção de sua análise sobre o comportamento do jovem.

Segundo Otávio Ianni, há uma *condição de jovem* que é propícia para o desvendamento das contradições da sociedade em que ele está inserido, pois:

Nos contatos com teorias e idéias, propiciados em especial pela escola, nos grupos de amigos reunidos em torno de interesses intelectuais, nas atividades lúdicas, nas manifestações da atividade sexual, no trabalho, o jovem é posto continuamente em face de componentes do sistema sócio-cultural que revelam ou acentuam o caráter contraditório dos elementos que compõem a situação social vivida. Mas todas as situações (...) são integradas

¹³⁹ IANNI, Otávio. Ob. cit., p. 159-179.

¹⁴⁰ Idem, p. 161.

¹⁴¹ Idem, *ibidem*.

inconsciente ou conscientemente pela pessoa, produzindo uma noção mais ou menos clara de uma situação social aflitiva, geradora, por sua vez, de novas possibilidades de ação.¹⁴²

Essa condição de abertura do jovem para as contradições sociais se contrapõe à sua inserção de classe, que tende a atraí-lo para a manutenção do *status quo* por meio de vínculos sociais, como casamento, emprego, religião, ingresso em clubes, associações e partidos conservadores etc. O autor aponta a existência de

fases da vida do jovem nas quais ele se encontre como que “desvinculado”, isto é, em processo de ajustamento, com relação às polarizações dos interesses e ideais de sua classe.¹⁴³

Nessas ocasiões, o jovem pode desenvolver apreço por “doutrinas políticas contraditórias com os interesses de sua classe”.¹⁴⁴

A noção de “consciência de alienação”, cunhada por Otávio Ianni como “um processo complexo, sintetizador, que alcança todos os níveis fundamentais de manifestação da personalidade”,¹⁴⁵ e “que está na base dos processos psicológicos, sociais e culturais”,¹⁴⁶ é requisito básico do comportamento do jovem radical, mas não seria apreendido por toda a juventude, pois o “mundo dos adultos” estaria sempre tentando cooptá-la. Essa “disputa” levaria a três caminhos possíveis para o jovem: ele pode nunca se opor ao modelo de vida intrínseco ao setor social no qual se insere; ele pode demorar, relutar, experimentar outras afirmações e, por fim, ceder às pressões do “mundo adulto”; ou ele pode jamais aceitá-lo. Ele deixará de ser jovem, mas a “consciência de alienação”, na medida em que permanece presente e ativa, não permitirá que ele viva “inocentemente”, passivamente em uma sociedade que ele percebeu repleta de contradições.

Em suma, o autor entende que o jovem, por sua inserção específica na sociedade, tem uma possibilidade maior de desvelar as contradições da realidade que o cerca e, de

¹⁴² Idem, p. 168.

¹⁴³ Idem, p. 160. Mais adiante, ao dialogar com Mannheim, Ianni questiona e relativiza o caráter de desvinculação do jovem, alertando que este não pode ser entendido como um componente a-histórico de um sistema social, “independentemente das condições reais, dadas por determinadas configurações estruturais.” Idem, p. 167.

¹⁴⁴ Idem, ibidem.

¹⁴⁵ Idem, p. 177.

¹⁴⁶ Idem, ibidem.

acordo com o seu grau de inconformismo, se empenhar em modificá-la. Essa condição não é inevitável nem, uma vez aceita, permanente.

É importante apontar que o autor está tratando do comportamento político radical do jovem sem restringir o conteúdo desse comportamento, citando a juventude hitlerista como exemplo de radicalismo de direita, também ligado à percepção, por parte dos jovens, de contradições na sociedade.¹⁴⁷ A diferença não estaria na forma da ação política, mas na manutenção da mistificação – no caso da opção nazista –, ou no desvendamento desta – no caso dos jovens revolucionários de esquerda. O posicionamento radical do jovem é desenvolvido a partir da percepção de um sistema social alienante, em uma “relação de negatividade com o presente”.¹⁴⁸

Podemos depreender da análise de Ianni que o posicionamento radical do jovem está relacionado a particularidades de seu processo de socialização e à realidade social em que está circunscrito. Em última instância, são as contradições da sociedade capitalista as causadoras da postura radical, tendo na “condição de jovem” um elemento catalisador.

Para Marialice Foracchi, o estudante não deve ser considerado um “agente principal”, assim como sua ação política não pode ser analisada isoladamente, pois faz parte de um processo anteriormente desencadeado e circunscrito em sua condição de classe pequeno-burguesa.¹⁴⁹

O estudante, ingressando em uma universidade, se confronta com o seu “estar privilegiado” ao se deparar com as barreiras de classe presentes na sociedade em que vive. Sua práxis será desenvolvida no sentido de superar essas barreiras, de alterar o *status quo*, daí o sentido inovador de sua ação. Segundo Marialice, essa práxis se desenvolve na medida em que o estudante percebe as contradições para a progressão de sua própria carreira. Desse modo, podemos perceber na abordagem da autora uma relação estreita entre conscientização e inserção no mercado de trabalho.¹⁵⁰

A autora dividiu os estudantes em três categorias empíricas, relacionadas a sua “condição de manutenção”: estudantes totalmente mantidos pela família, estudantes parcialmente mantidos pela família e estudantes que trabalham. A primeira categoria é a

¹⁴⁷ Poderíamos acrescentar, como um exemplo ilustrativo, o enfrentamento físico entre os estudantes da Universidade Mackenzie, direitistas, e o estudantes da USP, de esquerda.

¹⁴⁸ IANNI, Otávio. Ob. cit., p. 179.

¹⁴⁹ FORACCHI, Marialice M. Ob. cit., p. 3 e 7.

¹⁵⁰ Idem, p. 6-7.

que mais nos interessa, pois se trata do caso dos alunos do CAp, que, devido à sua idade e origem de classe, são mantidos pela família.

A autora aponta para a *aparente* identidade de interesses entre o estudante e sua família. Mesmo que a manutenção do jovem pela família seja vista como obrigatória, ela implica uma correspondente obrigação do jovem que engloba obediência e concordância moral e política, atendendo a expectativas dos adultos.¹⁵¹

Além dessa contradição “oculta” entre estudantes e adultos, há entre eles uma “luta” clara, reconhecida, pelo menos por parte dos primeiros. Trata-se da oposição entre a experiência dos adultos e a in experiência dos jovens. Esse contraste se dá apenas em uma relação: a valorização da in experiência, por parte dos estudantes, só existe em contraposição à valorização da experiência, expressa pelos adultos. O estudante se apega ao único trunfo que possui: a sua situação de “atuação de ensaio”, de experimentação, e então rechaça a experiência dos adultos, vendo-a como um limitador de novas vivências. A “valorização da in experiência” implica uma apreciação crítica, ainda que parcial, do estudante frente a sua condição social, o que explica sua importância.¹⁵² A tensão, um “produto da relação entre jovens e adultos”,¹⁵³ é criadora de vínculos e representa “o ponto imediato de acomodação entre as necessidades de afirmação do jovem e as expectativas de realização do adulto”.¹⁵⁴ Ela não atende plenamente a um ou outro desses anseios, e justamente por isso os mantém ativos.

Segundo Marialice Foracchi, há uma ponte entre as relações dos adultos e dos jovens e a inserção dos adultos na esfera social. É em meio a valores correspondentes à relação de subordinação entre a classe média e as classes dominantes que o jovem é socializado. O estudante representa, em relação à família de classe média, o vínculo mais ou menos estreito com as classes dominantes. Ele pode, então, ser um instrumento de sua família em direção à ascensão de classe, um instrumento de realização do objetivo de “ascensão social”, do que decorre a prática de “investimento” na educação.

¹⁵¹ Idem, p. 18-21.

¹⁵² Sob esse aspecto, a transcrição seguinte é bastante interessante: “Ser jovem não é idade, é ‘estado de alma’. Ser jovem (...) é ver o colorido das rosas, a beleza das manhãs, é ter ideais, é querer consertar o mundo e ter confiança em que o futuro será como for construído por cada um, é saber cair e ter sempre energia para tornar a se levantar, é não ser conformista, é aceitar dos golpes sofridos a experiência, sem se deixar abater por eles, é deixar que os anos se passem sem disso se aperceber.” *A Forja*, nº 3, 1964. Assinado por Manp.

¹⁵³ FORACCHI, Marialice M. Ob. cit., p. 28.

¹⁵⁴ Idem, p. 30.

A condição de ambigüidade percebida pelos estudantes consiste em que há uma relação direta entre o usufruto das vantagens de sua situação de dependência e a dificuldade de desenredamento desta.¹⁵⁵ O vínculo gerado pela manutenção da família proporciona potencialidades criadoras, por um lado, e limitações, por outro, expressas pelo questionamento: “como ser estudante, e portanto, categoria social independente, se não é possível deixar de ser, ao mesmo tempo, jovem dependente, submisso e comprometido?”¹⁵⁶

A “realização profissional” ganha, no estudo de Marialice Foracchi, uma dimensão criadora. É por meio do trabalho que o estudante firma-se como “personalidade autônoma”, que lhe possibilita ter uma “percepção crítica de sua condição”.¹⁵⁷ Não se deve entender, entretanto, que o estudante abole sua situação de dependência quando trabalha. Apenas essa dependência não se dá mais em relação à família, mas ao sistema.

Se no trabalho de Foracchi o estudante universitário apresenta essa ambigüidade em sua relação de dependência e submissão à família, entre os capianos essa característica será muito mais acentuada. O estudante secundarista de classe média é mais dependente ainda da família, por causa da falta de perspectiva social de se inserir no mercado de trabalho, e por isso mesmo menos vinculado ao sistema, menos comprometido com a família no que diz respeito ao seu futuro profissional. A escola pode ser considerada como uma extensão da autoridade familiar, dado que a família de classe média considera que uma boa educação é um investimento, e, como tal, deve ser acompanhada de perto. O controle familiar alcança, então, a relação que o estudante desenvolve com a escola. Essa constatação contribui para entendermos a relação entre alunos e direção do CAP que, por vezes foi pautada pela submissão e pela aparente congruência de valores. Relação que não se manteve constante, como veremos, mas fez parte de uma transformação mais geral, que envolveu uma nova conjuntura histórica e uma nova visão sobre a realidade.

Quando nos detivermos sobre o periódico *A Forja*, perceberemos o claro aprofundamento das tensões na relação entre jovens e adultos, aqui representados pelas autoridades escolares, principalmente a partir de 1963. Esse momento está indissolúvelmente relacionado à ampliação da participação política dos capianos, até

¹⁵⁵ Idem, p. 26-27.

¹⁵⁶ Idem, p. 28.

¹⁵⁷ Idem, p. 46.

porque a política é, por excelência, a arena das contradições entre os que desafiam o *status quo* e os que procuram mantê-lo (e entendemos que assim se comportaram a vanguarda dos estudantes e a direção, respectivamente). Porém, essa análise só faz sentido se levarmos em conta a conjuntura histórica, a intensa crise de regime por que passava o Brasil, representada pelo governo João Goulart que, cada vez mais abandonado pelos setores burgueses que ainda o apoiavam, e criticado por parcela da esquerda por sua postura conciliadora, caminhou, no fim do ano de 1963, para uma aproximação com os trabalhadores.¹⁵⁸ Entendemos, então, que um maior potencial de ação política pode ser explicado pela socialização específica pela qual o jovem passa em nossa sociedade, mas conjugado a um alto nível de discussão, questionamento e participação dos setores das classes subalternas no cenário político brasileiro. Esse segundo fator deve ser levado em conta tanto nos casos em que o movimento estudantil se aproximou ideologicamente dos trabalhadores, como nos casos em que ele esteve afinado com as elites econômicas.

Acreditamos que as considerações de Ianni, especialmente no que diz respeito à especificidade da “condição de jovem” e às contradições do sistema capitalista, nos ajudam a compreender as posturas dos estudantes do CAP, entendendo que o processo de radicalização do movimento estudantil se deu em uma conjuntura de exacerbação das contradições sóciopolíticas no Brasil. Quanto às elaborações de Foracchi referentes à relação entre jovens e adultos, elas podem contribuir para a explicação sobre a relação de submissão e insubordinação, alternadamente, que os estudantes do CAP desenvolveram em relação à direção da escola.

3.3 Histórico do movimento estudantil e da esquerda

Entendemos que a organização política dos estudantes do Colégio de Aplicação não se deu de forma isolada, ao contrário, seus estudantes mais ativos politicamente participavam também, além das atividades políticas na escola, de outras instâncias de organização política e do movimento estudantil. Nesse item, pretendemos apontar

¹⁵⁸ Cf. DREIFUSS, René Armand. Ob. cit.; IANNI, Otávio. *O colapso do populismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. GORENDER, Jacob. *Combate nas trevas, a esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada*. São Paulo: Ática, 1987.

brevemente os aspectos mais importantes da esquerda e do movimento estudantil para que possamos compreender o contexto mais amplo do movimento de contestação ao regime militar em que o CAP se inseriu.¹⁵⁹

Durante o governo João Goulart (1961-1964), o Partido Comunista Brasileiro (PCB) exercia uma influência muito grande nas lutas política e sindical e até mesmo nas diretrizes do governo federal. Sua proposta “etapista” de revolução, segundo a qual o Brasil deveria passar por uma revolução democrático-burguesa para, a partir de então, realizar uma revolução socialista, colocava-o em confluência com as propostas reformistas do populismo de esquerda, vertente política que caracterizou o governo Jango. As bandeiras do antiimperialismo e da reforma agrária, defendidas pelo PCB, encontravam-se, de certa maneira, respaldadas pelo governo de João Goulart, em especial a partir de fins de 1963. Entretanto, apesar de sua força política e de sua grande inserção em sindicatos e outros movimentos sociais, o PCB havia sido profundamente afetado por um grande cisma internacional.

Em 1956, após o abalo sofrido pelo movimento comunista internacional em função da divulgação do Relatório Krushev, que denunciava o “terror stalinista”, passou a haver entre parte da militância de esquerda um posicionamento mais crítico sobre a experiência soviética. A China, que vinha se colocando politicamente contra a nova linha adotada por Moscou, surgiu como possibilidade de uma espécie de paradigma revolucionário. A Revolução Cubana, em 1959, também se tornou importante como exemplo vitorioso da tática de guerra de guerrilhas. Em decorrência desses fatos, o PCB passou por uma série de cisões, iniciada em 1962 com a fundação do Partido Comunista do Brasil (PC do B), que o criticava por sua linha “pacifista e revisionista”, adotada depois do relatório, em consonância com a nova orientação soviética. Após o golpe militar de 1964, diversos grupos romperam com o PCB – sobre os quais falaremos adiante – avaliando que sua linha política impediu que houvesse uma resistência ao ataque desfechado pela direita.

¹⁵⁹ Para uma análise mais ampla sobre a esquerda pré e pós-golpe, ver: GORENDER, Jacob. Ob. cit.; RIDENTI, Marcelo. *O fantasma da revolução brasileira*. São Paulo: Unesp/Fapesp, 1994; ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil: 1964-1984*. Petrópolis: Vozes, 1984. Sobre movimento estudantil, ver MARTINS FILHO, João Roberto. *Movimento estudantil e ditadura militar: 1964-1968*. Campinas: Papirus, 1987. POERNER, Artur José. *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968; SANFELICE, José Luís. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo: Cortez, 1986.

No início da década de 1960, já havia surgido outras correntes de esquerda. Em 1962, foi fundada a Ação Popular (AP) a partir, principalmente, de estudantes que tinham rompido com a Juventude Universitária Católica (JUC). No início de sua formação, a AP procurava associar propostas revolucionárias socialistas ao ideário humanista cristão. Apenas após 1964, ela caminhou para a proposta marxista, rompendo com o cristianismo.¹⁶⁰ Apesar de ter tido alguma influência nos meios operários e camponeses, foi na atividade desenvolvida no movimento estudantil que essa organização obteve maior êxito.¹⁶¹

Sob a inspiração teórica de Leon Trotski e Rosa Luxemburgo, entre outros, surgiu, em 1961, a Organização Revolucionária Marxista (Polop),¹⁶² cuja influência se restringia praticamente aos meios universitários. Contrapondo-se às teses pacifistas e etapistas do PCB, propunha a luta armada revolucionária para a implementação do socialismo, proposta também defendida pelo Partido Operário Revolucionário (Trotskista) – POR(T), criado em 1953 e com entrada nos meios estudantis, entre militares de baixa patente e trabalhadores rurais e urbanos.¹⁶³ A Polop passará por cisões após sua primeira “queda” deflagrada pelo aparelho repressivo da ditadura militar e dará origem a outras organizações que terão influência entre os estudantes do CAP: a Vanguarda Armada Revolucionária – Palmares (VAR-Palmares) e a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR). Havia também o Partido Socialista Brasileiro (PSB) que, fundado em 6 de agosto de 1947, baseava-se na social-democracia europeia, preconizando uma espécie de “socialismo democrático”.¹⁶⁴ No ambiente radicalizado do governo Goulart também tiveram participação importante as Ligas Camponesas, os sindicatos rurais e urbanos, além do movimento estudantil, do qual trataremos em breve.

¹⁶⁰ KUPERMAN, Esther. “Da cruz à estrela: a trajetória da Ação Popular Marxista-Leninista”. *Revista Espaço Acadêmico*, ano III, nº 25, junho de 2003. Artigo retirado do endereço eletrônico <http://www.espacoacademico.com.br/025/25ckuperman.htm> em 1º de fevereiro de 2005.

¹⁶¹ Conforme GORENDER, Jacob. Ob. cit. e KUPERMAN, Esther. Ob. cit.

¹⁶² A Organização Revolucionária Marxista tornou-se conhecida pela sigla Polop, em função do periódico que publicava intitulado *Política Operária*. Sobre a Polop, ver MATTOS, Marcelo Badaró. “Em busca da revolução socialista: a trajetória da POLOP (1961-1967)” Em REIS FILHO, Daniel Aarão e RIDENTI, Marcelo (orgs.). Em *História do marxismo no Brasil*, volume V (Partidos e organizações dos anos 20 aos 60). Campinas, SP: Unicamp, 2002.

¹⁶³ GORENDER, Jacob. Ob. cit., p. 39-40. Quanto ao POR, ver também LEAL, Murilo. *À esquerda da esquerda. Trotskistas, comunistas e populistas no Brasil contemporâneo (1952-1966)*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

¹⁶⁴ GORENDER, Jacob. Ob. cit., p. 43.

Os grupos dissidentes do PCB, somados às outras organizações de esquerda já existentes e às novas organizações, constituíram um novo quadro da esquerda, cujo traço marcante foi a falta de um partido que associasse os diversos projetos revolucionários. Durante o processo histórico que envolveu o crescimento das lutas de sindicatos e movimentos sociais, principalmente durante o governo João Goulart, e que culminou com o golpe de 1964, as classes trabalhadoras experimentaram sua capacidade de mobilização, conseguindo envolver o governo federal e a sociedade em geral. Entretanto, elas se depararam também com sua falta de preparo objetivo e ideológico para uma luta que tivesse como meta a tomada do poder.

Essa conjuntura política propiciaria um momento favorável para a constituição de um novo partido, mais à esquerda do PCB, não fosse a violência com que o aparelho repressivo do Estado tratou os sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, os intelectuais “subversivos” e as organizações estudantis. Afastando os mais ativos politicamente, por meio de prisões, assassinatos, ou por ameaças que levaram ao “auto-exílio”, os mais ativos politicamente, a ditadura militar impossibilitou a construção de um projeto profundamente discutido, a partir de uma reflexão teórica sobre a realidade, conjugada à prática política, que levasse à construção de uma organização de classe. Apesar de o golpe ter catalisado a crítica ao pacifismo do PCB, impediu uma formação partidária decorrente dessa crítica e contribuiu para a formação de uma vanguarda política revolucionária imbuída da idéia de necessidade de “ação rápida”, que, pressionada pelo aparato repressivo, relegou para segundo plano o trabalho em sua base social e construiu as propostas de luta armada para derrotar a ditadura.

Assim, tivemos nesse momento uma constelação de pequenos grupos políticos. Marcelo Ridenti fez uma arqueologia das divergências da esquerda no período em questão.¹⁶⁵ As organizações teriam pontos discordantes sobre o caráter da revolução brasileira (se é “etapista”, mantendo nesse aspecto a linha do PCB, ou imediatamente socialista); sobre a necessidade de um partido para empreender uma luta revolucionária ou se a estrutura partidária poderia cercear a agilidade necessária para o momento; sobre as formas de luta revolucionária (via pacífica ou armada; “guerra de guerrilhas” ou “guerra popular prolongada”).

¹⁶⁵ RIDENTI, Marcelo. *O fantasma da revolução brasileira*. Ob. cit.

Tendo colocado as diferenças entre as diversas organizações, Ridenti levanta os pressupostos comuns a toda a esquerda revolucionária: como o capitalismo não estava conseguindo se desenvolver, implementou-se a ditadura, sendo esta a única forma política para manter sua reprodução econômica. Logo, a tarefa central seria derrubar a ditadura. As condições objetivas estavam dadas, sendo necessário o desenvolvimento das condições subjetivas. Para tal, dever-se-ia romper, principalmente, com o imobilismo do PCB (principalmente). Seria necessário, para deflagrar a revolução, o surgimento de uma vanguarda de novo tipo, que desenvolvesse primeiramente a guerrilha rural, num processo de luta armada relativamente longo, com várias etapas, e contando com massas trabalhadoras rurais e urbanas. As ações armadas urbanas eram admitidas no sentido de subsídio à guerrilha (treinamento e finanças). Numa formulação posterior, as ações urbanas também poderiam servir para a propaganda revolucionária e, implicitamente, como meio de sustento do próprio funcionamento clandestino.

É interessante apontar que nenhuma dessas organizações elegeu a categoria estudantil como base social prioritária. A formulação marxista clássica considera o proletariado o principal sujeito revolucionário, tendo como aliado fundamental o campesinato. A esquerda revolucionária da década de 1960 avaliava a importância dos sujeitos revolucionários segundo sua diretriz política, que girava em torno do proletariado, do campesinato e até mesmo do lumpemproletariado.¹⁶⁶ Formado basicamente pelos setores médios, o movimento estudantil teria o potencial de ser a ponta de lança para movimentos urbanos de massa ou um fornecedor de quadros de vanguarda para as organizações revolucionárias. Bastava para isso que rompessem ideologicamente com sua classe de origem.

