

Artur de Moraes Silva

10 (dez) |||||

Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos:  
Quadro Teórico e Quadro Histórico

O trabalho está além dos parâmetros de uma monografia de fim de curso de graduação.

Condena as teorias pedagógicas construídas os laços com o pensamento próximo.

Numa juventude tão cheia de energia demonstrada na pesquisa pedagógica, sentimos um certo desencanto no penúltimo final... Vamos atuar indignados!

Rio de Janeiro  
2001



Artur de Moraes Silva

Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos:  
Quadro Teórico e Quadro Histórico

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA  
DISCIPLINA: MONOGRAFIA

Reitor: Pietro Novellino  
Decano: Maria José Mesquita Cavalleiro de Macedo Wehling  
Diretor: Dayse Martis Hora  
Chefe do Departamento: Mônica Cerbella Freire Mandarino  
Professor: Sueli Barbosa Thomaz

Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos:  
Quadro Teórico e Quadro Histórico

ARTUR DE MORAIS SILVA

Monografia apresentada à Escola de Educação  
da UNIRIO para obtenção do grau de  
Licenciado em Pedagogia

Professor Orientador: ANGELA MARIA SOUZA MARTINS

RIO DE JANEIRO  
2001/II

## Dedicatória

Dedico a **Jorge Amado**, brasileiro, que pintou para todo o mundo a *Bahia de Todos os Santos*, com todas as cores da visão e da imaginação que Deus lhe deu e que os Orixás lhe preservaram. Infelizmente, ele não está mais entre nós, porém, hoje é, sem dúvida, um mito tão inesquecível quanto *Gabriela*, *Tieta* ou *Quincas Berro D'água*...

Portanto, esta é uma pequena mas sincera homenagem ao Jorge Amado artista, personagem, gente!

## Agradecimentos

Agradeço, de coração, a todos os meus familiares que me apoiaram com amor e compreensão nesta primeira fase de minha caminhada, tão árdua, porém, vitoriosa.

Minhas colegas e meus colegas de Faculdade, sem dúvida, não poderiam ser esquecidos, visto que foram personagens de suma importância na história da minha vida.

Agradeço, também, aos meus professores do curso de Pedagogia, que realmente são um exemplo de determinação, honestidade, humanidade e competência, para minha formação pessoal e profissional. Em especial: Prof. Angela Maria Souza Martins, Prof. Gilda Maria Grumbach Mendonça, Prof. Liana Rubi T. C. de Ocampo, Prof. Sandra Albernaz de Medeiros, Prof. Rita Maria Manso de Barros, Prof. Luiz Eduardo Marques da Silva.

Os colegas e amigos que fiz nos estágios de Prática de Ensino e em outros cursos que frequentei durante esses cinco anos de graduação e me apoiaram na trilha que escolhi para minha caminhada não foram esquecidos e aqui recebem meus agradecimentos.

E, em particular, jamais poderia deixar de agradecer pela amizade e pela carinhosa cumplicidade de Deise M. Schaffel e Ricardo de Moraes Silva, sempre muito tolerantes nos momentos em que mais precisei, de Andréia Angel de Moraes Dominguez, minha querida prima, um grande exemplo de competência no magistério público, de Ana Rosa Tovar, Ana Lúcia Monteiro, Anita Mercante, Lorena Figueiredo, Júlio César da Silva e, principalmente, de Hilda Bello de Moraes, Dilma de Moraes Dominguez, Salustiano Dominguez y Gomez, Vilma de Morais Silva e Paulo Silva, todos muito importantes para meu crescimento social, profissional e humano.

## Resumo

Esta monografia investiga o contexto histórico, social e político que possibilitou a criação, o desenvolvimento e a difusão da Pedagogia Libertadora, cujo precursor foi o Professor Paulo Freire, e da Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, preconizada pelo Professor José Carlos Libâneo. Este trabalho teve como fio condutor a concepção que considera a educação uma prática social intrinsecamente vinculada a uma determinada realidade sociohistórica.

## Sumário

SIGLAS....08

INTRODUÇÃO.....10

1. QUADRO TEÓRICO.....14

1.1. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS LIBERAIS E PROGRESSISTAS.....14

1.1.1. Tendências Pedagógicas Liberais.....14

1.1.2. Tendências Pedagógicas Progressistas.....18

1.2. PEDAGOGIA LIBERTADORA & PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS:  
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO PARA A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE.....21