Nos anos anteriores ao golpe de 1964, havia uma crescente mobilização sindical e da esquerda como um todo, tônica do governo Jango. O movimento estudantil, que já havia tido participações importantes na política brasileira, engajou-se em bandeiras de luta como: ampliação das liberdades democráticas, proteção dos interesses nacionais, reforma

¹⁶⁶ Jacob Gorender (Ob. cit., p. 83) afirma que algumas organizações revolucionárias da década de 1960, influenciadas pelo maoísmo e pelo guevarismo, dedicaram maior importância ao campesinato do que ao proletariado, sujeito tradicionalmente revolucionário sob a concepção marxista. A mesma deferência ocorreu com o lumpemproletariado, que, embora não tenha obtido o *status* de sujeito principal da revolução, mereceu uma reformulação, que relegou seu caráter traidor a uma situação histórica que não era a dos países do Terceiro Mundo, nos quais essa categoria poderia ter potencial revolucionário.

universitária, democratização do ensino. Nesse aspecto, atuou intensamente em movimentos de alfabetização, freqüentemente apoiados pelas teses pedagógicas de Paulo Freire. É importante esclarecer que a participação intensa dos estudantes no cenário político nacional consolidou a relevância do movimento na sociedade.

No início da década de 1960, os estudantes elaboraram uma proposta de reforma universitária em três documentos frutos de discussões em seminários: Declaração da Bahia, em 1960; Carta do Paraná, 1962 e o Seminário de Belo Horizonte, em 1963. Durante o 2º Seminário, foi colocada como reivindicação a paridade nas eleições dos organismos universitários. Organizou-se então uma greve, que ficou conhecida como “greve do 1/3”, que ensejou grandes manifestações e conquistou vitórias parciais. Artur Poerner aponta o crescimento na consciência dos estudantes e a sensibilização da sociedade para os problemas da universidade como fatores positivos da greve, enquanto as falhas em sua direção, que produziram desgastes da liderança estudantil, constituiriam os fatores negativos.¹⁶⁷ Para João Roberto Martins Filho, a greve, apesar de representar “o apogeu do apoio de massa à UNE”,¹⁶⁸ resultou, após os desgastes advindos da derrota, em um “relativo refluxo” do movimento de massa, que guardou reflexos até 1964.¹⁶⁹ A partir de agosto de 1962, teria havido um processo de “descolamento entre as atividades da base e as da direção”,¹⁷⁰ em virtude da participação da vanguarda do movimento em lutas sociais mais amplas. Após o encerramento dessa greve, duas posições tornaram-se claras no movimento estudantil: a do PCB, que defendia a primazia das lutas específicas, e a representada pela AP, que obteve hegemonia no movimento até 1964 e considerava que os estudantes deveriam se engajar nas lutas de todo o povo.¹⁷¹

A partir de 1962, a UNE-volante e o Centro Popular de Cultura (CPC) realizaram ações em conjunto, percorrendo 36 universidades brasileiras para discutir a reforma universitária e a greve do 1/3. O conteúdo político de suas manifestações artísticas versava sobre elitização do ensino, atraso do país e espoliação pelo capital estrangeiro. A principal contribuição desse movimento foi dar um caráter nacional às reivindicações estudantis,

¹⁶⁷ Ob. cit., p. 207.

¹⁶⁸ Ob. cit., p. 57

¹⁶⁹ Ob. cit., p. 59 e 65.

¹⁷⁰ Idem, p. 59.

¹⁷¹ Ob. cit., p. 60.

geralmente concentradas nas principais cidades do país e cujas discussões ficavam restritas a períodos de congressos e seminários.

Após o golpe de 1964, o movimento estudantil foi um dos principais alvos da força repressiva. A sede da UNE foi incendiada já no dia 1º de abril e logo nos primeiros meses tornou-se conhecido um projeto de lei prevendo a extinção das organizações estudantis oficiais.¹⁷² Promulgada em novembro do mesmo ano, a chamada Lei Suplicy, além de suprimi-las, criou outras organizações estudantis subordinadas às direções das instituições a que pertenciam, numa tentativa de controle da movimentação política dos estudantes. A contestação a essa lei tornou-se a primeira bandeira de luta do movimento estudantil, que durante os primeiros meses do regime militar passava por uma fase de “oposição difusa e não articulada”.¹⁷³

Martins Filho destaca a participação, ainda que em número menor, de entidades dirigidas por estudantes liberais. Segundo o autor, estas entidades, num primeiro momento, se colocaram favoráveis ao regime instaurado no país em 1964, porém, pouco depois passaram a divergir dele, percebendo que não haveria conciliação com seus ideais democrático-liberais.¹⁷⁴ Elas teriam sido responsáveis pelo início da reorganização do movimento estudantil pós-64, que se encontrava bastante desarticulado, devido às prisões e ao exílio de parte das lideranças de esquerda, inconveniente que não atingiu as lideranças estudantis que haviam apoiado o movimento civil-militar. A partir de 1965, a oposição à ditadura militar cresceu rapidamente¹⁷⁵ e diversas greves foram realizadas, nas quais os estudantes mostraram sua insatisfação com a situação da educação superior no Brasil e com a repressão promovida pelo regime.¹⁷⁶ Em julho de 1965, a UNE conseguiu realizar o seu 27º congresso, no qual tirou-se como objetivo organizar estudantes para garantir seu espaço político ameaçado pela Lei Suplicy e para lutar contra o regime político instaurado em 1964.

¹⁷² Já tramitava no Congresso um projeto de lei, proposto pela União Democrática Nacional (UDN), que previa controle e fiscalização dos organismos estudantis. O regime militar foi além e optou pela extinção dos órgãos existentes e criação de novos totalmente subordinados ao governo. MARTINS FILHO, João Roberto. Ob. cit., p. 84.

¹⁷³ MARTINS FILHO, João Roberto. Ob. cit., p. 83.

¹⁷⁴ Ob. cit., p. 90-92.

¹⁷⁵ João Roberto Martins Filho associa o crescimento da oposição à ditadura militar entre a base estudantil à insatisfação de setores da classe média em relação à perda das liberdades democráticas e à política econômica do regime militar. Ob. cit., p. 65-67 e 78-81.

¹⁷⁶ Ver anexo I.

Em 1966, com o avanço da influência da esquerda no movimento estudantil, houve grande número de manifestações nas principais capitais do país, violentamente reprimidas pelo governo Castelo Branco. A Setembrada – conjunto de manifestações estudantis contrárias à repressão policial – foi marcada pela truculência com que a força militar tratou os estudantes, que envolveu assassinato, espancamento, tortura e abusos sexuais.¹⁷⁷

No ano seguinte, as palavras de ordem contra a política educacional do regime militar tomarão maior espaço nas manifestações estudantis. Os acordos MEC-USAID e os excedentes – alunos aprovados no vestibular que não cursavam a universidade por falta de vagas – foram as questões centrais que nortearam os protestos. Também em 1967, o isolamento político que caracterizava o movimento estudantil entrou em declínio, preparando terreno para as grandes manifestações de 1968.¹⁷⁸

O ano de 1968 foi o mais marcante para o movimento estudantil do pós-64. Em março, os policiais reagiram com violência a uma pequena passeata em defesa do restaurante universitário do Calabouço, assassinando a tiros o estudante secundarista Edson Luís. Esse fato se transformou no estopim do repúdio geral à ditadura militar. Grande número de manifestações estourou no Brasil inteiro, numa ciranda de protestos que, reprimidos, geravam nova onda de protestos. O governo Costa e Silva chegou a autorizar uma manifestação no Rio de Janeiro, que ficaria conhecida como “Passeata dos 100 mil”, e contou com a participação maciça dos setores médios.

Nesse mesmo ano, ocorreu o último congresso da UNE durante o período militar. Realizado em Ibiúna (SP), foi descoberto pelas forças repressivas e sofreu invasão policial. Vários estudantes foram presos, inclusive as lideranças. Esse evento desestabilizou decisivamente o movimento estudantil. Associado à decretação do AI-5, em 13 de dezembro do mesmo ano, dá-se o ocaso de um dos períodos mais fecundos da história do movimento estudantil no Brasil, já que o alto grau de repressão do Estado gerou uma impossibilidade prática de continuidade de militância nas escolas e universidades.

¹⁷⁷ Ver POERNER, A. Ob. cit., p. 290-291.

¹⁷⁸ MARTINS FILHO, João Roberto. Ob. cit., p. 119.

3.4 O movimento estudantil do CAP e sua luta contra-hegemônica

3.4.1 Alguns comentários sobre a direção do CAP da UFRJ

Achamos oportuno, antes de tratarmos do movimento estudantil dos capianos, fazer um breve comentário a respeito das direções que esse colégio teve durante o período que estamos analisando. Duas pessoas ocuparam o cargo de direção do Colégio de Aplicação da UFRJ. Luiz Alves de Matos, fundador do colégio, foi seu diretor até os primeiros meses de 1965, quando se afastou alegando motivos de doença.¹⁷⁹ Em seu lugar, ficou a assistente de Didática em Sociologia, Irene Estevão de Oliveira, com quem o educador havia trabalhado também na Fundação Getúlio Vargas e que já o substituíra quando este se ausentava do colégio.

Em geral, a mudança da direção é percebida pelos ex-alunos como a passagem de uma gestão “democrática” para uma extremamente “autoritária”.¹⁸⁰ Julgamos conveniente analisar em que medida essa mudança de postura foi real, e os motivos que levaram a ela.

Primeiramente, acreditamos ser necessário relativizar a idéia de que a direção de Luiz Alves de Matos tenha tido um perfil totalmente democrático no que diz respeito ao controle sobre as atividades políticas dos alunos. O documento que exporemos a seguir é bastante ilustrativo da maneira como Luiz Alves de Matos lidava com a nova situação política no Brasil.

Em ofício assinado pelo diretor, em que abordava a existência de “práticas subversivas” na escola, é citado o documento “Novas diretrizes educacionais do CAP”, datado de 18 de dezembro de 1963, que teria estabelecido que é “expressamente vedado a professores e funcionários (...) realizar qualquer tentativa ou utilizar processos de

¹⁷⁹ Segundo Alzira Alves de Abreu, em 1965 Luiz Alves de Matos começou a ter sintomas de um câncer de estômago, que seria diagnosticado depois (Ob. cit., p. 151). Entretanto, a manutenção de suas atividades na Fundação Getúlio Vargas e na Universidade Federal do Rio de Janeiro é um indício de que sua saída do colégio pode ter se dado por outros motivos. A autora levanta a hipótese de que “esse afastamento pode ter explicações também nas relações tensas que existiam entre a direção do CAP e a direção da FNFi e nas reivindicações políticas dos alunos e professores, que começavam a se intensificar”. (Idem, ibidem). No documento CAP010 COE 248, Luiz Alves de Matos cogita fechar as portas do CAP (antes da greve dos alunos e quizá dos professores) e se afastar da escola, “para não assistir (...) ao desmantelamento da obra que com tantos esforços e sacrifícios consegui construir”.

¹⁸⁰ Conforme entrevistas realizadas para este trabalho, e também em ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit.

envolvimento dos alunos em disputas político-partidárias ou doutrinação ideológica”. O diretor prossegue afirmando que

estas determinações normativas, que contaram com o apoio unânime de *todos* os professores (...) foram tomadas por termos sentido que os alunos, especialmente os do ciclo colegial, estavam sendo insuflados externamente por propaganda subversiva de caráter político-ideológico, especialmente no 2º semestre de 1963. Apurou-se que essa propaganda ideológica não provinha dos professores ou funcionários deste colégio, mas de seus contatos, *fora do âmbito e do horário do Colégio*, com o pessoal da UNE e, *incredibile dictus*, do próprio Ministério da Educação, então dirigido pelo Ministro Paulo de Tarso e subseqüentemente pelo Ministro Julio Sambaqui, incitando-os a se alinharem como elementos ativos nas propaladas reformas de base.”¹⁸¹

Fica claro no documento o empenho do diretor em assegurar para o governo que não havia nenhum tipo de “prática subversiva” originária de *dentro* do colégio. Podemos ver isso por meio da afirmação da “unanimidade dos professores” em aprovar o tal documento que definia “novas diretrizes”; a atribuição de “culpa” a “culpados consensuais”, como a UNE e integrantes do governo João Goulart pela *antiga* ativação política dos estudantes; a afirmação de rigores de fiscalização (programas de disciplinas cuidadosamente revistos, inspeção periódica e incerta nas aulas, “não se verificando nenhuma infração”). Ao fim do ofício, é afirmado que nenhum “professor, orientador, técnico ou servidor praticou *dentro do estabelecimento* qualquer ato subversivo”.¹⁸²

Cabe ressaltar que esse documento que Luiz Alves de Matos cita não foi encontrado no Arquivo CAP, assim como não há outra fonte que indique que havia prática de “inspeção” nas aulas, ou o controle político das ementas das disciplinas. Esses indícios nos possibilitam aventar a hipótese de que, ao responder às afirmações de que havia “práticas subversivas” no CAP, o diretor, na ânsia de colocar a escola como totalmente insuspeita, talvez tenha “inventado” mecanismos de controle que na realidade não existiam, a fim de sinalizar para o governo que não seria necessária sua intervenção controladora, repressora,

¹⁸¹ “Ofício assinado por Luiz Alves de Matos sobre práticas subversivas e improbidade administrativa”. Documento arquivado no Proedes sob o nº CAP010 COE244, datado de 26/5/1964. Grifo nosso. No documento não fica claro a quem está sendo dirigido. Segundo Alzira Alves de Abreu, trata-se de uma resposta à solicitação de autoridades militares sobre as “atividades subversivas” adotadas pelos professores do colégio, por conta da abertura de Inquéritos Policiais Militares para apurar as “práticas subversivas” e “improbidade administrativa” em órgãos públicos.

¹⁸² Idem, grifo nosso.

papel que a direção já exerceria. Por outro lado, não se pode abandonar a hipótese de que realmente a direção teria instituído, desde os últimos meses do governo Jango, mecanismos de controle sobre a participação política dos corpos docente e discente. Devemos lembrar que, na gestão Luiz Alves de Matos, houve ameaça de expulsão de alunos quando estes questionaram a direção, fechamento do grêmio e “queima de jornais” considerados desrespeitosos às autoridades.

A análise de outro documento talvez nos ajude a compreender melhor as práticas da gestão Luiz Alves de Matos, tida sempre no imaginário “capiano” como sinônimo de liberdade e democracia. A investigação aberta a partir da acusação anônima de que haveria professores comunistas reunidos em uma suposta “Célula Anchieta”, acusação posteriormente atribuída a Eremildo Luiz Viana,¹⁸³ determinou a realização de um conselho dos professores do CAp em 24 de setembro de 1964, onde estiveram presentes o próprio Eremildo, diretor da FNFi, o diretor do colégio e 37 professores. A pauta foi a investigação em que estavam arrolados três docentes do CAp (José Luiz Werneck da Silva, Maurício Silva Santos e Sarita Konder), acusados de pertencerem ao grupo comunista.¹⁸⁴ As conclusões tiradas nesse conselho resumem-se basicamente a, mais uma vez, manter o CAp longe das suspeitas de “atividades subversivas”. Na ata, afirma-se que o CAp não está sob suspeição, que a acusação aos três professores não se refere a suas atividades na escola e que as denúncias não partiram de colegas do CAp. Por fim, manifesta simpatia e desejo pelo esclarecimento da verdade, restabelecendo como insuspeita a posição dos colegas. Esse tipo de postura foi questionado por alguns professores, que se sentiram abandonados pelo diretor, já que este estaria preocupado apenas em garantir a lisura interna da escola.¹⁸⁵

À parte as tentativas de Luiz Alves de Matos de preservar o CAp, cabe ressaltar a sua concordância com as políticas educacionais do regime militar, expressas no prefácio à 13ª edição do seu livro *Sumário de didática geral*, publicado em 1975. Nesse texto, o educador mostrou-se entusiasmado com as novas diretrizes governamentais para a educação, afirmando que

¹⁸³ ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit., p. 146.

¹⁸⁴ Idem, *ibidem*.

¹⁸⁵ Em entrevista concedida a Alzira Alves de Abreu constante em *Intelectuais e guerreiros*, o professor José Luiz Werneck da Silva considera que Luiz Alves de Matos teria sido apenas correto, não se dedicando à defesa de seus professores, situação que teria sido diferente, segundo Maurício Silva Santos, no Colégio Andrews, onde este teria recebido apoio dos professores e da direção (p. 148 e 149).

não podemos deixar de registrar com satisfação as rápidas transformações que se estão operando no panorama educacional brasileiro. (...) A escola brasileira marcha definitivamente para uma crescente democratização, amparada pela iniciativa pública e privada e pelos crescentes investimentos governamentais. O Governo Federal e os governos estaduais estão porfiando em dotar o País de uma ampla e vigorosa rede escolar, capaz de contribuir positivamente para a superação do subdesenvolvimento e da baixa produtividade, em que nos vínhamos arrastando desde os tempos coloniais.

Associando a sua contribuição para a pedagogia à nova etapa do sistema educacional brasileiro, Luiz Alves de Matos ressalta que

as mensagens contidas em nosso trabalho (...) muito poderão contribuir para o esclarecimento e melhor habilitação do magistério brasileiro, neste momento crucial, em que sua atuação passa a influir mais diretamente sobre os destinos da nação.¹⁸⁶

Após essas ressalvas quanto ao caráter democrático da gestão de Luiz Alves de Matos, vejamos um pouco acerca da mudança de postura política da direção capiana a partir da gestão de Irene Estevão de Oliveira. De fato, as atitudes tomadas pela nova diretora tiveram um sentido bem diferente das do seu antecessor. Desde o início de sua gestão, a socióloga angariou repulsa por parte dos alunos, já que era vista como

absolutamente policialesca e antipática. Ela nunca se aproximou dos alunos, era muito elitista. E a gente brigou com ela o tempo todo. Colocamos bomba na sala dela, todo mundo virava a cara para ela no colégio.¹⁸⁷

No segundo ano de sua gestão, a prática da censura tornou-se cotidiana. As atividades culturais, o jornal *A Forja* e o jornal-mural deixaram de ser produtos de decisões autônomas dos estudantes.

Os gremialistas continuaram, entretanto, a escrever matérias críticas para seu jornal, mesmo estando sujeitos a não publicá-las. Até que, na edição de junho de 1967, grande

¹⁸⁶ MATOS, Luiz Alves de. *Sumário de didática geral*. 11^a ed. Rio de Janeiro, Aurora, 1973.

¹⁸⁷ Entrevista concedida por Denise Cabral à autora em 8/2/2006.

parte das matérias escrita para *A Forja* foi censurada.¹⁸⁸ Esse exemplar, expressando o ápice da prática repressiva da direção, foi o último publicado pelo grêmio. Pouco tempo depois, tendo como estopim uma passeata contra a direção do colégio,¹⁸⁹ o próprio grêmio foi fechado, dando o tom do autoritarismo da direção, com a interdição de todos os canais democráticos de expressão dos capianos. Segue, abaixo a transcrição da circular dirigida aos pais de todos os alunos do CAP após o fechamento provisório do colégio, que deveria ser assinada como condição para o retorno do jovem às aulas:

Após um longo período de tentativas de orientar pedagogicamente os alunos do CAP, no sentido de respeitar as Leis em vigor em nosso País e o Regimento Interno do Colégio, e em face da rebeldia de um grande número de alunos para aceitarem tais dispositivos legais e tais normas, a direção do CAP foi obrigada a suspender as aulas por uma semana, e só permitir o retorno do aluno quando acompanhado de seu pai ou responsável.

O ambiente de indisciplina gerado pelas atitudes de um grupo significativo de alunos obrigou a Direção do Colégio a extinguir o Grêmio Odylo Costa, neto, e a suspender todas as atividades extraclasse e extracurriculares até o final de 1967, inclusive solenidade de formatura.

A partir de 1968, as atividades extraclasse e extracurriculares serão programadas pelo próprio Colégio, através de um Serviço próprio, diretamente subordinado à Direção.

Para o reingresso no Colégio, é necessário ainda que o pai ou responsável devolva esta Circular à Coordenação, após tê-la assinado, a fim de que a Direção do CAP tenha a certeza de que a família de nossos alunos está perfeitamente informada dos acontecimentos e das medidas tomadas pela Direção para refazer o ambiente de ordem e disciplina imprescindível a um verdadeiro Educandário.¹⁹⁰

Conforme havia anunciado na circular acima, em 1968 foi criado o “Serviço de Coordenação Escolar”, que tinha a função de controlar as atividades escolares de todo o colégio. Como realizações desse órgão, tem que “na medida de suas possibilidades, foram sanados os problemas de ordem disciplinar que se apresentaram no âmbito escolar”, tomando “providências quanto à conduta individual e coletiva dos alunos, com base nos

¹⁸⁸ Cinco entre onze matérias foram censuradas.

¹⁸⁹ ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit., p. 152.

¹⁹⁰ Documento arquivado no Proedes sob o nº CAP054 DISC054.

registros efetuados pelos professores nos Livros de Ocorrências, na orientação da Direção do Colégio e nas observações do Serviço”.¹⁹¹

Se, durante os dois primeiros anos após o golpe de 1964, os alunos gozaram de um clima de relativa liberalidade, a partir de 1966, as possibilidades de expressão e atividade políticas foram sendo paulatinamente extintas.

Vimos anteriormente como práticas repressivas às atividades políticas estudantis já haviam tido lugar no CAp sob a direção do próprio Luiz Alves de Matos, em um momento em que não havia pressões externas para isso. Mas, dessa vez, coube à nova direção, isto é, à Irene Estevão de Oliveira, a tarefa de fechar os canais de participação política dos alunos. Estes relacionaram essa mudança de atitudes com as diferentes características pessoais dos diretores, mas é necessário levar em conta alguns fatores objetivos que possam ter contribuído para essa inflexão de posicionamento por parte da direção.

Em 1964, o governo Castelo Branco ainda não havia estruturado medidas legislativas com vistas a cercear o movimento estudantil, o que só ocorreria no final desse ano, com a Lei Suplicy. Posteriormente, o Decreto Aragão, em 1967, e o decreto 477, em 1969, aperfeiçoaram o cabedal de proibições, além de responsabilizar os diretores de estabelecimento de ensino e os reitores caso estes não cumprissem seu papel controlador das atividades políticas internas à instituição da qual eram dirigentes. Mesmo se levarmos em conta a possível preocupação da diretora em preservar o CAp e, além disso, sua própria integridade, afinal ela poderia ser penalizada por ocorrências na escola, não podemos deixar de apontar a concordância ideológica, ou, no mínimo, a total submissão ao regime militar que pareceu orientar suas ações como diretora do educandário.¹⁹²

Outro fator fundamental refere-se à dinâmica do movimento estudantil do próprio CAp. O item 3.4.5 vai mostrar que durante os dois primeiros anos da ditadura militar a crítica dos capianos ao novo governo se limitou a algumas matérias em *A Forja*. A necessidade de uma ação diretamente repressiva por parte da direção se deu quando os

¹⁹¹ Documento arquivado no Proedes sob o nº CAP051 PES085.