1.2.1. Educação como prática da Liberdade.....21

1.2.2. A pedagogia dos conteúdos socioculturais.....30

2. QUADRO HISTÓRICO: PANORAMA POLÍTICO E EDUCACIONAL BRASILEIRO.....39

2.1. ANOS DOURADOS: Populismo e busca pela Liberdade.....40

2.2. ANOS REBELDES: Golpe, Repressão e Tecocracia.....53

2.3. TRANSIÇÃO: da distensão à abertura e as Tendências Críticas da Educação.....90

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....116

BIBLIOGRAFIA.....118

## Siglas

- ABI – Associação Brasileira de Imprensa
- AI – Ato Institucional
- AID – Agência Internacional para o Desenvolvimento
- AIE – Aparelho Ideológico de Estado
- ANDE – Associação Nacional de Educação
- ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
- APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
- ARE – Aparelho Repressivo de Estado
- ARENA – Aliança Renovadora Nacional
- BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- CBE – Conferência Brasileira de Educação
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CODI – Centro de Operação de Defesa Interna
- CPC – Centros Populares de Cultura
- DOI – Destacamento de Operações e Informações
- DOPS – Departamento de Ordem Política e Social
- EPB – Estudos de Problemas Brasileiros
- ESG – Escola Superior de Guerra
- EUA – Estados Unidos da América
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- GT – Grupo de Trabalho
- GTRU – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
- INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
- IPM – Inquérito Político e Militar
- LDB / LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MCP – Movimentos de Cultura Popular
- MDB – Movimento Democrático Brasileiro
- MEB – Movimentos de Educação de Base
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MEC-BIRD – Acordo estabelecido entre o MEC e o BIRD
- MEC-USAID – Acordo estabelecido entre o MEC e a AID
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
- OSPB – Organização Social e Política do Brasil
- PC – Partido Comunista
- PCB – Partido Comunista Brasileiro
- PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDC – Partido Democrata Cristão  
PDS – Partido Democrático Social  
PDT – Partido Democrático Trabalhista  
PFL – Partido da Frente Liberal  
PL – Partido Libertador  
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PP – Partido Popular  
PRP – Partido de Representação Popular  
PSB – Partido Socialista Brasileiro  
PSD – Partido Social Democrático  
PT – Partido dos Trabalhadores  
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro  
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
RH – Recursos Humanos  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural  
SESI – Serviço Social da Indústria  
SNI – Serviço Nacional de Informação  
UDN – União Democrática Nacional  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
UNICAMP – Universidade de Campinas  
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## Introdução

Esta monografia pretende investigar, fundamentalmente, em que momento histórico e quais acontecimentos, políticos e educacionais, promoveram o surgimento e proporcionaram o desenvolvimento e a difusão da **Pedagogia Libertadora** e da **Pedagogia Crítico-social dos conteúdos**.

Entendendo que a idéia de *Educação* está sempre articulada a uma concepção de *mediação* com a realidade sociohistórica, como assinala Saviani (Libâneo, 1998 a: 15), tem-se, portanto, “como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada”. E, levando em consideração, também, a articulação entre a ação pedagógica e o panorama político, o primeiro aspecto pode servir, tanto para a conservação do segundo, quanto para rompê-lo e buscar a implementação de um novo esquema político, de um novo modelo de sociedade. Daí a necessidade de se investigar em que momento histórico e em que eixo político-social e pedagógico se localizam e se articulam, respectivamente, as concepções progressistas Libertadora e Crítico-social dos conteúdos, almejando, pois, segundo Saviani (Libâneo, 1998 a: 16), “examinar as manifestações fundamentais e derivadas, as contradições principais e secundárias”.

Com relação ao que se pretende com este trabalho, podemos enumerar aqui os seguintes objetivos:

- Comprovar que, no limiar dos anos 50/60, as políticas populistas e a informalidade de alguns empreendimentos educacionais – buscando uma alternativa contra o conservadorismo vigente e a emancipação das classes sociais subalternas – possibilitaram a criação e o desenvolvimento da **Pedagogia Libertadora**.
- Mostrar que, à luz dos anos 70/80, com a luta pela redemocratização país, que vivia sob um regime militar, e pela democratização da escola pública, as chamadas **Teorias Críticas da Educação** possibilitaram o aparecimento da **Pedagogia Crítico-social dos conteúdos**.
- Explicitar as diretrizes das **Tendências Pedagógicas Liberais e Progressistas**, de modo a enunciar como se inserem as **Pedagogias Libertadora e Crítico-**

social dos conteúdos dentro do quadro dessas concepções, de acordo com o livro *Democratização da escola pública* (1998), da autoria de José Carlos Libâneo.

No que se refere, entretanto, aos procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do processo de investigação e de composição desta monografia, foram adotados os seguintes passos:

1) *Levantamento do referencial bibliográfico*: por se tratar, basicamente, de uma investigação teórica, toda a bibliografia, necessária para a composição do texto monográfico, foi levantada junto à professora-orientadora deste trabalho e às demais docentes da Universidade que colaboraram para sua realização.

2) *Estudo do conteúdo investigado*: as leituras necessárias para efetivar o processo de investigação, implícito neste trabalho.

3) *Síntese e produção de texto*: com as leituras e o trabalho de investigação em andamento, o processo de síntese dos respectivos conteúdos permitiu a produção do texto monográfico, o qual será exposto e poderá ser consultado a partir de seu primeiro capítulo.

Com relação, não obstante, à composição do texto monográfico, este pode ser dividido em duas partes básicas: *Quadro Teórico* e *Quadro Histórico*.

Composto por dois itens, o Quadro Teórico dedica-se à difusão das questões filosóficas e socioepistemológicas, referentes às Tendências Pedagógicas, enfatizando as Progressistas Libertadora e Crítico-social dos conteúdos.

O primeiro item, intitulado **Tendências Pedagógicas Liberais e Progressistas**, baseado no artigo de 1982, primeiramente, publicado pela Revista da ANDE (Associação Nacional de Educação), depois, no livro *Democratização da Escola Pública*, chamado *Tendências Pedagógicas na prática escolar*, ambos da autoria de José Carlos Libâneo, traça o panorama das Tendências Pedagógicas Liberais e Progressistas.