¹⁹² Irene Estevão de Oliveira afirma sua obediência ao regime militar de forma comparável à que um empregado deve ter em relação a seu patrão: “Se a lei proíbe uma coisa numa escola mantida por verba federal, com professores pagos por verba federal, funcionários pagos por verba federal, e eu paga por verba federal, a lei tem que ser respeitada. Agora, se abolirem a censura, já não há censura. Mas havia censura, a censura tinha que existir.” ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit., p. 153.

alunos começaram a fazer manifestações na escola, o que ocorreu a partir de 1966. Levando em consideração que muitas das manifestações dos alunos eram contra a censura imposta pela direção, acreditamos que tenha havido uma relação, difícil de desvincular, entre repressão e ativação política.

Consideramos, então, que o desenvolvimento da estruturação jurídico-repressiva do regime militar, associado à reorganização do movimento estudantil, que teria tido influência sobre a forma de atuação política do grêmio do CAp, foram fatores decisivos para a passagem de uma direção “permissiva” para uma direção “autoritária”. A mudança dos atores em questão (de Luiz Alves de Matos para Irene Estevão de Oliveira) pode ter sido mais um elemento determinador nesta inflexão do papel da direção da escola em relação às atividades estudantis, mas, a nosso ver, não foi o mais importante.

3.4.2 Ambiente cultural

Durante a pesquisa que empreendemos sobre o Colégio de Aplicação, ficou muito claro o quanto o ambiente cultural do Rio de Janeiro, associado à sólida formação intelectual e cultural dos capianos no período estudado, foi marcante para a socialização e a identidade entre os estudantes desse colégio. Portanto, julgamos oportuno fazer uma rápida incursão pelas referências culturais que fizeram parte do universo desses jovens. Entendemos que as atividades culturais organizadas pelos gremialistas se inserem na *práxis* desses ativistas contra o projeto de hegemonia do regime pós-1964.

A intensa efervescência cultural na década de 1960 e sua freqüente identidade com o ideário de esquerda já foram amplamente abordadas por diversos analistas do período.¹⁹³ No cenário mundial, despontavam elementos revolucionários do ponto de vista estético e cultural que encontravam eco entre a juventude de esquerda, como as músicas com

¹⁹³ Por exemplo, RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro. Artistas da revolução, do CPC à era da TV*. Rio de Janeiro: Record, 2000; SCHWARZ, Roberto. *O pai de família e outros estudos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978; FONTES, Virgínia. “Musica popular e política no Brasil – Chico Buarque de Hollanda, poesia e política”. In. _____. Ob. cit., p. 233-269.

conteúdo crítico de Bob Dylan, o movimento dos Panteras Negras,¹⁹⁴ o movimento hippie, o neo-realismo italiano, a *nouvelle vague* francesa, concertos de rock contra a Guerra do Vietnã, como o Woodstock, entre outros. No Brasil, o Cinema Novo, inspirado no neo-realismo italiano, foi uma revolução estética, ao mesmo tempo que significava uma aproximação da intelectualidade com a realidade social brasileira. O Centro Popular de Cultura da UNE foi responsável, por meio da UNE-volante, pela divulgação, em grande parte do território brasileiro, de uma cultura engajada, que promovia publicações de livros, encenações de peças de teatro, produções de filmes, cursos oferecidos à população etc. Após o golpe de Estado, o Teatro Opinião, o Teatro Oficina, as chamadas “músicas de protesto” e o Tropicalismo tornaram-se expressões artísticas que se opunham, de formas variadas, ao regime militar. Roberto Schwarz chegou a afirmar que, apesar da virada conservadora após 1964, “a presença cultural da esquerda não foi liquidada naquela data. (...) Apesar da ditadura, há relativa hegemonia cultural da esquerda no país”.¹⁹⁵

A sólida formação dos capianos contribuiu para que eles estivessem aptos a vivenciar este profícuo ambiente cultural. Uma das hipóteses de nosso trabalho refere-se à “identidade capiana” como um dos fatores que teriam contribuído para que o CAp se constituísse em uma escola cujos alunos se contrapuseram ao projeto de hegemonia do regime militar. A expressão, cunhada por Alzira Alves de Abreu em sua já citada obra sobre o Colégio de Aplicação da UFRJ, refere-se a uma espécie de “espírito de corpo” entre os alunos dessa instituição, que inclui a idéia de que eles eram um grupo especial de estudantes, porque fariam parte de um educandário de excelência. Eles se sentiriam, portanto, como uma “elite” entre os estudantes. Havia um sentimento comum de orgulho em ser um “capiro”, e o nível de excelência era buscado por eles (ao menos por uma significativa parte deles) em suas diversas atividades, seja em sala de aula, seja em sua formação cultural geral, seja na política estudantil. Por entenderem que eram

¹⁹⁴ Apesar de formalmente ter se constituído em um movimento estritamente político, sabe-se que os Panteras Negras encontraram amplo respaldo na população afro-descendente americana. Não foram poucos os artistas e desportistas, a exemplo de Jimi Hendrix e Mohammed Ali, que reproduziram publicamente o gesto simbólico (o punho fechado para o alto) desse movimento.

¹⁹⁵ SCHWARZ, Roberto. “Cultura e política, 1964-1969”. In: _____. Ob. cit., p. 62, grifos do autor. Tendo isso em conta, podemos entender o depoimento de Bruno Dauster de que “Os alunos não tinham uma preferência por filmes de esquerda. O que acontece é que não havia artistas importantes de direita na época. Ninguém via [filmes como] *Os eternos desconhecidos* porque eram de esquerda, e sim porque eram grandes filmes.” Entrevista concedida à autora em 29/3/2006.

intelectualmente especiais, buscavam se incorporar à vanguarda da produção artística brasileira e o faziam organizando cineclubes, encenando peças de teatro, trazendo artistas para a escola, enfim, tornando-se parte desse grande movimento cultural. Nas palavras de um ex-aluno:

Como você vai ser elite e não vai viver como elite? Isso era dito: Você é elite. Você está na melhor escola do Brasil, com os colegas mais inteligentes. Não era o meio próprio para se usar de maneira cotidiana as sandálias da humildade. (...) É, no meio intelectualizado, de bom tom que você o seja [intelectualizado], e faça comentários que não são os mais banais.¹⁹⁶

Devemos lembrar que a própria origem social dos alunos do CAp propiciava-lhes um relevante acúmulo de “capital cultural”.¹⁹⁷ Integrantes dos setores médios, muitos dos capianos eram filhos de intelectuais, inclusive comunistas.¹⁹⁸ Sua condição social lhes permitia o acesso a revistas, jornais, viagens ao exterior, biblioteca em sua própria casa, entre outros elementos presentes no *modus vivendi* intelectual. É necessário acrescentar, então, a importância da educação familiar no conjunto de fatores que distinguia os capianos dos outros estudantes no que diz respeito à formação intelectual.

Grande parte da formação cultural de alto nível dos alunos do CAp foi construída em salas de aula. Muitos professores costumavam associar o conteúdo de suas matérias com um profundo conhecimento da produção cultural da humanidade. Segundo Alzira Alves de Abreu, a professora de canto orfeônico, Maria Cerqueira, promovia entre seus alunos audições de músicas clássicas e populares, nas quais estes faziam observações sobre o que sentiam ao ouvi-las.¹⁹⁹ Denise Cabral nos relatou sua experiência nas aulas de Latim, quando cursava o 2º ano clássico, em que os alunos traduziram uma peça de Ésquilo e a representaram. Segundo a ex-aluna:

A professora de Latim levava os textos em latim, grego, francês, espanhol e a gente fez a tradução. A direção foi feita pelos alunos. A Edna [Palatinik] foi a figurinista, o Henri

¹⁹⁶ Conforme entrevista concedida à autora por Bruno Dauster em 29/3/2006.

¹⁹⁷ BOURDIEU, Pierre e PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. Para o conceito de “capital cultural”, ver especialmente “Capital cultural e comunicação pedagógica”.

¹⁹⁸ Em entrevista concedida à autora, Denise Cabral conta que havia muitos “Luiz Carlos” no CAp, que teriam recebido esse nome por conta da simpatia de seus pais por Luiz Carlos Prestes, dirigente máximo do PCB.

¹⁹⁹ ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit., p. 72 e 85.

Acselrad fez uma música em moldes gregos – ele tocava flauta – e alguém fez um vídeo filmado em algum lugar, como se fosse na Grécia. Não era uma pecinha, era uma coisa muito trabalhada. Desde o latim até o grego, e as aulas de música.²⁰⁰

Uma prática corrente dos professores do CAp era aproximar os alunos dos artistas e intelectuais, levando-os à escola para que ministrassem palestras ou debates. Escritores já consagrados como Clarice Lispector, Fernando Sabino e Jorge Amado; Maria Clara Machado, diretora do Tablado;²⁰¹ o dramaturgo Oduvaldo Viana Filho, ex-integrante do Teatro de Arena, que viria a ser um expoente do CPC da UNE; músicos da Bossa Nova, como Vinícius de Moraes, Baden Powell e Alaíde Costa; Manuel Bandeira foram alguns dos artistas que se dispuseram a ir à escola falar sobre suas obras.²⁰²

Se já no interior do colégio os alunos estabeleciam contato com a alta cultura mundial e com os expoentes artísticos nacionais, eles próprios deram prosseguimento à sua formação freqüentando o Cine Paissandu, a cinemateca do Museu de Arte Moderna, exposições, *vernissage*, óperas etc. As peças de teatro montadas pelas organizações de esquerda (Teatro da Universidade Católica – TUCA, ligada à Ação Popular, e CPC da UNE) eram amplamente divulgadas entre os alunos. Dessa forma, peças como “O rei da vela”, de José Celso Martinez Corrêa, e “Os pequeno-burgueses”, de Máximo Gorki, foram assistidas por grande parte dos estudantes do CAp.²⁰³ A organização de idas coletivas ao cinema e a exibição de filmes no cineclube da escola colocaram os capianos em contato com a produção da *nouvelle vague* francesa, do neo-realismo italiano, do cinema novo, além da cinematografia polonesa, tcheca, russa e americana.²⁰⁴

Na escola, além das sessões de filmes, outra atividade cultural recorrente era a apresentação das peças de teatro produzidas pelos próprios alunos. O TACAp, grupo de teatro vinculado ao grêmio, encenou em 1964 o clássico de Ariano Suassuna “O auto da Compadecida”, de conteúdo crítico à Igreja e às elites agrárias. O artigo d’A *Forja* valorizou a escolha da peça, porque teria fugido das “comédias inconseqüentes”, preferindo

²⁰⁰ Conforme entrevista concedida à autora por Denise Cabral em 8/2/2006.

²⁰¹ Fundado em 1951, o Tablado era uma renomada companhia de teatro amador que funcionava em frente ao CAp. A partir de 1964, passou a oferecer cursos de improvisação, transformando-se em uma importante escola de atores do teatro brasileiro.

²⁰² ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit., p. 71, 86-87.

²⁰³ Conforme entrevista concedida à autora por Bruno Dauster em 29/3/2006.

²⁰⁴ Informações baseadas em entrevistas e em diversos números do jornal *A Forja*.

as que “por trás de um humor sadio, façam com que a platéia, deixando o teatro, pense na sua mensagem, na sua moral”.²⁰⁵

Em *A Forja*, diversas matérias foram escritas tendo a cultura como tema central. Podemos citar os artigos sobre Noel Rosa, Bertolt Brecht (em que se fazia uma discussão sobre a relação entre arte e política), Mário de Andrade e as resenhas sobre *O circo*, de Arnaldo Jabor e *Terra em transe* de Glauber Rocha. Em relação à música, é interessante o relato sobre a ida de Zé Kéti “e sua turma” (Ismael Silva, Paulo César e Laurindo do Cabuçu) ao CAP. A aluna Lila May ressalta a “simplicidade, poesia, genialidade dos sambas cantados. Sambas autênticos, porque inspirados em temas populares” e lamenta a falta de um representante da “bossa nova”, para que pudesse haver um debate com os representantes da “bossa velha”, ambas valorizadas pela autora.²⁰⁶

Podemos ver um bom indício da visão crítica que os capianos possuíam sobre a produção cultural na enquete que *A Forja* realizou sobre o movimento musical do iê-iê-iê, que tinha como expoentes o conjunto inglês The Beatles e, no Brasil, o movimento Jovem Guarda. Os cinco alunos que responderam ao jornal se colocaram frontalmente contra o movimento, alegando que este continha um caráter alienante. Para o aluno José Gradel, o iê-iê-iê seria um “produto publicitário” que representaria a revolta passiva dos estudantes. Esse caráter também foi apontado por Henri Acselrad, porque

uma rebeldia institucionalizada não deve ser considerada como tal [isto é, como uma rebeldia], mas sim como um instrumento de um grupo no sentido de controlar a ação das camadas jovens. Quanto maior for a massa de pessoas que delira e se emociona pelos meneios de uma cabeleira maior será o grau de conformismo na sociedade.²⁰⁷

Outro aspecto importante sobre as atividades culturais é que elas eram menos “censuráveis” pela direção. Em *A Forja* de junho de 1967, que sofreu vários cortes, os poucos artigos que saíram falavam sobre cultura: um sobre a encenação das peças de Tchekov que o TACAP estava promovendo, outro sobre Mário de Andrade e ainda uma

²⁰⁵ “Alunos recebem bem a Compadecida”. *A Forja*, 1964, sem assinatura. Também foram encenadas as peças “O inglês maquinista” e “Do tamanho de um defunto”, ambas em 1965, e duas peças de Tchekov em 1967.

²⁰⁶ “No CAP sucesso e bossa”. *A Forja*, 1964. Assinado por Lila May.

²⁰⁷ “Terceira enquete da *Forja*: o iê-iê-iê”. *A Forja*, nº 4, agosto de 1966.

resenha sobre *Terra em transe*. Vale ressaltar que nas duas últimas matérias havia conteúdo crítico, especialmente no que se refere à vinculação do intelectual com o povo.

Pensamos que dois fatores se cruzaram para possibilitar a relação que os estudantes do CAP tiveram com a vanguarda cultural da década de 1960: a “identidade capiana”, que era internalizada pelo conjunto dos alunos, e o fato de que a produção cultural de vanguarda nessa década esteve intimamente ligada ao ideário de esquerda.

A nosso ver, a consistente formação cultural recebida pelos alunos do CAP, iniciada em sua convivência familiar e desenvolvida nas salas de aulas, ultrapassou esses limites e passou a ser algo buscado pelos próprios alunos e compartilhado entre eles por meio do jornal estudantil, das peças de teatro e das sessões de cinema organizadas pelo cineclube. Posteriormente, com o desenvolvimento da atividade política estudantil, cujo crescimento identificamos a partir de 1963, a cultura passou a ser valorizada em seus aspectos populares e políticos e se constituiu-se em um elemento unificador entre os estudantes-militantes e os que minimamente simpatizavam com as idéias de esquerda, contribuindo para a captação de novos militantes e, conseqüentemente, para a construção do CAP como *locus* privilegiado de ações políticas contrárias à ditadura militar.

3.4.3 Práticas e dinâmicas das atividades políticas dos estudantes do CAP

Consideramos que o movimento estudantil no Colégio de Aplicação da UFRJ, no período em foco, foi, mais do que uma oposição a políticas pontuais dos governos militares, a maneira pela qual se concretizou, especificamente nessa escola, a luta contra o projeto de hegemonia dos setores que articularam o golpe de 1964. Para realizarmos uma análise sobre a luta pela hegemonia no período 1964-1968, que, no caso específico desse estudo, volta-se para as atividades de um pequeno setor do universo estudantil, é fundamental nos determos também sobre os anos que antecederam o golpe militar, entendendo que nesse período se travou um amplo debate entre visões opostas de mundo. Após o golpe, os setores opostos à ditadura militar se posicionaram politicamente, mesmo limitados pela repressão policial de

Estado, o que contribuiu para uma certa mobilização de parcela da sociedade, em especial dos setores médios urbanos, contra o regime.

A existência de um grêmio escolar estava prevista desde o primeiro projeto de concepção do que seria o CAP, em 1945.²⁰⁸ Havia a idéia de que a entidade deveria contribuir para a formação cívica dos estudantes, imprimindo-lhes senso de responsabilidade, capacidade administrativa e espírito de equipe. O grêmio já funcionava desde o ano de fundação do CAP, organizando atividades extraclasse e editando um jornal.²⁰⁹ Em 1952, os alunos que integravam o grêmio começaram a participar de reuniões com a AMES (Associação Metropolitana de Estudantes Secundários). Alguns levaram a proposta de filiação do grêmio do CAP à AMES em uma reunião entre membros do Conselho da Caixa e com a presença do coordenador da escola, Ari Sartorato, e do próprio diretor da escola, Luiz Alves de Matos. O temor de que os alunos participassem de atividades que os aproximassem do PCB levou a que o grêmio fosse fechado pela direção da escola no final de 1952.²¹⁰

Em abril de 1953, foi criada pela direção do CAP a Caixa Escolar, órgão que ficou sob a orientação de Ari Sartorato e tinha como integrantes os representantes eleitos em cada turma.²¹¹ Sua principal função era gerir as contribuições financeiras dos pais, de forma a realizar atividades e melhorar a infra-estrutura da escola. Tomou, dessa forma, características de um setor da escola que contava com a participação dos alunos. Em 1955, começou a circular o periódico vinculado à Caixa Escolar, *A Forja*. Existia também o jornal-mural, criado em 1961, que ficava exposto num quadro de madeira afixado na parede do colégio. Posteriormente, passou a haver um setor do grêmio responsável pelas atualizações dos textos que compunham o painel.

²⁰⁸ Conforme relatório de Álvaro Neiva, contratado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) para organizar, junto aos professores da Faculdade Nacional de Filosofia, um colégio de demonstração. Documento arquivado no Arquivo CAP sob a referência CAP001 EP001.

²⁰⁹ ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit., p. 101.

²¹⁰ Idem, p. 104. Em 12/11/1952, Ari Sartorato propõe ao diretor do CAP a criação de um novo órgão, pois a rebeldia dos alunos quando seus pedidos não eram atendidos e a participação em atividades externas estavam desviando o órgão de sua função original, que deveria levar a que o aluno “se educasse no sentido da ordem, do espírito de iniciativa, da compreensão e, sobretudo, da obediência às autoridades”. Portanto, o “grêmio do CAP não deve funcionar com a liberdade que suas diretorias acham que deve ter”. Esse documento está no Arquivo CAP sob a referência CAP 007 COR 100.

²¹¹ Idem, *ibidem*.

Em 1958, o periódico *A Forja* publicou críticas à falta de interação entre professores e alunos e à atuação do SOE (Serviço de Orientação Educacional), além de charges condenando o capitalismo norte-americano. O SOE, alegando que o artigo desrespeitava as autoridades do colégio, fechou o jornal e queimou os exemplares no pátio da escola.²¹² Apenas em 1960 tornou-se a publicar o periódico, que passou a veicular um debate sobre a existência da Caixa Escolar. Havia entre os alunos aqueles que propunham um órgão com maior representatividade e penetração junto aos estudantes e, para isso, defendiam a criação de um grêmio, e outros que apoiavam a Caixa Escolar tal como vinha funcionando, e usavam o espaço no jornal para discorrer sobre suas realizações. Até mesmo o diretor da Faculdade Nacional de Filosofia, Eremildo Luiz Viana, interveio no debate, ao convocar

os alunos a ajudarem a Caixa Escolar, não para transformá-la num órgão de inimizades, perseguições e hostilidades à direção do colégio como acontece às vezes com os diretórios acadêmicos, mas para fazer dela o que realmente deve ser: fator de união.²¹³

Em 1962, houve uma novidade na eleição da Caixa Escolar: o voto direto dos estudantes, que levou Afrânio Raul Garcia Júnior à presidência. A sua gestão pode ser considerada como uma fase de transição para o grêmio, pois sob ela haverá participação do CAP no Congresso da AMES, e a extinção da Caixa Escolar no fim do ano.

A participação no Congresso da AMES apresentou alguns aspectos muito interessantes. Os alunos que representaram o colégio se submeteram à aprovação da Caixa Escolar e da diretoria do Colégio. Para tal, se comprometeram a manter uma “posição absolutamente independente”²¹⁴ – ou seja, não deveriam se filiar a nenhuma das correntes existentes no congresso, que se dividiam entre comunistas e grupos católicos.²¹⁵ Os alunos

²¹² ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit., p. 106.

²¹³ “Representantes de turma tomam posse”. *A Forja*, ano VI, s/nº, 1961. O então diretor da Faculdade Nacional de Filosofia deixou transparecer aqui sua difícil relação com os estudantes da instituição que dirigia. Não é difícil compreendermos as razões dessa incompatibilidade quando lembramos que seu apego pelo poder o fazia cumprir um papel justamente de agente de “inimizades, perseguições e hostilidades” culminando num lamentável episódio em 1964, em que ele denunciou a existência de uma suposta “Célula Anchieta”, organização subversiva que teria como integrantes vários professores da FNF. Sua atitude caluniosa não encontrou respaldo nem mesmo no governo militar, que, após abertura de inquérito, prescindindo de delatores incompetentes, o destituiu do cargo de diretor.

²¹⁴ “CAP na AMES”, *A Forja*, Ano VII, nº 3, 12/12/1962.

²¹⁵ ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit., p. 107.

que representaram o CAP²¹⁶ discordaram das duas chapas, mas o artigo salienta que não houve neutralidade, “pela própria formação que recebemos como estudantes de um colégio como o nosso”.²¹⁷ A promessa de independência feita à direção da escola e à Caixa Escolar teve, entretanto, que ser burlada, pois, segundo os alunos que foram ao encontro, era necessário apoiar alguma chapa “para continuarmos enviando representação para congressos estudantis.” A chapa escolhida foi a do Colégio Pedro II, porque era a que “defendia os interesses dos colégios mais pobres e mais necessitados de assistência” e pelo fato de este colégio apresentar uma estrutura mais democrática, pois abrigava alunos de diversas esferas sociais. A chapa apoiada apresentava, em geral, propostas “reformistas e progressistas”, defendendo a definição da “classe estudantil” em face dos “problemas nacionais e internacionais que afetassem a classe estudantil secundarista”, se opondo à chapa dos colégios Santo Inácio e Rui Barbosa. A transcrição seguinte evidencia a intenção em dar continuidade à participação dos estudantes do CAP no movimento estudantil, ao mesmo tempo que apresenta pontos de argumentação a favor dessa participação:

Ao final deste XVI Congresso, ficou claro que o Colégio de Aplicação tem o compromisso moral de levar a sua contribuição e a sua participação ativa a este órgão da nossa classe. Temos condições para enviar a estes congressos bancadas participativas e conscientes dos problemas estudantis e com isso levar o CAP a uma posição de destaque dentro do movimento secundarista.²¹⁸

No início de 1963, por iniciativa dos estudantes, a Caixa Escolar foi substituída pelo Grêmio Odylo Costa Neto.²¹⁹ Apresentou-se, em *A Forja*, como justificativa para a mudança, o fato de a Caixa Escolar já funcionar como um grêmio, e que, assim oficializada, não poderia se fazer representar junto ao movimento estudantil secundarista. Como vimos acima, a atuação da Caixa Escolar como grêmio não foi casual, fazendo parte de um processo de transição, resultado de resoluções favoráveis à existência do grêmio.

²¹⁶ O artigo cita como alunos participantes: Paulo Henrique Amorim (3º clássico), Nilo Martins (2º clássico), Ana Maria Araújo (2º científico), Gilberto Velho (1º clássico) e Afrânio Garcia Raul Júnior (4º B). “CAp na AMES”, ob. cit.

²¹⁷ “CAp na AMES”, ob. cit.

²¹⁸ “CAp na AMES”, ob. cit.

²¹⁹ Inicialmente fundado com o nome de Grêmio Estudantil do Colégio de Aplicação, logo será rebatizado em homenagem ao aluno Odylo Costa Neto, morto quando tentou proteger a namorada de um estupro.

É provável que nesse período houvesse alguma relação entre alguns estudantes do CAP e a Ação Popular. O artigo “João XXIII – Papa da paz”²²⁰ apresenta um extenso trecho da Encíclica “*Pacem in Terris*”, que discorre sobre direitos humanos; liberdade na pesquisa da verdade; liberdade na manifestação do pensamento (dentro dos limites da ordem moral); direito à informação verídica sobre os acontecimentos públicos; desenvolvimento econômico e social dos trabalhadores e suas reivindicações políticas e culturais; igualdade dos povos; crítica aos Estados desenvolvidos que gastam recursos em armamento. O artigo se encerra informando que “os estudantes brasileiros, através de sua entidade máxima, a União Nacional dos Estudantes, propõem seja conferido [ao papa] o prêmio Nobel da Paz.”

Se a Ação Popular teve suas origens nas propostas contidas nas encíclicas de João XXIII,²²¹ seria natural que houvesse uma homenagem ao papa quando de sua morte. Encontramos outro indício na defesa do ministro da Educação Paulo de Tarso,²²² sabidamente próximo à Ação Popular, quando este se desligou do governo coerentemente com as conclusões tiradas na reunião da Frente de Mobilização Popular,²²³ que caracterizou o governo João Goulart foi como favorável às classes dominantes. Outras organizações permeavam o horizonte político dos alunos do CAP, conforme nos indica a filiação partidária de alguns deles: Álvaro Lemos (VAR-Palmares), Jaime Benchimol, Alfredo Sirkis, Flávia Cavalcante (VPR); Cid Benjamin, César Benjamin, Franklin Martins (Dissidência, que depois tomou o nome de Movimento Revolucionário 8 de Outubro – MR-8).

A partir da primeira gestão do novo grêmio, haverá uma intensificação do debate político e social entre os alunos do CAP. Um dado significativo é o aumento de espaço destinado a essas questões no jornal *A Forja*. Outros indícios são encontrados nos eventos

²²⁰ *A Forja*, ano VIII, nº 4, 4/6/1963.

²²¹ KUPERMAN, Esther. Ob. cit.

²²² LOEWENSTEIN, Irene. “Um ministro demissionário”, *A Forja*, ano VIII, nº 7, outubro de 1963.

²²³ Criada em 1962, a Frente de Mobilização Popular (FMP) teve como integrantes o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), o Pacto de Unidade e Ação (PUA), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a União Brasileira dos Estudantes Secundários (UBES), entre outras entidades, além de parlamentares da Frente Parlamentar Nacionalista (FPN). Liderada por Leonel Brizola, a Frente de Mobilização Popular teve atuação destacada durante o governo Goulart por conta de sua pressão incessante para que as “Reformas de Base” se tornassem uma realidade, chegando inclusive a combater abertamente a política econômica “antipopular” de San Tiago Dantas e Celso Furtado. Por fim, como uma série de outras organizações de perfil nacionalista, a FMP foi fechada após o Golpe de Estado de 1964.

ocorridos na escola, também descritos em *A Forja*, que passaram a apresentar um caráter político muito mais acentuado. No primeiro número de 1963, o estudante José Sérgio Leite Lopes, ao descrever a formatura de 1962, ressaltou a consciência crítica nos discursos e apontou que entre os alunos estaria ocorrendo a “tomada de consciência, representando com autoridade uma nova geração”.²²⁴ Os alunos do CAP passaram a ter informações a respeito de outros órgãos do movimento estudantil, como a AMES, a UNE e grêmios de outras escolas.

Críticas de filmes, crônicas e contos, palestras, artigos sobre cultura e mesmo as discussões sobre ciência estavam quase sempre permeadas por uma visão política mais ampla, imprimindo-lhes um caráter crítico. Outro exemplo interessante está no relato de uma excursão, evento comumente relatado no jornal, mas que dessa vez se reveste de impressões de caráter social. No início, o artigo descreve o encontro dos alunos, que se deu na estação de trens Central do Brasil, “lugar que presencia cotidianamente a luta do trabalhador carioca”. Descrevendo o percurso de trem, relata que

alguns davam adeus a quem passava (...) que correspondiam. Isso dava grande prazer. Expandíamos algo já definido como nossa alma popular, social. (...) Presenciávamos a paisagem, as favelas, enfim o modo de vida do carioca dessas bandas, o que valia por qualquer aula de Estudos Sociais.²²⁵

Os próprios estudantes avaliaram que houve um crescimento na discussão política: “As reuniões de representantes começam a alcançar um clímax de politização e consciência de valor de equipe, valor de voto, de opinião própria.”²²⁶

A intensificação do debate político a partir de 1963 fica bastante evidenciada por meio das matérias do jornal *A Forja*. Podemos apontar três planos distintos em que isso se deu: muitos chamamentos para que os estudantes participassem ativamente de movimentos sociais, invocando a “responsabilidade estudantil”; convocações para maior participação no grêmio e críticas e debates que evidenciavam a existência de disputa política interna. As críticas ao grêmio nem sempre são facilmente distinguíveis como oriundas de visão política ou filiação partidária diferenciada, fazendo muitas vezes alusões a simples falhas na gestão.

²²⁴ LOPES, José Sérgio Leite. “Formatura 1962”. *A Forja*, Ano VIII, nº 1, abril 1963.

²²⁵ “Excursão à Praia Grande”. *A Forja*, nº 3, 1964.

²²⁶ “Novo alento para o grêmio”, *A Forja*, Ano VIII, nº 5, agosto de 1963.

Mas, geralmente, quando a crítica não é claramente direcionada ao grêmio, algumas questões aparecem, como a denúncia de presença de interesses de “elementos externos” à escola como forma de desqualificar alguma posição;²²⁷ debate entre estudantes de esquerda e de direita;²²⁸ crítica ao socialismo²²⁹ e ao internacionalismo.²³⁰

Embora o grêmio fosse constituído predominantemente por alunos de esquerda, havia aqueles que se identificavam com uma postura “liberal” ou “neutra”. Muitas vezes, estes compunham chapas separadas, mas também houve gestões que aglutinaram integrantes com orientações ideológicas diferentes, como é o caso dos anos de 1962 e 1963. Nesses anos, Miguel Fernández y Fernández fazia parte do grêmio e defendia que a entidade não deveria se envolver com políticas, conforme o artigo “Ensino??”, publicado no exemplar de setembro de 1963. Esse texto foi uma resposta ao artigo “Ensino??”, publicado no número anterior, que criticava a educação voltada para a mão-de-obra e o governo de Carlos Lacerda, por seu caráter demagógico. Na resposta, Miguel afirma que o texto publicado no número anterior “estranhamente tocou em um assunto que não tem lugar dentro do órgão oficial do grêmio, por ser político”. Segue defendendo o governo da Guanabara e critica o socialismo. Defende que o jornal *A Forja* tem que tratar dos problemas que concretamente podem ser resolvidos, do contrário, não será lido. E finaliza: “O nosso jornal tem de servir à nossa realidade.”

As práticas políticas dos estudantes brasileiros apresentaram, desde seu princípio, configurações e conteúdos sociais distintos. Para ilustrar, poderíamos lembrar as orientações políticas dos estudantes durante a Primeira República.²³¹ Divergindo das

²²⁷ Por exemplo, a seguinte passagem: “A opinião deste jornal está liderada por uma pessoa que não é do colégio e que não tem a necessária competência para me fazer críticas”. TRINDADE, José Rodrigues. “A opinião do plagiador versus a opinião do ‘pasquineiro’”. *A Forja*, ano VIII, nº 4, 4/6/1963.

²²⁸ Expressos, por exemplo, por meio de apoio ou repúdio a Carlos Lacerda, então governador do Estado da Guanabara. FERNÁNDEZ Y FERNÁNDEZ, Miguel. “Ensino??”. *A Forja*, ano VIII, nº 6, setembro de 1963.

²²⁹ Idem.

²³⁰ VELHO, Gilberto. “Os cavaleiros teutônicos”, *A Forja*, nº 2, 1964.

²³¹ João Roberto Martins Filho cita a disputa na Faculdade de Direito de São Paulo entre as correntes “oligárquicas” e as dissidências oligárquicas; o enterro simbólico do jornal socialista *Avanti*, em 1908; o boicote às greves dos motorneiros de bonde de 1917, quando os estudantes se ofereceram para dirigir o veículo; a hegemonia, durante os anos 30 e o Estado Novo de “corrente liberal e antipopular, que ocupava situação central na própria UNE”. Ob. cit., p. 17. No decorrer desse seu trabalho, João Roberto discorre sobre momentos e locais específicos em que a orientação política liberal era predominante em organizações estudantis, como na UNE, entre os anos 1950 e 1956 (p. 39). René Dreifuss, em seu trabalho já citado, afirma

generalizações que atribuem ao movimento estudantil uma diretriz política constante, concordamos com João Roberto Martins Filho quando este invoca a necessidade de que analisemos as práticas concretas deste setor da sociedade e de que as compreendamos no contexto político e social no qual se inserem, haja vista a impossibilidade de se “atribuir à participação do estudante um caráter genérico e imutável, conferindo-lhe conteúdos e objetivos permanentes.”²³² É fundamental abordar a relação entre a composição de classes sociais no quadro estudantil e suas práticas políticas e convicções ideológicas, evitando, porém, uma associação mecânica entre esses elementos.

Tendo essas considerações do autor em mente, torna-se possível entender as divergências políticas entre os estudantes capianos, já que estas se originavam e operavam em um dado contexto histórico e político, o acirramento da luta de classes a partir do governo Goulart.

O ano de 1963 marca a estréia de um órgão de representação estudantil relativamente autônomo no CAp. Ao avaliar a intensificação do debate político entre os alunos do CAp, essa singularidade deve ser levada em conta, mas não pode ofuscar a importância da grande crise política pela qual estava passando o Brasil. Enquanto setores direitistas questionavam publicamente a capacidade do presidente João Goulart para governar o país, parte da esquerda denunciava o governo por sua propensão a atender aos interesses das classes dominantes. O movimento estudantil, após uma importante participação durante a Campanha da Legalidade, estava organicamente ligado a essa discussão, como apontamos anteriormente. Entretanto, não consideramos que foi mero acaso a combinação entre os fatores internos e externos que levaram a uma maior politização dos estudantes do CAp. Ao contrário, o dinamismo que o movimento estudantil adquiriu após 1961, com a Ação Popular à frente, estava diretamente relacionado com o turbilhão político por que passava o Brasil. A necessidade de ampliação da base estudantil concorreu para uma melhor estruturação da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e de suas congêneres estaduais, que se empenharam em conquistar mais militantes entre os estudantes e formar mais grêmios, entre eles, o do CAp.

a participação de estudantes ligados ao complexo IPES/IBAD em organismos estudantis como UNE, UME, Centro Acadêmico Cândido de Oliveira (da Faculdade de Direito da UB), entre outros.

²³² MARTINS FILHO, João Roberto. Ob. cit., p. 17.

No momento da instituição do grêmio, a relação entre o órgão de representação estudantil e a direção do CAP apresentou um ponto de inflexão. Até esse ano, a subordinação do primeiro à última era bastante clara. A partir da formação do grêmio, os estudantes que o compunham buscarão imprimir uma maior independência em sua atuação, que não será alcançada de forma plena. Podemos encontrar elementos que impedem essa independência na própria situação política brasileira, profundamente instável, que propiciava, em geral, pouca condescendência das autoridades escolares em relação à participação política de seus alunos. Outro fator importante, a que já nos referimos antes, é a relação de submissão aos pais, que por vezes é estendida à escola. Mas também podemos remeter à idéia de “família CAP”, construída ao longo da história do colégio, que contém a noção de harmonia entre os setores que compõem a escola, o que minimiza a existência de conflito. Mesmo que alguns estudantes tenham questionado essa noção, não poderiam ignorá-la, tendo em vista sua repercussão entre os alunos. Isso resulta em que, mesmo após a instituição do grêmio – um avanço em relação à Caixa Escolar, no que diz respeito à autonomia dos estudantes – os seus integrantes tenham buscado constantemente agregar para este um aval das autoridades do colégio.

Um exemplo dessa busca por legitimação está em um exemplar de *A Forja* publicado em outubro de 1963, que tem como única matéria de capa uma entrevista que o diretor Luiz Alves de Matos concedeu ao aluno Carlos Bernardo Vainer. As perguntas do se referem muitas vezes à aprovação da participação dos estudantes em movimentos políticos (seis entre onze perguntas). Para obter respostas nesse sentido, valem perguntas indutoras, como: “Acha que os estudantes devem debater e discutir os problemas brasileiros ou devem permanecer impassíveis diante das miseráveis condições de vida do nosso povo?”²³³ (nesse caso, uma indução bastante mal-dissimulada).

Além das questões já abordadas sobre a incipiente autonomia e idéia de “família capiana”, esse caso nos remete a uma outra peculiaridade do CAP: a sua concepção pedagógica, que foi explicitada em muitos momentos pelo próprio professor Luiz Alves de Matos em entrevistas e declarações. Era claramente colocada entre os alunos a noção de que eles deveriam se preparar para ocupar postos de responsabilidade e atuar sobre a sociedade. Essa possibilidade de associação pode nos permitir compreender o intuito das

²³³ “Prof. Luiz A. de Mattos fala aos alunos do C.Ap.”, *A Forja*, nº 7, outubro de 1963.

perguntas: afirmar que, somente participando do movimento estudantil, os capianos não permaneceriam “impassíveis diante das miseráveis condições de vida do nosso povo” e, assim, seriam coerentes com todo o arsenal ético que adquiriram na escola. O entrevistador *trabalhou* para evitar uma resposta em sentido contrário de Luiz Alves de Matos (a clara indução da pergunta indica que havia uma dúvida – ou uma certeza negativa – em relação à opinião do diretor). Trata-se de uma tentativa de convencimento político dirigida aos alunos do CAP e, como tal, pode utilizar elementos externos à questão (nesse caso, a opinião de uma figura coletivamente “respeitada”) para reforçar o argumento.

Noutras entrevistas publicadas em *A Forja*, questões semelhantes aparecem, como no exemplo a seguir, em um contexto totalmente diferente, em que a legitimação do grêmio e a demonstração de sua importância também foram buscadas. O artigo “Opiniões sobre o CAP”, publicado no exemplar de agosto de 1965, consta de trechos de cinco entrevistas, realizadas em datas distintas, não explicitadas no artigo, em que as pessoas dão suas opiniões sobre o grêmio. No artigo, foram utilizados um trecho da entrevista de Luiz Alves de Matos, de outubro de 1963, e trechos de entrevistas com a diretora Irene Estevão de Oliveira, Ari Sartorato (coordenador executivo da escola desde sua fundação) e ainda de dois alunos “populares” – Luiz Carlos Bevilaqua (eleito “Colega do Ano” em 1960, participante ativo do jornal, da equipe de futebol e fundador da Associação dos Ex-Alunos) e Afrânio Raul Garcia Júnior (presidente da Caixa Escolar em 1962 e do grêmio em 1963, eleito “Colega do Ano” no final de 1965). Todos esses trechos saúdam a existência de um grêmio, ainda que por razões distintas. Cabe ressaltar que o espaço destinado à direção (incluindo-se o ex-diretor) é muito maior do que o espaço destinado aos alunos.

Há indícios de que já em 1965 havia discussões a respeito de extinção do grêmio. É provável então que o artigo anteriormente citado tivesse como objetivo mostrar que o grêmio fora não só aprovado, como desejado – o conteúdo dos trechos citados aponta para isso²³⁴ – pelos alunos e, principalmente, pela própria direção da escola.

²³⁴ Segundo os trechos citados, a diretora tinha o grêmio como o “liame entre os alunos e os outros setores”; para o coordenador Ari Sartorato, este “presta serviços ao educandário” e “jovens que cuidam do grêmio aprendem coisas para a vida toda”; o ex-diretor Luiz Matos aponta sua “grande utilidade para o colégio” e o seu “valor educativo”; Luís Carlos Bevilaqua “respeita o grêmio como algo máximo, que sente nele realizações de idéias” e Afrânio Raul Garcia Júnior disse que “o aluno é agente principal de sua educação, ele tem que se integrar, e a melhor maneira é o grêmio”. Sem assinatura.

Qual a razão desta busca por legitimação por intermédio das palavras dessas pessoas? Foi em 1965, sob o regime militar, que Irene Estevão de Oliveira assumiu a direção do colégio, poucos meses depois de haver entrado em vigor a Lei Suplicy, que, conforme já mencionado no item 2.2, restringia significativamente a ação dos grêmios escolares.

Nem todas as diferentes propostas políticas estavam representadas pelo grêmio. Houve no CAP um grupo que se organizou contra o posicionamento que ele considerava “radical” do órgão oficial dos estudantes e começou a publicar um jornal em 1967, chamado *A Voz*. Segundo seu editor, Jaime Benchimol, o periódico “não tinha ideologia definida”.²³⁵ *A Voz* teve quatro edições e apresentou matérias com conteúdos diversificados, excluindo, à diferença de seus colegas de esquerda, uma posição política clara. Esse grupo, após o fechamento do grêmio, propôs em seu jornal que os alunos e a direção se entendessem, pelo que recebeu uma advertência ameaçadora desta, que deixou claro que não se furtaria a censurar esse jornal também. A partir desse episódio, muitos de seus integrantes se juntaram ao grêmio.²³⁶

Outro fato que expressa o acirramento das relações entre os estudantes e a direção da escola foi a formatura de 1967. As formaturas dos alunos do CAP eram geralmente realizadas em alguma das dependências da faculdade ou do Ministério da Educação. Naquele ano, entretanto, além de fechar o grêmio, a direção suspendeu todas as atividades e eventos até o fim do ano, inclusive a formatura, que teve de ser realizada no Colégio São Vicente de Paulo, no bairro carioca do Cosme Velho. Os alunos não mantiveram a forma tradicional dos convites de formatura, e fizeram constar nele que o evento era dedicado ao Grêmio Odylo Costa Neto, com homenagens póstumas a Che Guevara e Guimarães Rosa e “desomenagens” à diretora Irene Estevão de Oliveira, às orientadoras educacionais Maria Gabriela de Andrade Serpa, Maria Emília Alves Sattiel, Maria do Socorro Serrão Reiniger, Laís Loffredi, à coordenação do CAP e ainda ao *Jornal do Brasil* e à Polícia Militar. Em 1968 e 1969, ocorreriam sucessivas expulsões, suspensões ou impedimento de matrícula de alunos decorrentes de suas ações políticas.

²³⁵ Em entrevista concedida à autora em 23/2/2006.

²³⁶ ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit., p. 110-112.

A partir de 1967, torna-se bastante explícito o fim da “inocência” nas relações entre parcela dos estudantes e direção do CAp. A falta de identidade de visões de mundo foi levada por esses dois setores, em forma de ações políticas, para o interior do colégio. Por parte da direção, suas ações refletiram uma junção de concordância, ou submissão ideológica com obrigações do ofício. Por parte dos alunos, era a sua forma de atuação para a transformação radical da sociedade, idéia formulada em outras instâncias dos movimentos contestatórios do regime e que encontrou grande receptividade entre os capianos, que conectavam essa idéia à própria orientação pedagógica da escola. É interessante perceber que a própria concepção pedagógica da escola, que a acompanhava desde sua fundação, serviu, nos anos 60, como ingrediente ideológico e cultural para as atitudes políticas contestatórias dos estudantes capianos, o que fez com que estes viessem a se chocar com a direção da própria escola que lhes havia “fornecido” os preceitos “ético-morais” que agora orientavam suas posturas.

3.4.4 A Forja

A *Forja* é o jornal oficial do órgão representativo dos estudantes do CAp. Sua importância para a análise do movimento estudantil capiano se justifica por sua publicação regular e pela representatividade do grêmio do CAp. Podemos inferir que esse jornal possuía penetração entre os estudantes do colégio pelo depoimento do editor de *A Voz*, afirmando que, ao criar esse jornal, tinha a intenção de

criar algo que se contrapusesse a essa coisa hegemônica que era *A Forja*, o grêmio, que tinha muita vitalidade no colégio. Era um grupo culturalmente hegemônico, eram pessoas muito inteligentes, de muita vitalidade, ligadas aos melhores professores. Eles davam o tom no colégio.²³⁷

A leitura dos jornais produzidos por estudantes nos possibilita obter, além de informações a respeito da escola, subsídios para analisar como os alunos do CAp percebiam a escola e a sociedade, como se percebiam enquanto estudantes e agentes sociais e como

²³⁷ Conforme entrevista concedida à autora por Jaime Benchimol em 23/2/2006.

combatiam a política educacional do regime militar. De modo geral, os exemplares de *A Forja* trazem indícios bastante ricos em relação a essas questões.

A importância fundamental de *A Forja* para o nosso estudo está em que esse periódico tornou-se um espaço privilegiado para a exposição de posições políticas questionadoras da hegemonia que estava sendo construída pelo novo bloco de poder que assumiu o comando do Estado brasileiro em 1964.²³⁸

Esse jornal começou a circular em 1955 e até 1958 teve regularidade de publicação, quando foi fechado pelo SOE e pela direção da escola, só voltando a ser publicado em 1960. Com a extinção do grêmio, em 1967, mais uma vez sua circulação foi interrompida, dessa vez por doze anos. Infelizmente a coleção de *A Forja* no Arquivo CAP não está completa. Dentro do corte temporal que escolhemos para abordar o jornal, de 1960 até 1967, os anos de 1961 e 1966 são especialmente falhos. Estimamos que cerca de 56 exemplares foram publicados até 1967.

O periódico²³⁹ era organizado pelos estudantes do CAP, tendo comumente a colaboração e a supervisão de professores e orientadores educacionais. Constam regularmente de seus expedientes um aluno responsável e uma equipe de colaboradores, entre redatores, repórteres, fotógrafos e desenhistas, além de estudantes ou professores que escreviam ocasionalmente para o jornal. Sendo *A Forja* um jornal ligado ao organismo representativo dos alunos do CAP, seus integrantes também o eram, e isso deve ser levado em consideração nas análises a respeito do conteúdo das matérias, principalmente no que concerne ao debate político.