Segundo Libâneo (1998 a), a toda teoria e prática pedagógica subjaz um tipo de ideologia que lhes confere funções sociopolíticas, as quais podem servir, ou para a manutenção das relações sociais de produção do Estado Liberal (Tendências Liberais), ou para a ruptura dessas relações, objetivando a transformação da sociedade (Tendências Progressistas).

Pois bem, são Tendências Liberais: Tradicional, Renovada (Progressivista / Não-diretiva) e Tecnicista. E são Tendências Progressistas: Libertadora, Libertária e Crítico-social dos conteúdos.

Já no item II, **Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico-social dos conteúdos: produção de conhecimento para a transformação da realidade**, é dado o devido destaque às Tendências Libertadora, preconizada pelo professor **Paulo Freire**, e Crítico-social dos conteúdos, difundida pelo professor **José Carlos Libâneo**.

Neste item do Quadro Teórico, as Pedagogias Libertadora e Crítico-social dos conteúdos serão analisadas no cerne da Sociologia da Educação e da Epistemologia.

No que se refere ao campo de investigação sociológico, queremos mostrar como as propostas de Paulo Freire e de Libâneo concebem as funções sociais do trabalho educativo, como estas encaram e se incluem na sociedade capitalista.

Com relação à análise epistemológica, porém, discutiremos como as duas Tendências em questão concebem e difundem os *conhecimentos sistematizados* e a *cultura dos educandos*, e como se dá a relação entre eles nos dois eixos teóricos progressistas.

Pois bem, demos preferência à análise de questões socioepistemológicas, referentes às concepções Libertadora e Crítico-social dos conteúdos, neste Quadro Teórico, porque, como sentenciar Luckesi (1999:84-85), “um dos objetivos fundamentais da ação pedagógica (...) é a transmissão e a assimilação do legado cultural da humanidade”, de modo que este legado cultural refere-se a “conhecimentos [ que são ] produzidos dentro da sociedade e, por isso, a ela pertencem”.

Como é possível perceber, os conhecimentos, os métodos de transmissão e assimilação destes e a ação pedagógica, dotada de funções sociais, interferem em um modelo de sociedade, localizado historicamente, podendo, de acordo com sua concepção ideológica, mantê-lo ou transformá-lo. Como trataremos das Tendências Progressistas de Paulo Freire e de José Carlos Libâneo, respectivamente, elas referem a um processo de ruptura de padrões, e não de reprodução.

Daí a opção de analisar tais questões socioepistemológicas no Quadro Teórico, para que, na seqüência da monografia, possamos contextualizá-las no *Quadro Histórico*.

No item relativo ao Quadro Histórico, denominado **Panorama político e educacional brasileiro**, faremos uma análise histórica de 1950 a 1985, no sentido de contextualizar as Pedagogias Libertadora e Crítico-social dos conteúdos, junto aos fatos políticos e às medidas e atividades de suma importância para a área educacional.

No que concernê às políticas populistas dos anos 50 e início dos 60, até a eclosão da Ditadura Militar, mesmo com seu caráter manipulador e de manobra das classes subalternas, foi possível a difusão de ideários liberais-progressistas e socialistas, aqui no Brasil e nos demais países latino-americanos que adotaram o Populismo. Acreditamos, pois, que a Pedagogia Libertadora surgiu e se desenvolveu nesse contexto, a qual fora difundida com êxito através das práticas pedagógicas de Paulo Freire, um dos fundadores dos Movimentos de Cultura Popular, que funcionavam em caráter informal e foram extintos com o Golpe Militar de 1964.

Entretanto, no período de transição que recebeu o nome de *abertura política*, e, referente ao plano educacional, com a difusão das Teorias Críticas da Educação, que surgiram no Brasil em meados dos anos 70, foi criada e difundida a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos, nos anos 80, por José Carlos Libâneo, baseada na **Pedagogia Histórico-crítica**, criada em 1979, de autoria do Professor Dermeval Saviani.

Na conclusão, mostraremos se os objetivos do trabalho foram alcançados, mediante os resultados atingidos pela investigação proposta.

Esperamos, portanto, que nosso trabalho traga contribuições ao campo das Ciências Pedagógicas e áreas afins, de maneira que, desde já, deixemos clara a nossa satisfação e o nosso prazer quanto à sua realização. Contudo, gostaríamos que este trabalho auxiliasse educadores e educandos a compreender um pouco mais a trajetória histórica da política educacional brasileira e como as tendências pedagógicas articularam-se a esse mesmo contexto histórico.

## 1 – Quadro Teórico

Neste item da monografia, relacionaremos as **Tendências Pedagógicas Liberais e Progressistas**, analisadas por Libâneo (1998 a), e, na seqüência, discutiremos, com maior profundidade, as concepções socioepistemológicas referentes às **Pedagogias Libertadora e Crítico-social dos Conteúdos**.

### 1.1. Tendências Pedagógicas Liberais e Progressistas

*A pergunta fundamental que se deve fazer a qualquer sistema educacional refere-se ao tipo de produto que seus administradores esperam fabricar, e para que tipo de sociedade.*

Wright Mills

Os planejamentos de ensino, os procedimentos metodológicos e as estratégias empregadas na sala de aula, os recursos didáticos utilizados para a transmissão de um determinado conteúdo, o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos e outros elementos são aspectos que correspondem a algum pressuposto teórico. O Professor José Carlos Libâneo, em seu livro *Democratização da escola pública* (1998), classifica tal pressuposto como uma **Tendência Pedagógica**.