Muitas vezes as matérias não são assinadas. Em princípio, entendemos que estas refletem a opinião do jornal, podendo ter sido elaboradas coletivamente. Mas é possível que, em momentos específicos, outros fatores possam ter interferido, como o receio de represálias por parte da direção provocadas por posturas políticas.

Há também um elemento importante, muitas vezes não explícito no jornal, que é a existência de um supervisor. Em 1960 e 1961, segundo o expediente do jornal, quem exercia esse papel era o orientador educacional Jorg Dieter Hutter. A partir de 1962, esse

²³⁸ Este ponto será aprofundado no item 2.7, quando trataremos da política educacional do regime militar e do caráter contra-hegemônico do embate político assumido por parcela dos estudantes capianos.

²³⁹ Salvo quando exposto o contrário, com *A Forja* refiro-me ao conjunto de exemplares deste periódico publicados entre setembro de 1960 e junho de 1967. Não houve uma opção por se trabalhar a partir de setembro; essa data inicial foi uma obrigação, consequência do acervo incompleto do Arquivo CAP.

“cargo” não aparece mais no jornal, mas passagens em artigos de 1963 indicam que ele não deixou de existir. Isto pode ser percebido, por exemplo, quando foi publicado em *A Forja* que o jornal não teria mais professor orientador, “que exercia a ‘censura’ dos artigos, como muitos diziam”;²⁴⁰ ou quando foram relatadas ações autoritárias exercidas pela direção do Colégio Pedro II, sendo afirmado pela matéria que o jornal *A Forja* está “sujeito à censura da direção deste colégio [do CAp]”.²⁴¹

A influência direta que a direção tinha no resultado final do jornal é um dos dados do contexto em que o documento foi produzido. Ela está presente não apenas quando é explícita, mas permeia toda a produção jornalística estudantil.

Durante os anos da existência da Caixa Escolar, os recursos necessários para a produção do jornal vinham do orçamento da própria Caixa, ou seja, das contribuições anuais dos pais dos alunos. A partir da fundação do grêmio, em 1963, não há mais indícios nos jornais a respeito do provimento regular de recursos, apesar de parecer que buscas alternativas foram intensificadas: professora de Francês que institui multa para quem falasse português em sala doava o montante para o grêmio,²⁴² professores que compraram livros didáticos mais baratos e os venderam pelo preço normal doaram a diferença para os alunos;²⁴³ além da existência de maior quantidade de anúncios.

A transformação do organismo estudantil do CAp de Caixa Escolar para grêmio, em 1963, representou mais do que uma alteração institucional, refletindo no jornal oficial uma mudança qualitativa no conteúdo dos artigos. A própria decisão de alterar a situação da Caixa Escolar se deveu à recente participação política dos capianos na entidade estudantil secundarista, a AMES, como apontado anteriormente.

Podemos perceber algumas tendências temporais em relação ao espaço/importância que as matérias sobre política ocupam no jornal. Antes de traçar essas tendências, gostaríamos de definir alguns termos que passaremos a utilizar com o objetivo de facilitar a exposição. Por “política interna”, entendemos as críticas, os debates e as disputas em

²⁴⁰ Sem título, *A Forja*, abril de 1963. Sem assinatura.

²⁴¹ “Os outros colégios (1)”, *A Forja*, nº 1, 4 de junho de 1963. O aviso sobre censura no jornal é precedido e seguido de uma “conciliação” com a direção: “por ser um jornal estudantil” e “apesar da confiança em nós depositada pelo diretor do CAp”, respectivamente. Provavelmente evitando uma censura ou repreensão, o articulista prossegue dizendo que o jornal “não se alongará em opiniões pessoais de sua direção [do Pedro II]. Vamos somente narrar os fatos”. Esta matéria não foi assinada.

²⁴² “Notas soltas”, *A Forja*, nº 5, agosto de 1963. Sem assinatura.

²⁴³ “Cadeira de inglês ajuda grêmio com venda de livros”, *A Forja*, nº 1, maio de 1965. Sem assinatura.

relação ao órgão estudantil capiano, ou em relação à direção quando esta interfere ou tangencia esse órgão. Com a expressão “política externa”, referimo-nos ao movimento estudantil geral: AMES (Associação Metropolitana dos Estudantes Secundaristas), UEE (União Estadual dos Estudantes) e UNE (União Nacional dos Estudantes). Quando falamos de “política nacional”, fazemos referência não estritamente às questões ligadas à política no Brasil, mas também aos problemas sociais brasileiros, aliás, muito mais presentes no jornal. Por “política internacional”, devemos entender problemas de ordem econômica, política e social no plano mundial.

Com base nos exemplares a que tivemos acesso, podemos afirmar que até 1960 os principais temas que ocupavam o jornal eram a infra-estrutura e o cotidiano da escola. O debate sobre política aparecia pontualmente e, mesmo assim era criticado, não em seu conteúdo, mas em sua própria existência.

Até 1961, havia uma proporção muito maior de artigos de professores, ou mesmo informes da coordenação. As contribuições estudantis se limitavam quase inteiramente a crônicas, relatos sobre festividades da escola ou humor. A partir desse ano, os temas internos dividem espaço com o debate que se abre a respeito da Caixa Escolar. Surgem críticas bastante duras a respeito de sua pequena penetração junto aos estudantes e seu caráter pouco representativo. Poderíamos dizer que neste ano se inicia o debate no âmbito da “política interna”.

Essa situação foi se alterando desde meados de 1961, quando surgiram constantemente críticas à Caixa Escolar. Em 1962, o jornal do CAp começou a refletir em suas matérias o debate cultural presente na sociedade. O caráter das matérias mudou pouco: eram quase sempre frutos de atividades escolares. Mas, dentro desse parâmetro, uma perspectiva mais profunda sobre cultura começou a ser compartilhada entre os alunos da escola. Em fins de 1962, *A Forja* noticiou a participação de alunos do CAp no Congresso da AMES: foi o início da atividade política estudantil para além dos muros da escola.²⁴⁴ Esse primeiro relato sobre “política externa” foi repleto de justificativas, explicações, numa busca por legitimidade por parte dos alunos e aquiescência por parte da direção da escola, como já vimos.

²⁴⁴ Diria que é o início mais sistemático, já que houve outras tentativas anteriormente.

O jornal seguinte, em abril de 1963, foi um órgão do grêmio recém-fundado e passou a contar com artigos sobre política nacional e internacional, expondo as discussões que estavam sendo feitas na sociedade, e sobre a responsabilidade social dos capianos. Essas questões eram colocadas de forma mais explícita, mais crítica, mais impositiva. A partir desse ano (como parte deste processo brevemente explicado), *A Forja* não será mais uma “janela da escola”, mas uma “janela do mundo” para os estudantes.

Em 1963, a afirmação do papel ativo dos estudantes tomou um espaço particularmente significativo. Para ilustrar essa informação, vamos ao exemplar de outubro desse ano, em que há cinco matérias, entre as dezessete que compõem o jornal, que abordam o tema. Há passagens expressivas, como: “somos um grupo de privilegiados, que tem o que não possui o resto do país. O estudante tem uma obrigação para com a sociedade (...) deve agir na transformação da estrutura brasileira”;²⁴⁵ “Se nós, que somos a minoria privilegiada, não agirmos, falharemos diante de nossa própria consciência”;²⁴⁶ “Como o estudante pode estudar, desligado da realidade brasileira, se ao lado de sua casa existe uma favela?”;²⁴⁷ e algumas ainda mais contundentes, como: “para você que lê e depois esquece, temos um quadro bonito: a passividade do rebanho diante do matadouro. E o veredicto: ‘CULPADO’.”²⁴⁸ É claro o objetivo dos articulistas de aproximar elementos que se identifiquem com essa concepção, e o mais interessante está na forma como isso é feito.

No ano seguinte, figuravam freqüentemente no jornal os problemas sociais brasileiros, a política internacional e a crítica a uma concepção pedagógica “antiquada” ou tecnicista. As resenhas sobre filmes sempre se referiam ao seu contexto ou conteúdo político. Sobre a questão social no Brasil, o artigo “A infeliz criança brasileira” indagava “quais as chances que a nossa sociedade dá a estas crianças de serem, realmente, úteis a ela?”.²⁴⁹ No mesmo exemplar, o artigo “Superpopulação e fome” trazia para os estudantes a responsabilidade da solução dos problemas: “Confiamos em que ele há de ser solucionado com a ajuda de cada um de nós.”²⁵⁰

²⁴⁵ “O presidente da AMES vem ao CAp – o que é o movimento estudantil”, *A Forja*, nº 7, outubro de 1963. Assinado por Antônio Augusto Dupin Calmon.

²⁴⁶ “A campanha de alfabetização do CAp precisa de você”, idem, ibidem.

²⁴⁷ “Favelas”, idem. Assinado por Mário Tinoco da Silva.

²⁴⁸ “A campanha de alfabetização do CAp precisa de você”, idem. Assinado por Antônio Augusto Dupin Calmon. Grifo do autor.

²⁴⁹ *A Forja*, nº 3, 1964, sem assinatura.

²⁵⁰ Idem, assinado por Rafael Myra e López. Grifado no jornal.

Não é possível, entretanto, traçar uma linha ascendente entre 1963 e 1967 em relação à importância que as questões políticas tomam no jornal. O ano de 1965, por exemplo, destoa bastante no que diz respeito a esses assuntos. Devemos levar em conta diversos fatores para essa inflexão: a mudança da direção do grêmio; a decorrente alteração na equipe do jornal – o que ocorria todos os anos, mas nesse algum fator específico pode ter influenciado; a mudança de direção da escola,²⁵¹ que devia levar em consideração as recentes medidas governamentais relativas ao movimento estudantil, principalmente a Lei Suplicy. É importante lembrar que era ordinário que a direção exercesse censura sobre os jornais.

No artigo “O CAp e a AMES”, de agosto de 1966, são colocadas as bandeiras de luta do movimento secundarista: meia passagem nos transportes coletivos, barateamento do material escolar e realização do XIX Congresso Metropolitano, que não pôde se realizar.²⁵²

No CAp, o processo de independência dos organismos estudantis em relação à direção foi gradual e, conforme apontamos anteriormente, nunca chegara a completar-se, (pelo menos até 1967), haja vista a permanente existência de um professor orientando e censurando os artigos do jornal. Mesmo quando a direção prescindiu desta censura direta, os estudantes escreviam sob uma “liberdade vigiada”, situação expressa por um artigo do primeiro jornal publicado pelo grêmio que dizia que Luiz Alves de Matos havia dado “um crédito de confiança, e nós mesmos faremos a nossa própria ‘censura’”.²⁵³ O trecho de um artigo de 1961 que criticava duramente a Caixa Escolar ilustra como os alunos percebiam que o organismo estudantil era subordinado à direção da escola: “‘A Forja’ lança uma proposta a todos os departamentos que decidem sobre os problemas dos alunos: Direção, SOE, Coordenação e Núcleo de Atividades Extra-Classes” que estudem com a atual direção da Caixa uma fórmula para criar um órgão que tenha “mais penetração e mais prestígio”.²⁵⁴ Ou seja, cabia à direção a solução do problema de representatividade do órgão estudantil. Fica claro aqui o caráter de organismo conjunto que a Caixa Escolar possuía e que, se esse caráter estava sendo questionado por alguns alunos, era ainda profundamente legitimado

²⁵¹ Em 1965, Luiz Alves de Matos, diretor-fundador do CAp, deixou a escola e foi substituído por Irene Estevão de Oliveira.

²⁵² Ano XI, agosto 1966, nº 4.

²⁵³ Sem título, *A Forja*, nº 1, abril de 1963. Sem assinatura.

²⁵⁴ “CE: organização caduca”, *A Forja*, nº 4, 1961. Assinado por Paulo Henrique Amorim.

por outros e desejado pela direção. Em um artigo, um aluno sintetiza o dilema por que passavam os estudantes:

Há uma série de problemas quanto à formação do grêmio. Muitas vezes a direção da escola é contra a sua formação ou então lhe faz uma série de sanções, não raro fechando-o arbitrariamente. A solução seria dar maior autonomia ao grêmio. Outro problema é a inexperiência do jovem que *necessita* da boa vontade e da colaboração dos professores.²⁵⁵

A Forja é um valioso instrumento para se compreender a “identidade capiana”. Duas idéias são centrais para esse entendimento: perceber o CAp como uma família, e considerar os estudantes como elementos ativos na sociedade. Ambas estão muito presentes nos exemplares desse periódico.

Quando o equilíbrio entre componentes da escola era alterado (sempre que esse desequilíbrio inclui os alunos, obviamente), a idéia do CAp como uma família era sempre invocada. Os articulistas remetiam a esse “modelo idílico”, numa tentativa de “voltar ao era antes”, fazer voltar a “família CAp”, que é reivindicada em dois planos: como existente ou como meta a ser alcançada. O principal exemplo desse uso da “família capiana” está no jornal de junho de 1967,²⁵⁶ o último número da primeira fase de *A Forja*. Esse exemplar é especial, porque quase todas as matérias foram censuradas pela direção, o que exibiu uma das fases mais agudas da contradição entre esta e os alunos. Em um dos poucos artigos publicados desse número margeados por grandes lacunas – os jovens jornalistas quiseram e puderam mostrar que haviam sido censurados –, Álvaro Lemos argumentou em favor da importância do grêmio e convocou: “É preciso que subsista entre nós aquilo a que chamávamos espírito capiano, aquela imensa compreensão e amizade que regiam nossa vida.”²⁵⁷ A “família capiana” também foi reclamada por um aluno em 1961, a quem Luiz Alves de Matos respondeu que ela não havia desaparecido, apenas crescido.²⁵⁸

²⁵⁵ “Presidente da AMES vem ao CAp – o que é o movimento estudantil”, *A Forja*, nº 7, outubro de 1963. Grifo nosso.

²⁵⁶ Ver anexo II.

²⁵⁷ “Discurso de posse do novo presidente do G.O.C., n”, *A Forja*, nº 2, junho de 1967. Assinado por Álvaro Lemos.

²⁵⁸ “Representantes de turma tomam posse”. *A Forja*, s/nº, 1961. Sem assinatura.

Outra idéia subjacente à “identidade capiana”, como mencionamos, é a de que os alunos do CAp pertenceriam a uma “elite”, e como tal, deveriam agir para resolver os problemas sociais. A propensão do jovem ao questionamento social e a importância que as organizações de esquerda deram ao trabalho político junto ao estudantado na década de 1960, já abordadas, são decisivas para essa convicção. Mas devemos acrescentar uma característica específica do CAp que complementa a idéia de que eles seriam agentes políticos entre os estudantes: a concepção pedagógica que a direção explicitou desde a fundação do CAp e que envolvia a formação de uma elite intelectual que interferisse na sociedade para melhorá-la.

Uma análise d’A *Forja* nos ajuda a entender como os estudantes – principalmente aqueles organizados politicamente – recebiam ativamente a “identidade capiana”. Acreditamos que eles a utilizaram²⁵⁹ como um código que julgavam comum e a utilizaram como forma de aproximação e convencimento de outros alunos. E não foi à toa que eles o julgaram comum: a “identidade capiana” era uma noção constantemente passada pelos professores e, principalmente pela direção. O jornal não nos possibilita apreender muito sobre como o órgão diretor da escola trabalhava essa “identidade”, em que momentos a utilizava, como se concretizava no cotidiano ou se havia alguma orientação para os professores. O que ele proporciona é uma aproximação dos entendimentos e usos diferenciados – ao longo do tempo, inclusive – e amplos que os estudantes do CAp fizeram da “identidade capiana”, ou seja, uma aproximação não com a idéia original, mas com as transformações que os estudantes operaram sobre ela.

3.4.5 Estudantes capianos contra a política educacional do regime militar

Após observarmos as relações entre os papéis desempenhados pela direção da escola e as práticas políticas do corpo discente capiano; estabelecermos o nexos entre estas e o ambiente cultural efervescente dos anos 60 e traçarmos um breve histórico das ações do

²⁵⁹ Não queremos, com esse termo, dar um sentido de instrumentalização. Acreditamos que eles a “utilizaram” porque “entenderam” dessa maneira.

movimento estudantil do CAP, neste item veremos de que modo os estudantes dessa escola se contrapuseram, por meio de suas atividades, à política educacional do regime militar. Dessa forma, poderemos compreender como, a partir desses vários aspectos, a práxis do movimento estudantil capiano nos anos 1964-1968 se chocou com a tentativa de construção de hegemonia pelo regime militar, o que fez com que ela desempenhasse, segundo acreditamos, um papel contra-hegemônico no período em questão.

Quando afirmamos que o movimento estudantil, especificamente o do CAP, combateu a construção de hegemonia do regime militar, estamos considerando que a um *projeto para a educação* – que, conforme vimos anteriormente, é fundamental para a consolidação da elite orgânica no poder – os estudantes propuseram outro projeto, que se contrapunha aos interesses das classes dominantes. Entretanto, podemos considerar também – embora de forma secundária – outros embates a que os estudantes se dedicaram e que contribuíram para dificultar a construção do consenso em relação ao regime militar. Um deles foi marcante para o movimento estudantil como um todo: as denúncias à violência com que as forças militares trataram os estudantes em passeatas e manifestações. O outro é restrito ao caso dos alunos do CAP e refere-se à oposição que estes fizeram à direção do colégio, “correia de transmissão” do regime militar.²⁶⁰ Vamos, a seguir, discorrer brevemente sobre o processo de politização crescente dos capianos a partir de 1962 e então passaremos à exposição de cada um desses pontos em que a atividade estudantil do CAP se desenvolveu.

Conforme vimos anteriormente, o grêmio do CAP passou a integrar a AMES no final de 1962, fato que teve como consequência um crescimento do nível de politização entre os estudantes que participavam do grêmio. Dessa forma, os organismos do movimento estudantil, os problemas sociais brasileiros e o debate político se tornaram mais presentes n’*A Forja* em relação aos anos anteriores. Um artigo sobre a formatura de 1962, escrito para esse jornal por um aluno do CAP reflete a transformação ocorrida nesse ano:

Era uma tomada de consciência, representando com autoridade, uma nova geração. (...) Assim transcorreu a formação de mais uma geração capiana. Geração esta, que terá

²⁶⁰ Ver nota 192.

grandes responsabilidades. Terá que fazer parte do povo; sendo justamente parte da sua vanguarda. Terá de conduzi-lo (ou pelo menos tentar) a uma vida mais humana, a contribuir para a grande causa da implantação de uma sociedade na qual a felicidade de vida seja um direito tranqüilamente assegurado a todos os brasileiros: e que algum dia todos os homens possam formar-se intelectualmente como nós o estamos fazendo.²⁶¹

Durante o ano de 1963, ficou muito clara a intenção dos gremialistas em divulgar a importância da AMES e da UNE,²⁶² sendo recorrente em *A Forja* chamadas para que os alunos participassem da campanha de alfabetização e de outras atividades sociais. Esses “convites” muitas vezes eram feitos de forma contundente, como a seguir:

Tu, aluno deste Colégio, se tens alguma filosofia, religião, respeito próprio, se te consideras brasileiro, tu que estudas num país de ignorantes, comes na terra dos esfomeados, tens saúde no paraíso das doenças, não deves restringir seu patriotismo e paradas a patriotadas. (...) Que tome conhecimento desta multidão sofredora. (...) Só assim seremos independentes.²⁶³

A politização do organismo estudantil do CAP contribuiu para que, quando do golpe de 1964, os alunos, de uma forma geral, não estivessem alheios ao quadro de crise política advinda com a tomada do poder pelos militares.

No que diz respeito à postura dos alunos do CAP diante do projeto educacional do novo regime, esta se traduziu, em um primeiro momento, em críticas à concepção tecnicista de educação e à visão desta como instrumento de realização individual, tendo os alunos defendido o desenvolvimento de uma ciência em prol das necessidades sociais e o uso social do conhecimento. Essa primeira fase, que localizamos entre os anos de 1964 e 1965, interagiu com a falta de uma política educacional clara por parte do regime militar e com a desarticulação do movimento estudantil. Como não havia, no início do governo Castelo Branco, um projeto claro para o campo educacional – embora algumas linhas gerais pudessem ser deduzidas com base nos interesses econômicos, políticos e na ideologia que norteava o novo bloco de poder –, os estudantes do CAP não necessariamente tinham

²⁶¹ LEITE LOPES, José Sérgio. “Formatura 1962”. *A Forja*, Ano VIII, nº 1, abril 1963.

²⁶² Provavelmente influenciados por estudantes ligados à Ação Popular.

²⁶³ “Sete de setembro” (matéria de capa). *A Forja*, Ano VIII, nº 6, setembro de 1963, sem assinatura.

clareza do tecnicismo que viria a ser a sua principal característica. Apenas a partir de 1966, o movimento estudantil como um todo e especificamente o do CAP passou a combater de forma mais consistente o projeto educacional a ser implementado com base, principalmente, nos estudos elaborados por meio dos “acordos MEC-USAID”.

Portanto, as formas de contestação por parte do movimento estudantil às ações governamentais relativas à educação passaram por mudanças. Em 1964, havia uma quase continuidade em relação ao ano anterior, com as atividades críticas restritas a matérias publicadas n’A *Forja* e com intensa atividade cultural. A partir de 1966, a oposição se concretizará também em ações políticas diretas, como manifestações, comícios e pichações, dentro ou fora do colégio.

Durante essa primeira fase, era muito freqüente a afirmação da finalidade social da ciência, visão frontalmente contrária à concepção tecnicista da educação, segundo a qual a educação deve estar voltada para o desenvolvimento capitalista. Um exemplo disso pode ser visto no artigo “Duas atitudes face à ciência”, na verdade um trecho do livro *Conceitos fundamentais da matemática*, de Bento Jesus Caraça, em que afirma a ciência enquanto fruto da vida social e

subordinada às grandes necessidades do homem na sua luta pelo entendimento e pela libertação; aparece-nos enfim, como um grande capítulo da vida humana social.²⁶⁴

Ou ainda, no artigo “Ciência e sociedade”, em que se coloca que a ciência deveria responder às necessidades da sociedade e que um país subdesenvolvido como o Brasil não produzia ciência, nem tecnologia, pois os cientistas, custeados pelo povo por meio das instituições públicas, procuravam melhores condições de trabalho no exterior.²⁶⁵

A integração nas atividades escolares associada à perspectiva social da educação também está expressa no editorial do número 2 de 1964, intitulado “Objetivos do Zé Capiano”, no qual os integrantes do grêmio traçam uma oposição entre alguns “Zés Capianos” e a equipe do jornal. A crítica é dirigida ao “Zé Capiano” que pensa na sua vida

²⁶⁴ A *Forja*, sem data. No inventário do Arquivo CAP indica-se que este seria o primeiro exemplar de 1964.

²⁶⁵ A *Forja*, nº 3, 1964. Assinado por José Sérgio Leite Lopes. É interessante apontar que o autor do artigo é filho de José Sérgio Lopes, cientista destacado por seus estudos acerca da consolidação da pesquisa acadêmica no Brasil. Outro exemplo em que vimos como a origem familiar influenciou a contribuição dos alunos em A *Forja* refere-se a Emílio Mira y López, filho do renomado psicólogo de mesmo nome. Esse ex-aluno, tendo sido presidente do grêmio em 1966, incorporou alguns artigos do pai no jornal estudantil.

escolar sob uma perspectiva individualista, que estuda apenas para tirar boas notas, passar no vestibular e ter sucesso em sua profissão. Já a equipe do jornal pensaria numa perspectiva social. Afirmando que “nosso colégio tem muito mais a nos dar”, convida os alunos a “tomar consciência do que representa nosso colégio e tirar dele o melhor proveito”; “promover nossa educação”; não ser passivo; “aproveitar ao máximo o privilégio de estudar nesse colégio não para ter ‘sucesso’ na vida, mas para construir alguma coisa socialmente válida (por menor que seja)”; aproveitar atividade dentro e fora de classe; perder a timidez e conversar com professores fora de sala “sobre quaisquer dúvidas ou assuntos” e participar das atividades do grêmio.

O editorial do exemplar de maio de 1965, reiterando o artigo “Objetivos do Zé Capiano”, discute atitude individualista e mobilização social. No texto, há simplificações de passagens clássicas de Marx sobre a formulação de base e superestrutura e sobre a autonomia relativa dos homens frente à história. O artigo é finalizado com a afirmação de que os alunos do CAP são elite, e que têm boas condições para encontrar soluções para os problemas dos homens.²⁶⁶

A existência de um regime ditatorial e as lutas travadas em outros países sob uma perspectiva de esquerda foram objetos de críticas e denúncias dos estudantes do CAP. Nos dois primeiros exemplares de *A Forja* após o golpe de 1964, embora fosse mantido o tom de crítica social, não houve nenhuma alusão à nova situação política existente a partir da derrubada do governo João Goulart.²⁶⁷ Isso só iria ocorrer no terceiro número desse ano, em forma de piadas:

Humor finíssimo foi o daquele meu amigo que telefonou pr’a mim no dia primeiro de abril, dizendo que tinham feito uma revolução. E eu caí.²⁶⁸

E também no artigo “A microquímica a serviço do mundo”, adaptação de uma piada do Barão de Itararé, de 1955, que relacionava os Algarismos que compunham o ano à tabela periódica para fazer uma “previsão”. No jornal estudantil, foram usados os Algarismos de

²⁶⁶ *A Forja*, nº 1, maio de 1965.

²⁶⁷ Nos exemplares desse ano, não constava no expediente o mês de publicação. Apenas é possível deduzir que o segundo exemplar tenha sido depois de agosto.

²⁶⁸ *A Forja*, nº 3, 1964, sem assinatura.

1965 e previu-se que nesse ano haveria sujeiras, ocultação da verdade, inclusive com o apoio da imprensa; um ano que iria “pegar fogo”, asfixiante, “sujeito a riscos”, bomba e Estados Unidos, concluindo que “o ano de 1965 será ácido e cáustico, não se encontrando nenhum oásis neste deserto de homens e idéias.”²⁶⁹

No item 3.4.4, foi exposto que, em 1965, os assuntos políticos adquiriram menor importância em *A Forja*. Por outro lado, o jornal-mural expôs artigos sobre a guerra do Vietnã e sobre racismo nos Estados Unidos,²⁷⁰ constituindo um espaço no qual as posições políticas estudantis puderam ser veiculadas. Posteriormente, como uma das muitas proibições impostas pela direção, esse jornal também seria extinto.

Os três pontos que delineamos como alvo das atividades políticas dos estudantes – política educacional, luta contra a direção e denúncia da violência – passaram, a partir de 1966, a ser muito atrelados entre si. Os estudantes, em seus atos políticos nas ruas, bradavam contra a repressão e as medidas tomadas pelos governos militares relativas à educação. Da mesma forma, as manifestações ocorridas nas escolas denunciavam a censura e a punição que a diretoria impunha aos alunos, lançavam palavras de ordem contra a política educacional do regime militar e alardeavam a repressão que os estudantes estavam sofrendo nas ruas. Um ex-aluno relata o episódio em que pichou os muros do colégio com as frases “Abaixo a repressão/Viva a liberdade”, “Grêmios livres” “Fora o MEC-USAID”,²⁷¹ nos dando a idéia do quanto esses três elementos estavam juntos.

A partir de 1966 as contradições com a direção do colégio tornaram-se constantes. Nesse ano, a nova direção começou a exercer mais abertamente sua função repressora: designou professor para censurar o jornal-mural²⁷² e proibiu publicações de artigos em *A*

²⁶⁹ A brincadeira consiste em fazer uma composição com os algarismos que compõem o ano e associar as características do elemento químico correspondente à previsão para o ano. Por exemplo, ao juntar o 1 com o 6, tem-se o 16, número do elemento químico enxofre, que indica que “quando alguém quiser jogar água na sujeira (...), vai sair um bocado de mau cheiro”; e ao juntar o 5 ao 6, chega-se ao bário, elemento químico que “deve ser hermeticamente fechado em recipiente de vidro, sendo um produto sujeito a riscos, como a situação do próximo ano”.

²⁷⁰ Conforme entrevista concedida por Denise Cabral em 8/2/2006.

²⁷¹ SIRKIS, Alfredo. *Os carbonários: memórias da guerrilha perdida*. São Paulo: Círculo do Livro, 1980, p. 36.

²⁷² Conforme entrevista concedida à autora por Denise Cabral em 8/2/2006.

Forja. O exemplar de agosto de 1966 teve o espaço destinado ao artigo censurado coberto com fita isolante e riscado com “x”. Abaixo, a legenda informava que:

Por ter a Diretoria do CAp considerado que o artigo continha críticas a autoridades e informações improcedentes o original foi censurado.

Mas aos alunos-militantes era ainda possível exercitar sua oposição política. Em *A Forja*, muitos artigos críticos foram publicados, só que não faziam alusão clara à ditadura militar. Por exemplo, em “Amadurecer para a liberdade”, Carlos Vainer fala em

Liberdade. Essa é uma palavra que, possivelmente, já foi gritada em quatro cantos do mundo, mas, sem dúvida alguma, ficou sufocada em cem outros. Muitos morreram para conquistá-la, alguns mataram para impedi-la.²⁷³

Naquele ano, com a reorganização do movimento estudantil, a oposição à ditadura ganhou novo fôlego, e foram realizadas diversas manifestações nas ruas. Para participar delas, os estudantes do CAp mais envolvidos com a participação política se concentravam na própria escola, onde, junto com outros alunos,²⁷⁴ preparavam cartazes e faixas e iam juntos às manifestações. Nessas atividades, os capianos integrados ao movimento estudantil geral protestaram contra a política educacional e as repressões violentas imputadas pela ditadura.²⁷⁵

Durante os anos de 1966 e 1967, eram comuns as manifestações na própria escola, com comícios, interrupções das aulas, pichações e invasões na sala da diretora. A partir de 1967, a militância estudantil passou por grandes dificuldades, provocada pela intensificação do poder repressivo da direção do CAp. Nesse contexto, alunos que desafiavam as ordens

²⁷³ Em *A Forja*, nº 4, agosto de 1966.

²⁷⁴ Podemos tomar como base o dado que Alfredo Sirkis nos dá sobre a caracterização política dos alunos do CAp em 1968: “Dos 350 alunos, uns 40 participavam, uns 100 eram eventualmente sensibilizáveis para atividades dentro do colégio, sempre que não radicalizássemos demais. O resto não queria saber de nada e, no 1º e 2º científico, havia uma patotinha de direita que, em alguns momentos, tentou se articular. (...) Esta correlação, comparada com a média dos educandários, era até muito boa.” SIRKIS, Alfredo. Ob. cit. E também o depoimento de Denise Cabral em que afirma que “não sei se estou exagerando, mas imagino que, se a gente fizesse uma manifestação nas escadas, chamaríamos ¾ dos alunos”. (Em entrevista concedida à autora em 8/2/2006).

²⁷⁵ Dedução baseada na tabela elaborada por João Roberto Martins Filho (ver anexo I). Segundo ela, metade das manifestações em 1966 no Rio de Janeiro tinha como objetivo o repúdio às ações violentas governistas e metade era contra aspectos da política educacional: questão dos excedentes, atraso no salário dos professores, pagamento de anuidades. *Movimento estudantil e ditadura militar*. Ob. cit., p. 106-108.

relativas à conduta política da escola eram suspensos ou até mesmo expulsos. Conforme nos relata Denise Cabral,

O ano de 1967 foi o ano dessa agitação meio ilegal lá dentro do colégio. Jogar bomba na sala da diretora, ações relâmpago, fazer coisas que eram planejadas fora do colégio. (...) As pessoas se expunham, falavam, faziam comício relâmpago dentro do colégio, panfletos.²⁷⁶

No único exemplar de *A Forja* de 1967 existente no Arquivo CAP, é possível identificar o aumento do autoritarismo por parte da direção da escola. Nesse número, diversos textos foram censurados.²⁷⁷ Os títulos dos artigos refletem o conteúdo de oposição que continham: “Fome: mito e realidade”, “L.S.D., mais um capítulo do idealismo americano”, “Subdesenvolvimento, ou O que será de nós”, “Os estudantes e os idiotas”, este último de autoria de Otto Maria Carpeaux, reconhecido intelectual de esquerda.

Esse foi o último número de *A Forja* publicado pelo grêmio. A direção, “devido à rebeldia de um grande número de alunos em aceitar as leis em vigor no país e o regimento do colégio”,²⁷⁸ extinguiu o jornal, obrigou o fechamento do grêmio, fechou o colégio por duas semanas, suspendeu todas as atividades extraclasse e reuniu os pais de alunos para explicar a situação em que o colégio se encontrava. Os alunos, por sua vez, denunciaram na imprensa o fechamento do grêmio e do jornal, conseguindo cobertura no *Correio da Manhã*, no *Última Hora* e em *O Sol*.

Até mesmo a formatura dos alunos havia sido proibida. Como alternativa, o recém-fundado grêmio-livre do CAP obteve autorização para realizar a formatura no auditório do Colégio São Vicente de Paulo. Os alunos, como já indicamos, fizeram de sua formatura um verdadeiro ato político:

A gente fez uma enorme propaganda, a AMES foi. Foi uma manifestação política. O Vladimir Palmeira, que era presidente da UME, discursou, todo mundo discursou.²⁷⁹

²⁷⁶ Conforme entrevista concedida à autora por Denise Cabral em 8/2/2006.

²⁷⁷ Ver anexo II.

²⁷⁸ “Circular 4/67”.

²⁷⁹ Conforme entrevista concedida à autora por Denise Cabral em 8/2/2006.

Mesmo após o fechamento das formas legais de movimento estudantil interno do CAp, os alunos militantes permaneceram em suas atividades políticas. Os grupos de estudos, que começaram a ser organizados em 1965, continuaram ocorrendo. Neles, eram lidos textos notoriamente marxistas, dentre eles, *Salário, preço e lucro*, de Marx, e o *Manifesto comunista*, de Marx e Engels, livros de Althusser, *O Estado e a revolução*, de Lênin, escritos de Mao Tse-tung, *A história da riqueza do homem*, de Leo Huberman.²⁸⁰ Segundo Jaime Benchimol, continuaram a ocorrer também manifestações contra os “acordos MEC-USAID”, por meio de

manifestações que uma escola fazia em relação a outra. Havia todo um movimento no sentido de conquistar certas escolas, as que tinham lideranças residuais, uma ou duas pessoas já mais ou menos galvanizadas pelo movimento estudantil. A gente invadia a escola, fazia comícios, panfletagens e ações bastante violentas às vezes.²⁸¹

Encontramos relatos de atividade política dos estudantes até 1969. Jaime Benchimol conta como ele, junto com outros estudantes, organizaram, durante a visita de Nelson Rockefeller ao Brasil, um comício na hora do recreio, o que lhe valeu a expulsão da escola:

A gente articulou uma grande agitação na escola. A gente subiu no telhado do colégio, botou uns alto-falantes para um carro encostar fora, plugar o negócio e fazer um comício na hora do recreio.²⁸²

Encontramos ainda, em ata de reunião do conselho de professores datada de 2 de junho de 1969,²⁸³ outra forma que os estudantes encontraram para burlar as proibições da direção. Segundo o documento, estava planejado que os alunos assistiriam ao filme *A hora e a vez de Augusto Matraga*, baseado em conto de Guimarães Rosa. Entretanto, foi exibido outro, *A opinião pública*, de Arnaldo Jabor, no qual é feita uma crítica à classe média, com destaque para a relação alienada da juventude com a sua realidade. A partir daí, a diretora, com o apoio unânime do Conselho Técnico, decidiu suspender quaisquer exibições de

²⁸⁰ Conforme entrevistas realizadas com ex-alunos e ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit., p. 124-125.

²⁸¹ Conforme entrevista concedida à autora por Jaime Benchimol em 23/2/2006.

²⁸² Idem.

²⁸³ Documento arquivado no Arquivo CAp sob o nº CAP054 DISC 045.

filmes e proibir a realização de festa junina no colégio. Irene Estevão de Oliveira, utilizando expressão corrente entre as autoridades da época, relatou que

as sessões de cinema, programadas pelos alunos, *geraram perturbação à ordem*. Ficava decidido que haveria professor responsável para acompanhar os alunos e orientá-los. Circularam volantes não autorizados com análise dos filmes, dentro de diretrizes que colocavam os jovens contra os adultos.²⁸⁴

Afirmamos anteriormente que, para que o projeto de hegemonia do bloco multinacional e associado se consolidasse, era necessário implementar modificações estruturais no sistema educacional do Brasil. O movimento estudantil, representado pela UNE, pela UBES, pela UME e pela AMES, organizou-se para combater os projetos políticos referentes à educação. Consideramos que os estudantes do CAP, de uma forma geral, combateram a política educacional do regime militar na medida em que participaram ativamente do movimento estudantil geral e levaram para a escola uma intensa atividade política que tinha como norte o combate aos “acordos MEC-USAID”.

Pensamos que a força do movimento estudantil em contribuir para enfraquecer a construção da hegemonia do regime militar residia na sua própria origem de classe. O fato de o movimento mais combativo ao regime militar pertencer ao mesmo setor social que havia sido fundamental para a conquista do poder em 1964 certamente constituía-se em um fator perigoso para a ditadura. As denúncias das variadas formas de violência sofrida pelos estudantes colocavam os setores médios defronte a uma contradição: como apoiar um governo que age com tanta violência contra nossos próprios filhos? A frase “mataram um estudante. Podia ser seu filho”, tantas vezes repetida após o assassinato de Edson Luís em março de 1968, resume o tipo de sentimento que mobilizava esse setor. Tratava-se de mais uma contradição, que se somava à falta de liberdade para escolher seus representantes legislativos e executivos e ao crescimento econômico que nunca se concretizava.²⁸⁵ Para

²⁸⁴ Idem. Grifos nossos.

²⁸⁵ No pré-68, grande parte dos analistas sociais de oposição acreditava que o regime entraria cedo ou tarde em um impasse, comprovando a falência do modelo econômico da ditadura. Hélio Jaguaribe caracterizava o regime como “colonial-fascista”, atribuindo a esse um modelo que levaria à estagnação econômica. Otávio Ianni, em seu clássico *O colapso do populismo*, escrito às vésperas do ano de 1968, falava que esse impasse levaria a que a sociedade brasileira tivesse que optar entre “socialismo ou fascismo”. Como veio a ocorrer, o saneamento financeiro executado pelo regime levou ao milagre econômico nos anos posteriores, o que negou as teses “estagnacionistas”. JAGUARIBE, H. “Estabilidade pelo colonial-fascismo?”. In. FURTADO, Celso.

contrabalançar a contradição entre os setores médios e o regime militar, o setor de classe dominante nesse período utilizou-se de diversas formas de propaganda ideológica, por meio de instituições estatais ou privadas. Além disso, procurou atender parcialmente às demandas da classe média, ou apontou os seus projetos para a sociedade como interessantes também para esse setor.²⁸⁶

Neste item foi exposto como se concretizou o combate dos estudantes capianos ao projeto educacional da ditadura civil-militar. Pudemos ver que os alunos do CAP se contrapuseram à tentativa de construção de uma hegemonia pelo regime militar em três aspectos: fazendo campanha contra a política educacional do regime; denunciando as ações violentas contra os estudantes pelas forças de repressão da ditadura e manifestando-se na escola contra as ações proibitivas da direção, “correia de transmissão” do regime militar.

Brasil: Tempos Modernos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. IANNI, O. *O colapso do populismo*. Ob. cit.. MANTEGA, Guido. “O marxismo na economia brasileira.” In MORAES, João Quartim de (org.). *Historia do marxismo no Brasil*. v. 2. Campinas: Unicamp, 1995.

²⁸⁶ Um bom exemplo se refere à própria política educacional. A expansão das vagas em todos os níveis do sistema educacional, necessárias para o desenvolvimento do capital monopolista no Brasil, é colocada, nas propagandas governamentais, como atendimento às demandas da população. A idéia de “modernização do Brasil”, atrelada ao “esforço” empreendido pelo regime militar, também passa a noção de unidade de classes: a modernização seria interessante para todos, para o empresário e para o empregado.

Capítulo 4 – Considerações teóricas

Neste capítulo, apresentaremos como a experiência política dos estudantes capianos no período tratado nos fornece importantes elementos para o debate acerca da relação entre instituição escolar e reprodução ou questionamento da ordem social. Primeiramente, faremos uma sucinta apresentação das teses de dois teóricos que consideramos fundamentais para a reflexão sobre essa questão: Antonio Gramsci e Louis Althusser. Com base nessa exposição, analisaremos o caso do Colégio de Aplicação da UFRJ e suas contribuições para esse debate.

4.1 Importância da instituição escolar para Gramsci e Althusser

O nosso objetivo neste item é mostrar como Gramsci e Althusser valorizavam a escola como elemento superestrutural. O sistema educacional é reconhecido por esses teóricos marxistas como uma das instituições mais importantes no que diz respeito à difusão da ideologia das classes dominantes e, no caso de Gramsci, também um alvo de ação política com vistas à construção de uma hegemonia proletária.

Devemos levar em conta que esses autores basearam suas análises em sociedades centrais²⁸⁷ do capitalismo. Enquanto Gramsci escreve na Itália, que tinha vivido a derrota da revolução operária e a ascensão do fascismo com amplo apoio das massas, Althusser elabora suas teses sobre o sistema educacional em uma sociedade em que o Estado pôde oferecer à sua população, à época do *welfare state*, educação gratuita e integral. Embora em momentos históricos diferentes, ambos analisam sociedades em que a educação escolar já era universal ou estava em processo de universalização.

O Brasil, país de desenvolvimento capitalista hipertardio, não apresenta essa mesma característica no período histórico que estamos tratando. Ao contrário, o sistema educacional em nosso país sempre foi marcado pelo elitismo, tendo relegado as camadas

²⁸⁷ Usamos esse termo em oposição às nações periféricas, subordinadas ao imperialismo. Considerando apenas os países que vieram a se tornar imperialistas, estamos ignorando a distinção entre avançadas e retardatárias – o caso da Itália.

mais pobres da população ou à falta de possibilidades de frequência escolar,²⁸⁸ ou a um ensino precário.²⁸⁹ Nos anos 60, podemos considerar que nos colégios brasileiros destinados às classes médias a escola era ainda a principal formadora ideológica.²⁹⁰ Se por um lado o CAp se insere na lógica excludente da educação brasileira, porque estava destinado à constituição de uma elite dirigente, por outro, ofereceu aos seus alunos, como procuramos demonstrar neste trabalho, conteúdo e formação crítica e moral consistente.²⁹¹ Por conta desse caráter contraditório de uma parte do sistema escolar brasileiro no desenvolvimento da sociedade de classes do país, consideramos que, apesar de baseadas em realidades capitalistas européias, as conceituações de Gramsci e Althusser são válidas para nosso estudo de caso. Vejamos então um pouco das elaborações desses autores sobre a escola e a sociedade capitalista.

Os conceitos de sociedade civil e hegemonia são fundamentais para entendermos como Gramsci compreende o sistema escolar no capitalismo ocidental. Sabe-se que esses conceitos receberam interpretações diversas entre os estudiosos desse autor, o que nos obriga a expor brevemente a forma como os entendemos.²⁹²

²⁸⁸ Marcos Cassin atenta para o fato de que “a escola continua cumprindo seu papel de reprodutora das relações sociais inclusive ao negar acesso à parte dos filhos dos trabalhadores.” In CASSIN, Marcos. “Louis Althusser e a sua contribuição para a sociologia da educação”. In: *Marxismo e ciências humanas* (vários autores). São Paulo: Xamã, 2003, p. 334.

²⁸⁹ Se nos voltarmos para os dias de hoje, veremos que esse aspecto só se aprofundou; e mesmo na França, na Itália e nos demais países capitalistas centrais, em tempos de neoliberalismo, a realidade já se configura bem diferente. Então, como considerar a escola o difusor ideológico mais importante, quando grande parte das crianças não a frequenta? E mesmo entre as que lá estão, especialmente as de idades mais avançadas, muitas vezes seu desinteresse pelo próprio processo educativo é tão grande, seu déficit de aprendizagem é tão profundo, que torna-se difícil acreditar que da escola sairão jovens *formados* por ela. Não deixamos, contudo, de reconhecer a importância da escola, apenas devemos circunscrever essa importância à nossa realidade atual. Marcos Cassin, em seu artigo já citado, apresenta reflexões semelhantes para os casos dos países subdesenvolvidos ou “em desenvolvimento”, questionando se a mídia deveria ser considerada o principal Aparelho Ideológico de Estado. Para esse autor, a importância da escola resulta do papel que tem “na reprodução das relações de produção da sociedade capitalista, ao transmitir saberes e práticas escolares que fazem com que os sujeitos criem que as relações sociais existentes são boas e desejáveis.” Ob. cit., p. 334.

²⁹⁰ Devemos levar em conta que, na década de 1960, a indústria cultural ainda encontrava-se em estado incipiente. O desenvolvimento dela, a partir principalmente da década de 1970, dificultaria enormemente a preponderância da escola na formação juvenil.

²⁹¹ Mencionamos a filosofia pedagógica, a formação dos professores, a origem social dos alunos e o fato de ser um colégio universitário como fatores contribuintes para essa sua característica.