As Tendências Pedagógicas podem ser divididas em duas categorias distintas, mediante a posição que cada uma delas assume “em relação às finalidades sociais da escola” (Luckesi, 1999:54). São elas as **Tendências Liberais** e as **Tendências Progressistas**.

Neste item, pretendemos definir as **Tendências Pedagógicas Liberais** e as **Progressistas**, apresentando, sinteticamente, suas subdivisões e suas características principais.

#### 1.1.1. Tendências Pedagógicas Liberais

São aquelas que emergem de um sistema capitalista, cuja escola exerce a função de formar indivíduos para o exercício de atividades referentes às suas capacidades e habilidades

individuais, para a integração do mercado de trabalho e para sua adequação à classe social da qual provém.

O processo educativo formal (Libâneo, 1998b), calcado nestas tendências, objetivam, fundamentalmente, a conservação do *status quo* vigente, para que o indivíduo jamais desperte senso crítico e conteste os valores e atividades sócio-culturais da sociedade vigente.

Sobretudo, a História da Educação Brasileira vem comprovando que as Tendências Liberais manifestam-se nas práticas pedagógicas, pelo menos nos últimos cinquenta anos, ora priorizando a transmissão de saberes acumulados pelas gerações adultas, ora valorizando a construção de conhecimento e a existência do educando, ora dando mais importância aos planejamentos, aos recursos técnicos e aos procedimentos metodológicos do ensino.

Para tanto, Libâneo (1998a) sistematizou a subdivisão das Tendências Liberais em:

a) Tendência Liberal Tradicional: cumprindo a função de adequar os indivíduos ao capitalismo Liberal, a escola tradicional visa, fundamentalmente, à conservação da propriedade privada e da divisão social de classes, impossibilitando o indivíduo de pensar criticamente e contestar indevidos privilégios e injustiças.

Inspirada no axioma “Igualdade, liberdade e fraternidade”, muito difundido durante a fase de ascensão do Capitalismo Liberal – Revolução Francesa, 1789 –, a Pedagogia Liberal também é denominada **Pedagogia da Essência** por considerar que todos os indivíduos são essencialmente iguais, não havendo pois qualquer tipo de diferença, buscando homogeneizar por completo a sociedade (Saviani, 1984).

O ensino calcado na Tendência Liberal Tradicional baseia-se na transmissão de conteúdos e o professor é considerado o centro do processo por deter todo o conhecimento formalizado pela Academia e pela sociedade. Já o discente é encarado como subalterno, mero receptor de informações, que devem ser reproduzidas para sua demonstração através de instrumentos avaliativos inflexíveis.

A relação entre o professor e o aluno é a mais distante e hierárquica possível: por ser o detentor de todo o conhecimento sistematizado, o professor considera o aluno um ser inferior e ignorante, que necessita ser retirado das trevas da ignorância com a luz de seu saber maravilhoso e até divino.

A disciplina e a total obediência às normas da boa educação devem ser seguidas a risca pelos discentes, de modo que qualquer forma de transgressão àquelas é severamente punida pelo professor, sem dó nem piedade, empenhando-se incontestavelmente pela ordem escolar.

O processo avaliativo baseia-se, por conseguinte, em medir a quantidade de conhecimento adquirido pelo educando, buscando unicamente classificá-lo com um grau ou nota para sua promoção à série ou ao ciclo subsequente ou sua reprovação.

b) Tendência Liberal Renovada: com o surgimento das Ciências Psicológicas e a necessidade de se construir uma práxis pedagógica que valorizasse a individualidade e as diferenças pessoais, em fins do século XIX, surgiu o **Escolanovismo** ou a **Pedagogia da Existência**, que considerava a todos como indivíduos essencialmente distintos.

Libâneo (1998 a) classificou-a como **Tendência Renovada** por apresentar uma nova forma de encarar o aluno, o professor e todo o trabalho pedagógico realizado na escola.

O educando, nesta tendência, passa a ser o centro do processo educativo, o principal agente, o aprendiz, que não mais assimila simplesmente os conteúdos sistematizados, mas que constrói seu saber ativamente, sob a orientação do docente. Este, aqui, deixa de ser o puro e magnânimo detentor do conhecimento e torna-se o orientador e facilitador da aprendizagem ativa de seu aluno, que participa das aulas debatendo, brincando, competindo, em nada lembrando o rigor e a formalidade da Pedagogia Tradicional.

A avaliação da aprendizagem, segundo este pressuposto, já não prioriza mais a medida e a quantidade de conhecimento adquirido do aluno, porém, valoriza em maior instância a qualidade dos saberes construídos pelo discente, obtendo-a não mais unicamente através de testes, mas também por meio da observação, da auto-avaliação e de outros sistemas renovados.

Em *Democratização da escola pública* (1998), a Tendência Renovada é dividida em duas outras posturas:

1) Renovada Progressivista<sup>1</sup>: através de um processo educacional participativo, o aluno, sob a orientação do professor, é estimulado e motivado a construir seu conhecimento, partindo de sua realidade concreta, no sentido de a instituição escolar prepará-lo para sua adequação ao meio social Liberal.

<sup>1</sup> Segundo Libâneo (1998 a: 22), o termo *Progressivista* baseia-se no que Anísio Teixeira chamou de *Educação Progressiva*, a fim de "indicar a função da educação numa civilização em mudança, decorrente do desenvolvimento científico".