²⁹² Alguns trabalhos procuraram apreender os significados diferentes do conceito de hegemonia tomou, entre eles, o célebre artigo de Perry Anderson, “As antinomias de Gramsci”. In: *Crítica marxista: a estratégia revolucionária na atualidade*. São Paulo: Joruês, 1986; e, analisando as diferentes apreensões desse conceito no Brasil, FONTES, Virgínia. “Que hegemonia? Peripécias de um conceito no Brasil”. Ob. cit. Sobre sociedade civil, ver o importante debate entre Norberto Bobbio (“Gramsci e a concepção de sociedade civil”).

Para o filósofo italiano, a sociedade civil é formada por um conjunto de organismos chamados privados e constitui-se em uma “estrutura muito complexa e resistente às ‘irrupções’ catastróficas do elemento econômico imediato (crises, depressões etc.): as superestruturas da sociedade civil são como sistemas de trincheiras na guerra moderna.”²⁹³ Ainda segundo o autor, comentando a relação entre Estado e sociedade civil nas formações sociais ocidentais, o primeiro “era apenas uma trincheira avançada por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas [sociedade civil]”.²⁹⁴ Fariam parte da sociedade civil instituições como os templos religiosos, a escola, a imprensa, os sindicatos, entre outras, em oposição ao Estado *stricto sensu* (sociedade política), que incluiria o sistema judiciário, a burocracia estatal, as forças armadas e o governo. O conceito de “Estado ampliado” desenvolvido por Gramsci denota que a divisão entre sociedade civil e sociedade política é puramente metodológica, sendo o Estado uma combinação apropriada entre as duas para o exercício da dominação política sobre a sociedade.

Gramsci observou que, nas sociedades capitalistas avançadas, a dominação era feita por meio de uma combinação entre coerção e consenso, que seria a hegemonia.²⁹⁵ Os aparelhos privados da sociedade civil seriam os principais responsáveis pela elaboração e difusão de ideologia, atividade fundamental para a construção do consenso. Ao voltar sua análise para as formas como a classe operária nas sociedades ocidentais pode reverter o quadro de dominação burguesa, Gramsci entende que esta deve construir a sua própria hegemonia, difundindo seus valores e a sua concepção de mundo. Apenas depois de consolidar sua hegemonia, seria a hora tomar o poder.²⁹⁶ A sociedade civil seria o local em que essa disputa ideológica seria travada.

Gramsci inclui a escola como um organismo da sociedade civil subordinado ao Estado, que impõe diretrizes para a educação, no caso das escolas privadas, ou a gere diretamente, no caso das escolas públicas. A instituição escolar teria “função educativa

In: BOBBIO, Norberto. *O conceito de sociedade civil*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.) e Jacques Texier (“Gramsci teórico delle sovrastrutture e il concetto di società civile”. In: Roma, *Critica marxista*, VI, 1968.).

²⁹³ GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p.73.

²⁹⁴ GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Ob. cit., p.75.

²⁹⁵ SASSOON, Anne Showstack. “Hegemonia”. Em BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1988].

²⁹⁶ ANDERSON, Perry. Ob. cit., p. 43-45.

positiva” (enquanto os tribunais teriam “função educativa repressiva e negativa”),²⁹⁷ e essas seriam as atividades estatais mais importantes:

O Estado deve ser concebido como “educador” (...). Em virtude do fato de que se atua essencialmente sobre as forças econômicas, reorganiza-se e desenvolve-se o aparelho de produção econômica, inova-se a estrutura, não se deve concluir que os elementos de superestrutura devam ser abandonados a si mesmos, ao seu desenvolvimento espontâneo, a uma germinação casual e esporádica.²⁹⁸

Segundo o autor, com o desenvolvimento da sociedade industrial, a escola abandonou sua concepção humanista baseada na tradição greco-romana, que proporcionava uma “educação formativa”, “imediatamente desinteressada”, e caminhou no sentido de oferecer uma formação mais diretamente relacionada com a futura inserção dos indivíduos no mundo produtivo. Para alguns nichos da elite, seria possível a manutenção de uma educação humanista, o que marcaria a separação entre formação intelectual e técnica, com reflexos na divisão do trabalho intelectual e manual.²⁹⁹

Para Gramsci, coerente com sua concepção de que na sociedade capitalista moderna a conquista da hegemonia pelo proletariado deve se dar antes mesmo da conquista do poder, a escola, criada e desenvolvida sob o sistema capitalista, pode ser transformada, sendo apropriada como um instrumento que contribua para a conquista do poder. Gramsci desenvolve então a concepção da “escola unitária”, que romperia com a divisão do trabalho intelectual-manual para formar pessoas capazes “de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”.³⁰⁰

Podemos inferir então que a escola, para Gramsci, nasce como instrumento necessário para a manutenção da ordem vigente, mas pode – e deve – ser transformada em um instrumento de construção de hegemonia proletária. Essa transformação seria fruto da ação política da vanguarda política do proletariado.

²⁹⁷ Idem, p.145.

²⁹⁸ GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Ob. cit., p. 96.

²⁹⁹ GRAMSCI, Antonio. “Os intelectuais. O princípio educativo”. Ob. cit., p. 32-33.

³⁰⁰ GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 136.

O filósofo franco-argelino Louis Althusser, reconhecendo a contribuição pioneira de Gramsci no que diz respeito às reflexões marxistas sobre a dominação burguesa,³⁰¹ afirma que:

Ele teve a idéia “singular” de que o Estado não se reduzia ao aparelho (repressivo) de Estado, mas compreendia, como dizia, um certo número de instituições da “sociedade civil”: a Igreja, as Escolas, os sindicatos etc.³⁰²

Entretanto, Althusser rejeita a idéia de sociedade civil, “atribuindo a sua paternidade a Hegel, descartando-a como estranha ao materialismo histórico”.³⁰³ Elabora então os conceitos de Aparelho Repressivo do Estado (ARE) e Aparelho Ideológico do Estado (AIE). Em linhas gerais, o Aparelho Repressivo do Estado corresponderia à sociedade política de Gramsci, enquanto o Aparelho Ideológico do Estado seria análogo ao conceito de sociedade civil.

Para Althusser, o Aparelho Ideológico do Estado mais importante do capitalismo é o aparelho escolar. Em sua luta contra o AIE dominante no sistema feudal – a Igreja –, a burguesia travou uma longa luta ideológica anticlerical entre os séculos XVI e XVIII. Quando finalmente a burguesia conquistou o poder político, vencendo a aristocracia feudal, tratou de criar seus próprios aparatos de formação ideológica, e, entre eles, o mais importante foi a escola. Incluindo a família como um aparelho ideológico fundamental para a legitimação do poder burguês, o autor afirma que o par Igreja-Família foi substituído pelo par Escola-Família.³⁰⁴

Ela (a escola) se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a

³⁰¹ Cabe aqui apontar que Althusser faz restrições ao pensamento de Gramsci, especificamente ao “humanismo” e “hegelianismo”, presentes na concepção teórica gramsciana.

³⁰² ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985, p. 67.

³⁰³ ANDERSON, Perry. Ob. cit., p. 34.

³⁰⁴ ALTHUSSER, Louis. Ob. cit., p. 78.

história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado “puro” (moral, educação cívica, filosofia).³⁰⁵

Por meio da escola, os indivíduos assimilariam a ideologia dominante de forma a exercer seu papel social. Seja a de explorado – aprendendo então a “consciência ‘profissional’, ‘moral’, ‘cívica’, ‘nacional’ e apolítica altamente ‘desenvolvida’”³⁰⁶, seja a de agente da exploração – “saber comandar e dirigir-se aos operários: as ‘relações humanas’”³⁰⁷; seja a de agente da repressão – “saber comandar, fazer-se obedecer ‘sem discussão’, ou saber manipular a demagogia da retórica dos dirigentes políticos”³⁰⁸; seja ainda a de profissionais da ideologia – “saber tratar as consciências com o respeito, ou seja, o desprezo, a chantagem, a demagogia que convêm, com as ênfases na Moral, na Virtude, na ‘Transcendência’, na Nação, no papel da França no mundo etc.”³⁰⁹).

Entendendo que a inculcação da ideologia dominante não se dá em uma “via de mão única”, Althusser afirma que os Aparelhos Ideológicos do Estado seriam também espaços de luta de classes, considerando que:

A ideologia da classe dominante não se torna dominante por graça divina, ou pela simples tomada de poder do Estado. É pelo estabelecimento dos AIE, aonde esta ideologia é realizada e se realiza, que ela se torna dominante. Ora, este estabelecimento não se dá por si só, é, ao contrário, o palco de uma dura e ininterrupta luta de classes.³¹⁰

Entretanto, a luta de classes no campo ideológico ultrapassaria os AIEs, porque as ideologias, tanto da classe dominante e quanto da classe dominada, se originariam de outro lugar, “das classes sociais em luta; de suas condições de existência, de suas práticas, de suas experiências de luta etc.”³¹¹

Após essa resumida exposição acerca das principais formulações que Althusser e Gramsci realizaram sobre o sistema escolar, abordaremos agora uma diferença fundamental

³⁰⁵ Idem, p. 79.

³⁰⁶ Idem, ibidem.

³⁰⁷ Idem, ibidem.

³⁰⁸ Idem, ibidem.

³⁰⁹ Idem, p. 80.

³¹⁰ Idem, p. 106.

³¹¹ Idem, p. 107.

entre esses dois autores. O filósofo franco-argelino centrou sua análise nas formas de reprodução das relações de produção capitalista e inseriu a escola como um dos mais importantes instrumentos de reprodução de ideologia das classes dominantes e da força de trabalho. Entretanto, apesar de Althusser afirmar a resistência das classes dominadas e, conseqüentemente, a existência de luta de classes na instituição escolar, assim como nos demais Aparelhos Ideológicos de Estado, a luta de classes fundamental não se dá nos AIEs, mas no processo global de reprodução.³¹² Já Gramsci está interessado não apenas em desvendar os mecanismos de reprodução da ordem burguesa, mas também em investigar a estratégia de ação para emancipação da classe operária – que passa necessariamente pela disputa nos aparelhos privados de hegemonia. Pensamos então que a diferença fundamental entre esses dois autores, no que diz respeito especificamente à análise sobre o sistema escolar, está em que ambos constroem uma abordagem analítica sobre a escola, mas apenas Gramsci está interessado em que seus estudos sobre a instituição escolar ofereçam propostas para a ação política da vanguarda das classes subalternas.

4.2 O caso do Colégio de Aplicação da UFRJ

Demonstramos neste trabalho como os alunos do CAp contestaram a hegemonia do bloco modernizante-conservador que ocupou o aparelho do Estado em 1964, especificamente no que se refere à política educacional, e que o fizeram impulsionados por sua experiência escolar. A questão que se coloca agora é: em que essa constatação contribui para o debate sobre o papel transformador ou reprodutor da escola?

Podemos pensar a escola como uma instituição permanentemente construída e transformada pelo contexto social. Nos momentos em que a sociedade passa por um processo de ebulição, a escola estará sensível a isso. É natural que os professores se sintam, no mínimo, obrigados a comentar os assuntos em pauta; que os pais conversem em casa sobre as ocorrências dos jornais ou mesmo sobre o que se passa em seu trabalho, e que os alunos possam levar essas reflexões para a escola. Essas manifestações não possuem necessariamente um tom transformador; ao contrário, podem se dar justamente por um viés

³¹² Idem, p. 113.

conservador. Mas, sendo um local destinado à aprendizagem, a escola representa a possibilidade de conhecimento sobre o que está se passando no mundo, e em momentos polêmicos, conhecimento acerca das opiniões divergentes.

A questão que nos colocamos – em que medida a escola reproduz a ideologia dominante ou guarda um potencial transformador – passa por estabelecer os limites que uma instituição social tem em “inculcar” ideologia. Esse limite não deve ser balizado apenas levando-se em conta a instituição escolar como um organismo que, ao concorrer com outros, tem sua influência limitada; mas levando-se em conta também o fato de ela não ter se constituído autonomamente em relação à sociedade. Quando afirmamos que o CAP influenciou na ação política dos seus alunos, a dificuldade não está em saber o quanto essa influência se deveu à própria escola, o quanto foi se deveu à convivência com os pais, o quanto se deveu à atuação do movimento estudantil etc. O importante é saber que, tratando-se de uma instituição permanentemente construída na sociedade, não devemos considerar as peculiaridades da escola como se fossem características “puras”, mas construídas no cotidiano e cujos significados se transformam ao longo do tempo, em sintonia com as mudanças culturais, econômicas e políticas.

Tendo esta observação como norte, podemos refletir sobre a filosofia pedagógica do CAP.

O movimento pela Escola Nova estava inserido no pensamento capitalista liberal, logo não possuía, intrinsecamente, a intenção de alterar o *status quo*. Entretanto, as conseqüências de sua implementação não seguiram um sentido único. Já expusemos o objetivo – proposto pela direção e adotado pelos professores – de incentivar a postura crítica dos alunos. Tal objetivo fazia parte do referencial escolanovista, e referia-se à formação de uma elite disposta a contribuir, em seus postos de trabalho, para a resolução dos problemas sociais produzidos pelo capitalismo. Entretanto, os alunos responderam a esse incentivo de forma diferenciada e, a seu modo, demonstraram que eram sujeitos ativos naquele processo e não apenas meros recipientes a serem preenchidos passivamente pelo arsenal ideológico proposto pela direção do CAP.

Identificamos dois momentos distintos: a década de 1950 e a de 1960. Se havia, no primeiro momento, uma visão crítica dos alunos, esta era em grande parte restrita à sala de aula. Apenas a partir da década de 1960 (1962, especificamente), a postura crítica passou a

abranger os fatos políticos nacionais e internacionais e ainda a própria escola e o sistema educacional. Muitas vezes, o incentivo à postura crítica, colocada pelos próprios estudantes em seu jornal, era exposto como condizente com a concepção ético-moral da escola. Como vimos, os estudantes capianos realizavam uma leitura própria e particular dessa concepção ético-moral, o que permitiu que ela se tornasse um elemento estimulador das posturas políticas estudantis contra-hegemônicas, expressas na crescente participação em atividades políticas contestatórias ao regime militar.

Segue-se então que a filosofia pedagógica foi um elemento fundamental para a constituição de um corpo de alunos com uma visão crítica consolidada, mas só terá reflexo em suas práticas políticas a partir de 1962. Os capianos apenas conectaram a postura crítica incentivada pela escola a alguma atividade política ou social quando outros elementos externos ao CAP entraram em ação: a intensa atividade do movimento estudantil a partir de 1961, a crise política que caracterizou o governo Jango e a resistência dos estudantes à ditadura militar.

Outro ponto relevante deve ser analisado ainda em relação à filosofia pedagógica do CAP. Alguns aspectos da perspectiva escolanovista, amplamente abraçada pelos professores, foram sendo passados para os alunos, principalmente no que diz respeito aos objetivos sociais e éticos da educação, o que contribuiu para que os estudantes criticassem o tecnicismo da política educacional da ditadura militar, como vimos no item 3.4.5. No entanto, a direção entendeu a proposta escolanovista como compatível com a política educacional do regime militar. As idéias de Luiz Alves de Matos a respeito da nova política governamental para a educação e a ausência de contradições entre a nova direção e o governo federal aponta para isso. Ou seja, uma mesma matriz filosófica deu margem tanto para a crítica quanto para a congruência com a proposta de educação tecnicista do regime militar conforme vimos.³¹³

Em outras palavras, observamos como um projeto pedagógico que visava contribuir para a expansão das forças produtivas sob o capitalismo (Escola Nova), acabou por gerar, a

³¹³ Entretanto é bom ressaltar que não é nossa proposta fazer uma discussão sobre outros fatores que possam ter contribuído para essas apreciações diferenciadas. Deve ser mencionado que outros fatores foram relevantes para essas leituras discrepantes. No caso dos alunos, a militância no movimento estudantil e o contexto político radicalizado contribuíram para a leitura crítica à educação tecnicista; no caso da direção, o receio do fechamento da escola e a possível concordância ideológica contribuíram para uma situação de conformidade com as novas diretrizes educacionais.

partir da “leitura” dos estudantes, atitudes questionadoras ao próprio capitalismo, num momento em que este atingia sua etapa monopolista no país. Decorre daí a ambigüidade do CAp, que, de “formador de elite dirigente”, acabou por tornar-se “celeiro” de número significativo de jovens que questionaram ativamente o regime político instaurado em abril de 1964. Relacionando a referida assertiva à discussão do papel da escola, vimos que o CAp foi criado para reproduzir a ideologia dos setores dominantes, mas, pelas razões que já apontamos, e em um momento histórico específico, contribuiu para a construção de uma contra-hegemonia. Quando, sob um regime politicamente reacionário, o capitalismo brasileiro modernizava-se de modo conservador e necessitava, para tal modernização, de reformas de cunho tecnicista na educação, os estudantes capianos, apropriando-se ao seu modo de uma filosofia pedagógica oriunda de uma fase anterior do próprio capitalismo, lançaram-se numa luta contra-hegemônica que dificultou a tarefa dos novos donos do poder.

Pensamos que o acirramento da luta de classes no Brasil, a partir do ano de 1961, causado pela perspectiva de que João Goulart ocupasse a cadeira presidencial e a conseqüente insatisfação do setor burguês associado ao capital multinacional, foi fundamental para que no interior do CAp operassem elementos que a transformou em *locus* de contra-hegemonia à ditadura militar.

A participação expressiva da UNE durante a Campanha da Legalidade, contribuiu para o crescimento do movimento estudantil, então dirigido pela Ação Popular. Em virtude desse crescimento, as diversas correntes políticas procuraram aumentar o número em absoluto de grêmios, na tentativa de fazer crescer sua influência no movimento estudantil. Esse fato vem explicar a insistência para a formação do grêmio no CAp, o que levou à politização deste, e, conseqüentemente, às contradições com a direção.

O golpe de 1964 catalisou uma série de rompimentos com o PCB por parte de grupos que entenderam que esse partido não teria conseguido organizar os trabalhadores contra o golpe civil-militar. Outras organizações, ainda que não oriundas do PCB, viram crescer sua influência, junto principalmente aos estudantes, dada a avaliação negativa que esse partido teria recebido por sua postura passiva diante do golpe. Algumas dessas

organizações (Ação Popular, VPR e Dissidência) tiveram influência entre os estudantes do CAP que militavam na própria escola a fim de desenvolver as políticas de seus grupos.

Também foi o acirramento da luta de classes que levou os militares a lançar mão de medidas repressivas. A direção, sentindo-se obrigada a tornar efetivas as medidas governamentais no interior do colégio, baixou normas limitando a ação política dos estudantes, o que aumentou a contradição entre corpo de alunos e direção do Colégio de Aplicação.³¹⁴

Entendemos então que as características específicas do CAP, associadas ao contexto histórico de crise política a partir de 1961 até o fim do período abordado neste trabalho, foram, em conjunto, determinantes para que nessa escola houvesse grande participação política de estudantes contra o projeto de hegemonia do regime militar.

A partir dessa experiência do CAP, acreditamos que não seria errado afirmar que a instituição escolar *tende* à reprodução. Todavia, de modo dialético, consideramos também que essa situação pode ser alterada, dependendo do sucesso obtido pelos setores dessa instituição interessados em transformar a escola em um espaço de questionamento da sociedade, esforço que é pautado pelo processo de luta de classes ou está inserido nele. Estes setores são compostos por professores, por meio de suas aulas ou em seus movimentos grevistas; alunos, pela atuação do movimento estudantil ou pela aquisição de uma consciência crítica que pode ser levada para outros *locii* sociais do qual fará parte – trabalho, comunidade, família; direção, por meio da implementação de uma prática pedagógica que vise à transformação da sociedade ou, pelo menos, que incentive à participação, à crítica, e à quebra de hierarquias; ou ainda pela instituição como um todo, no caso das unidades educacionais criados por organismos políticos, dentre eles, sindicatos, partidos, organizações não-governamentais etc.

Devemos atentar para as duas possibilidades de uso do verbo “tender”. A instituição escolar *tende* à reprodução (*tende* porque a primeira direção é essa), pois foi criada para tal e mantém-se sob um Estado que, para reproduzir-se, precisa que a sociedade se reproduza econômica e ideologicamente (Althusser) e que jamais permitiria um sistema educacional

³¹⁴ Mesmo se considerarmos que essas medidas possam ter sido tomadas para defender o alunado das medidas repressivas do regime militar. Embora Luiz Alves de Matos tenha exposto sua adesão à política educacional do regime militar em seu livro *Sumário de didática geral*, conforme página 73-74 do presente capítulo.

que visasse à transformação. Diferentemente de como se autoproclama, o sistema escolar mantém e aprofunda as desigualdades nos campos econômico e ideológico. E tende à reprodução (*tende* porque não é inexorável) porque a ação política dos sujeitos possui também um potencial transformador e, por vezes, em função de uma série de elementos conjunturais, o é efetivamente, o que acaba por quebrar, ou pelo menos interromper, o mecanismo reprodutivo.

A concepção gramsciana de que todo homem é um intelectual, mesmo que não o seja primordialmente, e de que todos estão, em um sentido amplo, organizados politicamente,³¹⁵ é a chave para entendermos a centralidade da ação humana, sem que, contudo, deixemos de lado a importância das possibilidades e dos limites históricos que balizam a ação dos sujeitos históricos.

Assim como a luta de classes avança e recua, e o faz sobre novas bases, cada escola pode adormecer no repouso reprodutivista ou se inserir vivamente na luta das classes subalternas contra a opressão.³¹⁶

Vimos que o CAP tem em sua história um longo período em que a vocação reprodutivista foi preponderante e que, entre os anos 1964 e 1968, prevaleceu o caráter contra-hegemônico. Embora tenhamos encontrado nessa escola elementos que a predispunham a desenvolver entre seus alunos uma visão crítica sobre a sociedade – o fato de ser um colégio universitário, a origem social dos seus alunos, a “identidade capiana”, a formação política e intelectual dos professores e a filosofia pedagógica baseada no movimento pela Escola Nova –, para que os alunos desenvolvessem uma atividade política questionadora da ordem social, foi necessária a inserção de elementos que independiam das características particulares do colégio: o momento político-social, a ação dos sindicatos, do movimento estudantil e da intelectualidade, enfim, o contexto histórico.

A luta de classes é permanente. Entretanto, dependendo da conjuntura, toma um fôlego maior. Mesmo nos momentos em que está oculta, podemos sempre contar que há vozes dissonantes, desafinando o “coro dos contentes” que, destoando de seu entorno, pode parecer inverossímil, alegórico e fantasioso. Ele tem o seu lugar, porque confirma o

³¹⁵ GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Ob. cit., p. 151.

³¹⁶ Em nenhum dos dois casos acreditamos que esses aspectos sejam absolutos. Ou seja, durante o “repouso reprodutivista”, haverá sujeitos que questionam a ordem social (ainda que não obtenham êxito em suas investidas políticas) e nos momentos em que se desenvolva na escola um caráter predominantemente questionador, haverá aqueles que não participarão do movimento da maioria.

potencial questionador e transformador do homem, mesmo em momentos em que nada parece poder acontecer.