2) Renovada Não-diretiva: pautada na preocupação com os problemas psicológicos do educando, esta postura prioriza o seu autodesenvolvimento e a satisfação consigo mesmo e com o grupo ao qual se insere, deixando em segundo plano os procedimentos metodológicos, as estratégias de ensino, o domínio de conteúdos curriculares, os recursos didáticos e outros caracteres.

c) Tendência Liberal Tecnicista: com o objetivo de formar funcionários técnicos para a produção industrial em larga escala, integrando assim o mercado de trabalho tecnocrático, o ensino tecnicista baseia-se na aquisição de todo o conhecimento observável e mensurável, necessário para sua aplicação prática e puramente mecânica.

A lógica desta filosofia educacional é a formação ligeira e pouco aprofundada de larga mão-de-obra, a qual se sujeitará a ingressar no mercado de trabalho, a fim de garantir seu sustento, com baixo custo para os detentores dos meios-de-produção, garantindo a estes o lucro e o grande acúmulo de capital. O proletário, por sua vez, alienado, devido à gama de estudos puramente técnicos e distantes do contexto socioeconômico do qual faz parte, acaba, portanto, ainda mais distante da realidade, mais infeliz e mais pobre.

A relação entre professor e aluno exige apenas a competência mútua para a transmissão da matéria, dirigida pelo docente através do planejamento de objetivos instrucionais traçados anteriormente, e a apreensão de toda a técnica necessária pelo educando, no sentido de aplicar na prática todo o saber adquirido. Outrossim, quando o aluno não alcança os objetivos traçados, é portanto classificado como incompetente.

Os conteúdos de ensino, calcados na Tendência Liberal Tecnicista, referem-se basicamente a “informações, princípios científicos, leis etc., estabelecidos e ordenados numa seqüência lógica e psicológica por especialistas.”(Libâneo, 1998 a:29).

A metodologia e os procedimentos de ensino tratam-se de operacionalizar a transmissão e a assimilação da matéria, através da técnica necessária e do controle das condições ambientais, fundamentais para se atingir o comportamento adequado a determinadas atividades. Segundo Libâneo (1998 a:30), as “etapas básicas de um processo ensino-aprendizagem são: a) estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais; b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar seqüencialmente os passos da instrução; c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos.” A operacionalização do ensino dá-se através da tecnologia educacional, que cumpre o papel de

programar etapas de instrução, utilizar *hardware* e *software* no processo educativo, prever as mudanças comportamentais mediante a utilização de premeditados estímulos e reforços etc.

O processo avaliativo, na Pedagogia Tecnicista, consiste no planejamento sistemático dos instrumentos que cumprirão a função de diagnosticar os conhecimentos anteriormente adquiridos pelo educando; de controlar o processo de transmissão de matéria e de aprendizagem; e de classificar o aluno, declarando-o apto ou não para o desempenho de seu ofício, através de grau quantificado. É com esta tendência que são inauguradas as modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), as taxionomias instrucionais, utilizadas para o planejamento de objetivos, a construção de provas e a emissão de juízo de valor, e as técnicas de avaliação, direcionadas a tipos específicos de comportamentos que se deseja observar.

### 1.1.2. Tendências Pedagógicas Progressistas

Ao contrário das diferentes posturas pedagógicas oriundas de um pressuposto Liberal, as Tendências Progressistas empenham-se, fundamentalmente, na transformação da sociedade capitalista.

Agora, por que a Pedagogia Progressista<sup>2</sup> propõe tal modificação, tal quebra de paradigma? Porque, no regime capitalista, o trabalhador vende sua força de trabalho em troca de um salário para obter seu sustento e de sua família, dominado pela força opressora da classe burguesa, que o explora objetivando garantir o acúmulo de capital. Para manter esse processo, a classe dominada precisa de uma escola que trate o educando como mero objeto ou recipiente onde se deposita saberes (Freire, 1999 c), desprezando totalmente a criticidade e a criatividade e garantindo a manutenção do *status quo* vigente.

No entanto, a Pedagogia Progressista ou Pedagogia Crítica propõe considerar o educando como sujeito social e cognoscente, produtor autônomo de seus conhecimentos (Freire, 1999 b), visando à formação de sujeitos que pensam, dialogam, criam, criticam e problematizam sua realidade, com o propósito de inserir na sociedade cidadãos conscientes de seus direitos e

<sup>2</sup> Segundo Aranha (1998: 214), o primeiro educador a utilizar o termo *Pedagogia Progressista* foi o francês Georges Snyders (1916), em um livro "no qual se propôs a pensar uma teoria que superasse a escola tradicional e a *escola nova*".

deveres, e atuantes, no sentido de, modificar a sociedade neoliberal, atingindo um paradigma sociopolítico realmente democrático.

As Tendências Pedagógicas Progressistas manifestam-se, segundo José Carlos Libâneo (1998 a), através das seguintes posturas:

a) Tendência Progressista Libertadora: seu fundador foi Paulo Freire (1921-1997), em fins da década de 1950, direcionando seu trabalho pedagógico para a alfabetização de jovens e adultos essencialmente, por meio de processo educativo não-formal (Libâneo, 1998 b).

Esta perspectiva filosófico-educacional propõe a formação de cidadãos críticos, através do processo de apreensão e crítica da realidade. A pedagogia de Paulo Freire pretende analisar as relações humanas entre si e com a natureza, visando, pois, à conscientização e à libertação do oprimido acerca do despotismo exercido sobre ele pela classe dominante.

O processo avaliativo fundamenta-se na crítica e no diálogo como forma de resolver os percalços do cotidiano educacional, na discussão para tomadas de decisão e na constatação de erros, os quais devem ser identificados para sua dialética correção ao longo das atividades coletivas. Não somente o aluno é avaliado, mas também o professor e o processo educativo como um todo, garantindo, portanto, o êxito das atividades pedagógicas e da formação dos educandos.

b) Tendência Progressista Libertária: também conhecida como **Pedagogia institucional**, baseia-se na autogestão para realizar um trabalho educacional desligado do controle técnico-burocrático do Estado, visando à transformação do *status quo* atual.

Além de seu caráter autogestionário, a não-diretividade é outro aspecto presente nesta tendência. O professor é um facilitador da aprendizagem, que deve cumprir sua função de estimulador, porém, isentando seu aluno de imposições e punições autoritárias e prejudiciais ao desenvolvimento cognitivo e à construção da consciência cidadã.

Como o processo pedagógico baseia-se na informalidade, a motivação surge como um aspecto em que dinamiza o interesse do educando para a vivência grupal, buscando satisfazê-lo de suas aspirações e necessidades, no sentido de modificar sua personalidade e prepará-lo para a luta de transformação da sociedade.

No que se refere à avaliação educacional, não existem critérios para avaliar o domínio cognitivo dos alunos, pois a filosofia desta tendência não prioriza a aquisição de conteúdos sistematizados, mas o que é experimentado e incorporado nas situações vivenciadas pelos grupos e nas atividades propostas.

c) Tendência Progressista Crítico-social dos Conteúdos: tendência educacional preconizada por José Carlos Libâneo desde os anos 80, inspirado na **Pedagogia Histórico-crítica**, sistematizada originalmente pelo professor **Dermeval Saviani**, na década anterior (Aranha, 1996).

Esta perspectiva visa fundamentalmente à formação do indivíduo crítico, através da aquisição dos conhecimentos sistematizados, imprescindíveis para o exercício consciente da cidadania, sua admissão no mercado capitalista de trabalho, participação ativa em decisões políticas e sociais, participação em atividades desportivas e de lazer, etc.

De acordo com esta filosofia, a transformação da sociedade ocorrerá no momento em que todos participarem de movimentos e decisões político-sociais, exercendo a cidadania e integrando o mercado de trabalho, inexistindo assim a seletividade a serviço do preconceito e da discriminação de quaisquer ordens. Entretanto, para que tal aspiração seja concretizada, é fundamental que todos tenham acesso ao conhecimento científico, pré-requisito para uma postura cidadã na sociedade vigente.

A avaliação da aprendizagem escolar, de acordo com esta postura, não se trata simplesmente de verificar a extensão de domínio cognitivo do aluno, classificando-o com nota, mas de constatar o progresso do trabalho pedagógico realizado pelo professor e o rendimento satisfatório do educando – pois, para que o aluno aprenda e desenvolva suas capacidades e habilidades (Libâneo, 1999), o processo educativo formal deve ser regido com muita competência, garantindo pois uma aprendizagem sólida e eficiente. Caso esta dinâmica não aconteça devidamente, o processo educativo perde seu caráter Crítico-social e todo o trabalho pedagógico fica, assim, comprometido para o fim maior de transformar a sociedade conservadora.

Nos próximos itens, voltaremos nossa atenção unicamente, para as Tendências Pedagógicas Progressistas Libertadora e Crítico-social dos conteúdos, no sentido de abordá-las de acordo com os enfoques socioepistemológico e histórico.

## 1.2. **Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico-social dos conteúdos: produção de conhecimento para a transformação da realidade**

*Não se educa inocentemente. O sonho de muitos professores seria criar simplesmente condições favoráveis ao desenvolvimento dos alunos e o professor não pesaria sobre a sua liberdade. O professor deixaria simplesmente o aluno desenvolver o que se designa por espírito crítico, a curiosidade, o sentido da observação; e não o doutrinaria. É o sonho de muitos professores, mas eu penso que isso é uma ilusão. Porque há que reconhecê-lo, os nossos silêncios falam quase tanto como as nossas palavras...*

Georges Snyders

Aprofundando a análise teórica das Tendências Pedagógicas Progressistas, organizadas por Libâneo no livro *Democratização da escola pública* (1998), abordaremos as Pedagogias Libertadora e Crítico-social dos conteúdos dos pontos de vista sociológico e epistemológico.

Em outras palavras, neste item analisaremos como as duas concepções teóricas percebem a função social das respectivas ações pedagógicas e, também, como compreendem a questão da sistematização e da difusão dos conhecimentos acumulados e organizados cientificamente, em mediação com os saberes provenientes da cultura adquirida no cotidiano, na vivência do dia-a-dia.