Conclusão

Este trabalho estruturou-se a partir de duas hipóteses. A primeira afirma que os estudantes do Colégio de Aplicação da UFRJ, em suas atividades políticas entre 1964 e 1968, agiram de forma a se opor ao projeto de construção de hegemonia que era levado a cabo pelo regime militar. A segunda se refere aos aspectos que ensejaram a primeira hipótese, que seriam a relação entre essa escola e a então Universidade do Brasil; sua filosofia pedagógica diferenciada das demais instituições escolares; a formação da equipe de professores; a origem social dos alunos; a construção de uma “identidade capiana” e o contexto histórico em que o CAP se inseriu.

Expusemos as demonstrações de nossas hipóteses ao longo deste trabalho. Vamos, a seguir, apontar em que pontos foram abordados a primeira hipótese e os seis elementos da segunda hipótese.

As conseqüências do fato de o CAP ser um colégio universitário surgiram em todo o primeiro capítulo. No item em que abordamos a filosofia pedagógica do CAP, vimos que as relações institucionais que foram travadas em torno da constituição desse colégio só foram possíveis por se tratar de um educandário ligado à universidade. Nesse item, vimos também que essas instituições foram fundamentais para que a concepção pedagógica da Escola Nova fosse a norteadora das práticas pedagógicas do CAP. Outra conseqüência da subordinação da escola à esfera do governo federal foi constatada quando tratamos de sua precariedade infra-estrutural. A mobilização dos pais em torno dessa questão pode ter contribuído para que os alunos se envolvessem com a prática política reivindicatória. A existência dos licenciandos é uma característica exclusiva dos colégios universitários, logo as contribuições dos alunos-mestres para a politização dos capianos podem ser incluídas como mais uma conseqüência do fato de o CAP constituir parte de uma universidade. No último item, abordamos a questão dos professores e sua relação com a universidade. Também podemos citar, embora de forma secundária, o item 3.4.1, que tratou das gestões do CAP, no qual a relação de subordinação da escola à esfera federal surge como justificativa para as práticas repressivas da segunda diretora.

A aplicação da concepção pedagógica escolanovista no CAP da UFRJ foi o objeto do item 1.1. Essa questão esteve presente também no item posterior, embora de forma

secundária, pois nele foi apontada a distância entre o projeto de aplicação do método escolanovista e os limites que a realidade impôs à sua aplicação. No item 3.4, em que tratamos do movimento estudantil do CAP, há freqüentes alusões ao incentivo à postura crítica dos alunos, uma das características dessa filosofia pedagógica, e a como os alunos reagiram a esse estímulo de diferentes formas.

A formação da equipe de professores, abordada diretamente no item 1.4, no qual destacamos o incentivo em sala de aula à postura crítica por parte de alguns deles, surgiu também no item 3.4.2, quando se considerou a importância das atividades culturais para a socialização dos capianos, tendo os professores se apresentado enquanto estimuladores do alto nível intelectual e cultural dos seus alunos. No item 3.4.4, focado no periódico estudantil, ficou clara a interação que havia entre uma parte da equipe de professores e os alunos.

O fato de os alunos serem oriundos dos setores médios e a implicação desse fato na nossa análise estão presentes no item 3.1, em que fizemos uma caracterização do corpo discente capiano, e ainda no item 3.2, na medida que os autores utilizados – Otávio Ianni e Marialice Foracchi – abordaram também esse setor social.

A “identidade capiana” e sua importância para a aproximação entre a vanguarda do movimento estudantil do CAP e o conjunto dos estudantes estão presentes no item em que tratamos do ambiente cultural. No ponto dedicado ao jornal *A Forja*, pudemos perceber como essa noção de “identidade capiana”, freqüentemente difundida pela direção e pelos professores, era recebida e como era utilizada pelos gremialistas para aglutinar os estudantes em torno de idéias em comum, geralmente ligadas a um ideário de esquerda. É interessante ressaltar que os ex-alunos deixaram claro em seus depoimentos que mantêm forte vínculo afetivo com a memória da escola.

O contexto histórico em que o CAP se inseriu foi abordado neste trabalho como o somatório dos elementos externos à escola, o que permitiu que o CAP, com suas características específicas, surgisse como um *locus* de atividade política contra-hegemônica. Os aspectos do contexto histórico no qual o CAP esteve imerso nos anos 60 estão contidos no capítulo 2, no qual abordamos brevemente o movimento civil-militar que levou ao golpe de 1964 e as suas políticas educacionais. O breve histórico traçado dos movimentos estudantil e da esquerda que traçamos buscou dar conta do entorno político no

qual o movimento estudantil do CAp se inseriu. Também foi possível compreender o ambiente cultural como um dado do contexto histórico, o que está tratado no item 3.4.2.

O item 3.4 foi dedicado à corroboração da hipótese que afirma o caráter contra-hegemônico dos estudantes capianos em relação ao regime militar. O primeiro subitem, que traça alguns comentários sobre as diferenças entre as duas gestões, as definiu como – cada uma com suas características próprias – subordinadas às diretrizes governamentais. Logo, ao se contraporem à direção, os estudantes do CAp estavam se opondo indiretamente ao regime militar. No segundo item, abordamos o ambiente cultural com que os capianos travaram contato e a forma como as atividades culturais transformaram-se em práticas políticas contra-hegemônicas, na medida em que difundiam uma visão de mundo que criticava a ordem social, tanto no âmbito nacional quanto no internacional. O item posterior relatou as atividades políticas dos capianos entre os anos 1961 e 1967. No período pré-golpe, ficou visível o crescimento da politização da vanguarda dos estudantes e, nos anos pós-golpe, foi possível perceber como as práticas políticas estavam orientadas para um combate ao regime militar. No espaço dedicado especificamente à análise do jornal estudantil, pudemos perceber como os alunos utilizavam o espaço no jornal para a captação política do conjunto dos estudantes e para a difusão de posições políticas, tendo maior destaque as ligadas à esquerda. Também foi possível observar algumas contradições com a direção, por conta de sua prática limitadora das atividades políticas. Por fim, o item 3.4.5 sistematizou as atividades políticas dos estudantes do CAp no que diz respeito especificamente à política educacional do regime militar. Entendendo que o projeto para o sistema educacional brasileiro fazia parte do projeto de construção de hegemonia por parte do bloco multinacional e associado, temos que as atividades políticas contra essa política educacional devem – sob uma perspectiva gramsciana – ser chamadas de contra-hegemônicas.

O questionamento que norteou nosso trabalho desde o princípio refere-se aos papéis possíveis a serem cumpridos pela escola, no que diz respeito à difusão de uma visão de mundo legitimadora ou questionadora da ordem social, cuja discussão está presente no capítulo 4. Propusemo-nos a trabalhar com dois autores marxistas que se debruçaram sobre essa questão e cujos legados teóricos polemizaram entre si – Antonio Gramsci e Louis

Althusser. Pensamos que o estudo sobre o caso específico do CAP da UFRJ contribuiu para uma reflexão acerca dessa questão.

Identificamos duas lacunas importantes em nosso corpo documental. Uma delas é a quantidade relativamente grande de exemplares do jornal *A Forja* que não consta no Arquivo CAP. Calculamos que, entre os anos de 1961 e 1967, tenham sido publicados 32 números desse periódico; desse total presumido, tivemos acesso a 20 exemplares. Os anos de 1966 e 1967 são especialmente falhos e, tendo em vista que justamente nesses anos o movimento estudantil do CAP era mais atuante, é possível avaliar o quanto eles teriam sido importantes para nos fornecer mais elementos a respeito da ação política dos capianos contra a hegemonia em construção do regime militar. Uma dificuldade extra que se apresentou é que muitos ex-alunos não possuem os jornais, por terem se desfeito deles nos momentos mais agudos da repressão. Outra falta importante refere-se aos documentos do grêmio, especialmente no pós-64. No Arquivo Cap, não há estatuto do grêmio, nem atas de reunião, como havia nos anos em que os estudantes eram representados pela Caixa Escolar. Há algumas especulações que podem explicar essa falha: justamente pelo fato de o grêmio ser um órgão de representação estudantil mais independente da direção, esta teve menos acesso aos seus documentos; os estudantes podem ter evitado qualquer tipo de anotação em papel, por receio da repressão; ou a direção pode ter se desfeito dos documentos estudantis para evitar suspeitas por parte dos militares.

Ao longo de nossa pesquisa, despontaram duas reflexões, que não pudemos levar adiante, mas que pensamos poder ser objeto de um trabalho futuro. Uma delas é a possível diferença entre professores assistentes – os vinculados diretamente à universidade, que ministravam aulas para os licenciandos e coordenavam suas disciplinas no CAP – e professores regentes – que eram contratados entre os recém-formados pela FNFi e ministravam aulas aos alunos do CAP – no que diz respeito às suas posturas políticas. Identificamos de forma muito preliminar essa diferenciação, tanto em fontes documentais quanto em fontes orais. Pensamos que as fontes orais – que nossa pesquisa não privilegiou – poderiam contribuir para a análise dessa possível diferença entre os professores assistentes e os regentes.

Outra reflexão que nos pareceu interessante, mas que não pudemos aprofundar, refere-se à trajetória dos ex-alunos do Colégio de Aplicação da UFRJ, levando em conta a proposta norteadora desse colégio de formar uma elite dirigente. Seria interessante descrever essas trajetórias, considerando especialmente aqueles que interromperam sua vida escolar, acadêmica ou profissional por conta da militância política, muitas vezes clandestina. Em uma análise superficial, é possível considerar a hipótese de que esses ex-alunos, após o fim da luta direta contra o regime militar, terminaram por cumprir o que havia sido o legado da escola, ou seja, ocupar postos privilegiados na sociedade, do ponto de vista cultural, político ou econômico.³¹⁷ É interessante apontar que esses postos ocupados por ex-capitanos podem abarcar orientações ideológicas diversas, seja legitimando, seja questionando o *status quo*. Como exemplo dessas orientações políticas diferenciadas, podemos citar os casos de Alfredo Sirkis, Franklin Martins e César Benjamin. Todos ex-capitanos (e ex-integrantes da luta armada), seguiram trajetórias ideologicamente distintas. Enquanto o primeiro tem se vinculado a políticos conservadores, como César Maia, e o segundo ocupou, até poucos dias antes de concluído este trabalho, a direção de jornalismo da Rede Globo, o último é atual candidato à vice-presidência em oposição ao governo Lula por uma frente que aglutina partidos de esquerda – Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU) e Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Alguns aspectos que analisamos ao longo deste trabalho permanecem no CAP nos dias de hoje no CAP: o orgulho em pertencer à escola, a que chamamos “identidade capiana”, a precariedade da infra-estrutura, o movimento estudantil atuante e a excelência do ensino. Dias antes de concluir esta dissertação, o CAP da UFRJ havia obtido uma das notas mais altas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), podendo ser considerado pelo governo federal uma das melhores escolas do Brasil.

Esperamos que este trabalho tenha contribuído para uma reflexão sobre esse importante educandário e sobre as possibilidades e os limites do sistema escolar como difusor de uma visão social de mundo desafiadora da ordem social.

³¹⁷ Alzira Alves de Abreu, ao refletir sobre essa questão, afirma que o caráter de “elite pensante” dos alunos do CAP foi permanente, inclusive durante a “aventura na luta armada”. ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros*. Ob. cit., p. 132.

Referências

1. Teórico-metodológica

Geral

BOUDON, Raymond, BOURRICAUD, François. *Dicionário crítico de sociologia*. 2ª ed. São Paulo, Ática, 2000.

BURKE, Peter. *História e teoria social*. São Paulo: Unesp, 2002.

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

MATOS, Luiz Alves de. *Sumário de didática geral*. 11ª ed. Rio de Janeiro, Aurora, 1973.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro, Zahar.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1988].

1.1 Ideologia, educação e sociedade

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDERSON, Perry. “As antinomias de Gramsci”. In: *Crítica marxista: a estratégia revolucionária na atualidade*. São Paulo: Joruês, 1986.

BOBBIO, Norberto. “Gramsci e a concepção de sociedade civil”. In: _____. *O conceito de sociedade civil*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Escritos de educação*. Orgs. Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, J. C. “A comparabilidade dos sistemas de ensino”. In: DURAND, José Carlos Garcia (Org.). *Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre, BOLTANSKI, L. e SAINT-MARTIN, M. de. “As estratégias de reconversão”. In: DURAND, José Carlos Garcia (Org.). *Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CASSIN, Marcos. “Louis Althusser e a sua contribuição para a sociologia da educação”. In: *Marxismo e ciências humanas* (vários autores). São Paulo: Xamã, 2003.

CATANI, Afrânio Mendes. “Educação, violência simbólica, capitais (cultural e social) e destino”. In: *Marxismo e ciências humanas* (vários autores). São Paulo: Xamã, 2003.

DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Editora Nacional; Editora da USP, 1970.

EAGLETON, Terry. *Ideologia*. São Paulo: Boitempo e Unesp, 1997.

FONTES, Virgínia. *Reflexões im-pertinentes: história, capitalismo e democracia*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. 2º vol. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PEREIRA, Luís. “Aparelho ideológico de estado escolar”. Em: _____. *Anotações sobre o capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1977, p. 85-102.

PEREIRA, Luís. FORACCHI, Marialice M. (orgs.) *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

SASSOON, Anne Showstack. “Hegemonia”. Em BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

SAVIANI, Demerval. “Tendências e correntes da educação brasileira”. Em MENDES, Durmeval Trigueiro (coord.). *Filosofia da educação brasileira*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOARES, Rosemary Dore. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí: Unijuí, 2000.

_____. “Educação, reprodução e luta ideológica: Marx, Lenin, Gramsci e a escola”. In: *Marxismo e ciências humanas* (vários autores). São Paulo: Xamã, 2003.

TEXIER, Jacques “Gramsci teórico delle sovrastrutture e il concetto di società civile”. In: *Critica marxista*, VI, 1968.

ZIZEK, Slavoj (org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

1.2 Juventude, movimento estudantil e geração

BRITO, Sulamita de. (org.) “Introdução”. In: _____. *Sociologia da juventude, II: para uma sociologia diferencial*. Rio de Janeiro, Zahar, 1968.

_____. (org.) *Sociologia da juventude, IV: os movimentos juvenis*. Rio de Janeiro, Zahar, 1968.

_____. “A juventude universitária e a política” in *Cadernos Brasileiros*, ano X, nº 4 – nº 48, julho-agosto 1968. Rio de Janeiro.

FAU, René. “Características gerais do grupo durante a adolescência”. In: BRITO, Sulamita de. (org.) *Sociologia da Juventude, III: a vida coletiva juvenil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

FORACCHI, Marialice M. *Os estudantes e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Editora Nacional, 1965.

GARCIA, Marco Aurélio, VIEIRA, Maria Alice. *Rebeldes e contestadores 1968: Brasil/França/Alemanha*. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

IANNI, Otávio. *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

JAIDE, Walter. “As ambigüidades do conceito de ‘geração’”. In: BRITTO, Sulamita de. (org.) *Sociologia da juventude, II: para uma sociologia diferencial*. Rio de Janeiro, Zahar, 1968.

MARTINS FILHO, João Roberto. *Movimento estudantil e ditadura militar: 1964-1968*. Campinas: Papyrus, 1987.

_____. *A rebelião estudantil: 1968 – México, França e Brasil*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

PARDO, L. G. “Los estudiantes”. In: *Transformaciones: enciclopedia de los grandes fenomenos de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1972.

2. História política do Brasil

ABREU, Alzira Alves de. “A participação da imprensa na queda do governo Goulart”. In *Anais do Seminário 1964-2004. 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil*. Rio de Janeiro: Faperj & 7Letras. 2004.

ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil: 1964-1984*. Petrópolis: Vozes, 1984.

CARDOSO, Fernando Henrique. “O modelo político brasileiro”. In _____. *O modelo político brasileiro e outros ensaios*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

DIRCEU, José e PALMEIRA, Vladimir. *Abaixo a ditadura: o movimento de 68 contado por seus líderes*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo e Garamond, 1998.

DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

FONTES, Virgínia. “Musica popular e política no Brasil – Chico Buarque de Hollanda, poesia e política”. In _____. *Reflexões im-pertinentes: história, capitalismo e democracia*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

FORACCHI, Marialice M. “A juventude e a realidade nacional”, *Revista Civilização Brasileira*, Ano I, n. 5/6, março de 1966, p. 9-18.

GABEIRA, Fernando. *O que é isso companheiro?* 14ª ed. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

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

GURGEL, Antonio de Padua. *A rebelião dos estudantes: Brasília*, 1968. 2ª ed. Brasília: Revan, 2004.

IANNI, Otávio. *O colapso do populismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

JAGUARIBE, H. “Estabilidade pelo colonial-fascismo?”. In. FURTADO, Celso. *Brasil: Tempos Modernos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

KUPERMAN, Esther. “Da cruz à estrela: a trajetória da Ação Popular Marxista-Leninista”. *Revista Espaço Acadêmico*, ano III, nº 25, junho de 2003. Artigo retirado do endereço

eletrônico <http://www.espacoacademico.com.br/025/25ckuperman.htm> em 1º de fevereiro de 2005.

KUSHNIR, Beatriz. *Cães de guarda. Jornalistas e censores, do AI-5 à Constituição de 1988*. São Paulo: Boitempo, 2004.

LEAL, Murilo. *À esquerda da esquerda. Trotskistas, comunistas e populistas no Brasil contemporâneo (1952-1966)*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MANTEGA, Guido. “O marxismo na economia brasileira.” In MORAES, João Quartim de (org.). *Historia do marxismo no Brasil*. v. 2. Campinas: Unicamp, 1995.

MARTINS, Luciano. “A geração do AI-5”. In: ARAÚJO, Braz José de et alii. *Ensaio de Opinião*. Rio de Janeiro: Inúbia, 1979, v. 1, p. 72-102.

MORAES, João Quartim de. “A mobilização democrática e o desencadeamento da luta armada no Brasil em 1968: notas historiográficas e observações críticas”. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*. São Paulo, 2º semestre de 1989, p. 135-138.

MATTOS, Marcelo Badaró. “Em busca da revolução socialista: a trajetória da POLOP (1961-1967)” in REIS FILHO, Daniel Aarão e RIDENTI, Marcelo (orgs.) in *História do marxismo no Brasil*, volume V (partidos e organizações dos anos 20 aos 60. Campinas, SP: Unicamp, 2002.

OLIVEIRA, Francisco. *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. “Ditadura militar e crescimento econômico: a redundância autoritária.” In *Anais do Seminário 1964-2004. 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil*. Rio de Janeiro: Faperj & 7Letras, 2004.

POERNER, Artur José. *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

POLARI, Alex. *Em busca do tesouro perdido*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.

REIS FILHO, Daniel Aarão e SÁ, Jair Ferreira de. *Imagens da Revolução: documentos políticos das organizações clandestinas de esquerda dos anos 1961-1971*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1985.

_____. e MORAES, Pedro. *1968: A paixão de uma utopia*. Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1988.

REZENDE, José Roberto (depoimento a Mouzar Benedito). *Ousar lutar: memórias da guerrilha que vivi*. São Paulo: Viramundo, 2000.

RIDENTI, Marcelo. *O fantasma da revolução brasileira*. São Paulo: Unesp/Fapesp, 1994.

_____. *Em busca do povo brasileiro. Artistas da revolução, do CPC à era da TV*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAES, Décio. “Classe média e políticas de classe (uma nota teórica)”. In: *Contraponto*, Ano 2, nº 2, dezembro de 1977.

_____. *Classe média e sistema político no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

SANFELICE, José Luís. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo: Corez, 1986.

SCHWARZ, Roberto. “Cultura e política, 1964-1969”. In: _____. *O pai de família e outros estudos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 61-92.

SILVEIRA, Flávio. *A luta do movimento estudantil secundarista*. Porto Alegre: Movimento, 1979.

SINGER, Paul. “Ciclos de conjuntura em economias subdesenvolvidas”. Rio de Janeiro: *Revista Civilização Brasileira*, nº 2, maio de 1965.

SKIDMORE, Thomas. *De Castelo a Tancredo*. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SIRKIS, Alfredo. *Os carbonários: memórias da guerrilha perdida*. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

VALE, Maria Ribeiro do. *1968: o diálogo é a violência – movimento estudantil e ditadura militar no Brasil*. [Campinas]: Unicamp, 2000.

WERNECK DA SILVA, José Luis. *A deformação da história ou Para não esquecer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

3. História da educação no Brasil

ACIOLI, Júlia Azevedo. *Educação cívica como prática educativa*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura. Departamento Nacional de Educação Extra-escolar, setor de Educação Cívica, 1967.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “O Manifesto e a Liga Internacional pela Educação Nova”. Em XAVIER, Maria do Carmo (org.) *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV / Belo Horizonte: FUMEC, 2004.

- CUNHA, Luiz Antonio. *O milagre brasileiro e a política educacional*. Rio de Janeiro: Argumentos, 1973.
- _____. CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- _____. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- _____. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. “Educação para a democracia: uma lição de política prática” (apresentação). TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia. Introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- CUNHA, Luiz Antonio e GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. “Um olhar sobre o *Manifesto dos pioneiros da educação nova* de 1932”. Em XAVIER, Maria do Carmo (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV / Belo Horizonte: FUMEC, 2004.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade & poder – análise crítica/fundamentos históricos: 1930/1945*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ / MEC-INEP, 1999.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. 2ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora Brasília, s. d.
- NEIVA, Álvaro. *Educação cívica e as instituições extra-classe*. MEC, Departamento Nacional de Educação.
- NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir (orgs.). *Família e escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 10^a ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1990.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 10^a ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1988.

SAVIANI, Dermeval. “Setenta anos do *Manifesto* e 20 anos de *Escola e democracia*: balanço de uma polêmica.” Em XAVIER, Maria do Carmo (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV / Belo Horizonte: FUMEC, 2004.

SOUZA, Maria Inêz Salgado de. *Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964*. Petrópolis: Vozes, 1981.

XAVIER, Libânia Nacif. “O *Manifesto dos pioneiros da educação nova* como divisor de águas na história da educação brasileira”. Em XAVIER, Maria do Carmo (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV / Belo Horizonte: FUMEC, 2004.

3.1 Documentos sobre políticas educacionais

Manifesto dos pioneiros da educação nova

<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>, em 01/07/2006.

Lei 4.464, de 9 de novembro de 1964 (Lei Suplicy)

www.senado.gov.br

Decreto-Lei nº 228 (Decreto Aragão)

www.senado.gov.br

Decreto-Lei nº 869

www.senado.org.br.

4. Específica

ABREU, Alzira Alves de. *Intelectuais e guerreiros: o Colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)