### 1.2.1. **Educação como prática da liberdade<sup>3</sup>**

A Pedagogia Libertadora, também chamada por seu criador, o professor Paulo Freire, de **Pedagogia do Oprimido**, é considerada uma concepção “crítica” ou “progressista”, porque suas ações pedagógicas visam à libertação das classes oprimidas. Por isso torna-se muito difícil a aplicação desta tendência na escola regular, já que, segundo Paulo Freire, o Poder Público serve para dar manutenção ao poder de dominação da alta burguesia, e as escolas oficiais funcionam a

<sup>3</sup> “Educação como prática da liberdade” é um dos principais títulos da bibliografia de Paulo Freire, que fora elaborado, segundo Francisco C. Weffort ( Apud: Freire, 1999 a: 11), “depois da queda do governo Goulart [ em 1964 ], nos intervalos das prisões e concluído no exílio”.

favor dessa dominação. Como afirma Carl Rogers ( Apud: Amorim & Gomes, 1999:90): “a pedagogia do oprimido ‘é um processo revolucionário, subversivo para qualquer estrutura autoritária””.

Foram os Movimentos de Cultura Popular, no início dos anos 60, que consagraram Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido, até sua extinção, no ano de 1964, em decorrência da ação autoritária da Ditadura Militar. Estes movimentos funcionavam informalmente, ou seja, paralelos à rede oficial escolar e encarregavam-se dos trabalhos de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos de baixa renda.

Tamanho era o sucesso e a competência do trabalho desenvolvido nos Movimentos de Cultura Popular – “300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias” – que decidiram, em 1963, “aplicar o método [ de Paulo Freire ] em todo o território nacional, mas desta vez com o apoio do Governo Federal”(Weffort Apud: Freire, 1980:17).

É claro que, no ano de 1963, em pleno apogeu das políticas populistas, vividas no Brasil e em vários países latino-americanos, o apoio governamental era a expressão de uma política de manobra das massas populares: alfabetizados funcionais para o exercício eleitoral. No entanto, ao contrário das intenções dos dirigentes da época, os Movimentos de Cultura Popular e Paulo Freire preocupavam-se, de acordo com Weffort ( Apud: Freire, 1980:20), com “uma abertura para a história concreta e não uma simples liberdade”, ou seja, visavam não à formação de eleitores, de massa de manobra que daria manutenção ao populismo em sua condição oprimida, mas à *conscientização* dos desvalidos a respeito de sua situação desfavorável, de seu papel de mantenedores da supremacia de seus dominantes. Daí o caráter subversivo, assinalado por Carl Rogers, da Pedagogia Libertadora.

Paulo Freire, em suas obras, distingue duas formas de se conceber a ação pedagógica: uma é chamada de **Educação Bancária** e a outra, de **Concepção Problematicadora**.

A Educação Bancária é aquela que serve à opressão, à dominação das classes subalternas. Expressa os interesses do modelo capitalista, esta concepção pedagógica tende, assim, a obedecer às ordens e às determinações da classe burguesa ou dominante, para garantir a supremacia econômica, política, social e cultural.

Como se dá, porém, o funcionamento da Educação Bancária, por que Paulo Freire assim a denominou? De acordo com Freire (1999 c), na Educação Bancária há uma relação

vertical de assimilação de conhecimento. O professor transmite os conteúdos escolares, que fazem parte do legado cultural do opressor, para que os alunos assimilem passivamente, como se fossem depósitos de saberes.

Nesses termos, o professor é tido como mero transmissor, comprometido, sim, com a opressão, a reprodução do conservadorismo e a manutenção do *status quo* capitalista, e o aluno, por sua vez, é visto como um simples objeto, receptor de informações, cuja obrigação é satisfazer-se plenamente com os célebres conhecimentos discursados por aquele que se denomina seu “mestre”. Daí a relação professor-aluno, na concepção bancária, ser totalmente *antidialógica*<sup>4</sup>, consubstanciando um movimento vertical de comunicação, visto que o primeiro sobrepõe-se ao segundo, de maneira a impor a este o saber, o domínio e o poder opressores, vetando-lhe a curiosidade e a criatividade, originariamente humanas – as quais, de acordo com a concepção domesticadora, interferem e atrapalham a transmissão e a recepção lineares dos conteúdos escolares – a fim de fazê-lo, portanto, ouvir e aceitar a palavra manipuladora, passivamente.

Pois bem, numa situação de opressão, como assinala Paulo Freire (1999c:58):

“(...) o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”.

Todavia, buscando superar justamente a concepção “bancária”, iniciar um processo de *conscientização*<sup>5</sup> dos educandos, começando pela alfabetização e pelos estudos de pós-alfabetização, Paulo Freire sistematiza, através da *práxis*<sup>6</sup>, do diálogo, da problematização, da construção do conhecimento, a Pedagogia Libertadora, também intitulada Pedagogia do Oprimido, Concepção Problematizadora, Educação Dialógica, Educação como Prática da Liberdade...

<sup>4</sup> A Educação Bancária, ao contrário da Pedagogia libertadora, é vista por Paulo Freire como uma concepção *antidialógica*, porque, justamente, se dá através da imposição do poder e da palavra opressora, desconsiderando totalmente o uso do diálogo, da comunicação horizontal, o qual, do ponto de vista da Educação como Prática da Opressão, serve apenas para subverter a ordem e discutir o indiscutível: o poder do professor SOBRE o aluno, como também o do governante SOBRE os governados.

<sup>5</sup> De acordo com o próprio Paulo Freire (1980:26), o processo de conscientização “é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo”, implicando, portanto, na ultrapassagem da “esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

<sup>6</sup> A Educação Problematizadora propõe uma concepção praxiológica no âmago do processo educativo, a qual consiste nos movimentos de “ação-reflexão-ação”.

Mas o que é a concepção problematizadora?

Respondendo a essa questão, Paulo Freire coloca que o homem é um ser histórico, porque se encontra situado em um determinado tempo e espaço – ao contrário dos outros animais, que se incluem no meio natural de maneira homogênea, ou seja, sem criar história, sem produzir cultura e ideologia, sem construir uma comunidade, uma sociedade, uma nação. O homem tem a capacidade de pensar, raciocinar. E, como raciocina, o ser humano produz coisas e conhecimentos, cria expectativas e utensílios, se emociona... O homem é um ser cultural, pois está no mundo, trabalha, debruça-se sobre atividades que lhe são de interesse e, com isso, encontra formas de manifestação do seu empenho criador. De acordo com Paulo Freire (2000:97) são tão culturais “os instrumentos com que o camponeses cavam o chão, a maneira como o fazem quanto as *Bachianas* de Villa-Lobos”.

Pois bem, como o ser humano é histórico e produz todo um legado cultural, tem uma outra capacidade intelectual, que os outros animais não detêm: a de saber, a de produzir conhecimento. O homem é, pois um ser cognoscível.

No entanto, ao mesmo tempo, o ser humano não está só no mundo. Divide-o com outros homens, que possuem, por natureza, as mesmas capacidades. Ao produzirem, assim, todos, um legado cultural, ao construírem a história do mundo e da própria humanidade – porque estão no mundo e moldam-no mediante suas necessidades e seus interesses, objetivos e subjetivos<sup>7</sup> –, compõem uma comunidade, onde se busca organizar as atividades e obrigações de todos em prol de seu andamento harmônico<sup>8</sup>.

Segundo Freire (1980:38), a cultura se estabelece nas relações de diálogos entre os seres humanos, como resultado “do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar” o mundo em que vive, construindo o meio social que deseja. Se o desejo é o de uma sociedade “fechada” (Freire, 1999 a), autoritária e conservadora, o diálogo é esquecido, a cultura,

<sup>7</sup>Falando em *objetividade*, trata-se do que é palpável, concreto, digno de acúmulo, economia, troca e perda; já em *subjetividade*, quer se dizer dos caracteres emocionais e racionais, inclusive do próprio conhecimento adquirido.

<sup>8</sup> Pode-se considerar que a harmonia dos contextos sociais, desde as épocas mais remotas da história do mundo até os dias de hoje, século XXI do Calendário Cristão, nada mais é do que um sonho utópico – não que jamais possa ser atingido, porém, no momento, faz-se inviável –, pois toda sociedade possui contradições que impossibilitam a satisfação ou a insatisfação generalizada (100%) de toda a humanidade. Exemplo: há pessoas que vivem em condições de extrema opulência e, simultaneamente, muitos que sobrevivem na mais triste e chocante miséria. Assim, por conseguinte, não há condições de harmonia social e muito menos, nesse caso, satisfação ou insatisfação total dos cidadãos ricos e miseráveis.

por sua vez, torna-se instrumento de dominação de uns poucos, que a criam em função da ideologia que atende aos seus reais interesses, sobre a classe dominada, favorecendo, portanto, a massificação dos dominados, e a sociedade caminha para a manutenção do conservadorismo massificador. Caso a aspiração consista, porém, na construção de uma sociedade “aberta” (Freire, 1999 a), participativa, justa e igualitária, o diálogo é um fator indispensável para a produção de um legado cultural legítimo, que dissemina a realidade de toda uma população, do seu cotidiano. Daí a história, como assinala Freire (1980:39), exercer o papel de representação viva das “aspirações, necessidades, valores e ‘temas’ em processo de realização”.

Os “temas”, a que Paulo Freire se refere, justamente, representam a realidade do povo, que passa a ver a cultura em cada movimento da existência humana. E, para que tais “temas” possam ser descobertos, discriminados e criticados de forma legítima, ou seja, “codificados e decodificados” (Freire, 1999 c), somente com uma práxis que, através do diálogo, conduza à *problematização da realidade*.

E, como se desenvolve a problematização? Primeiramente, há que se observar o caráter humanizador da Educação para a Libertação, o que consiste na difusão do diálogo (troca de idéias e experiências de vida), da relação entre o conhecimento sistematizado e a realidade vivida pelo sujeito da aprendizagem, e na busca, através da produção do saber e da sua utilização de maneira consciente, participativa e comprometida com o bem-estar da totalidade, de efetivas soluções para problemas concretos. Caso a orientação da prática pedagógica baseie-se no bancarismo e alie-se aos pressupostos de dominação das classes dirigentes sobre as massas populares, perde-se a humanização no processo educativo e investe-se, assim, na doutrinação, na massificação, na morte do homem “sujeito” e na fabricação do homem “máquina”<sup>9</sup>. Portanto, a humanização, do ponto de vista problematizador, consiste em encarar o ser humano como aquele que detém a capacidade de raciocinar, criticar, indignar-se e emocionar, desprezando, totalmente, qualquer método ou estratégia de manobra de pessoas, com fins de dominação destas.

O diálogo, por sua vez, não se dá ao acaso. Se o homem detém a capacidade de raciocinar, precisa comunicar-se com os outros sujeitos para transmitir o refletido e trocar idéias,

---

<sup>9</sup> As máquinas não possuem inteligência; esta provém do homem que a opera. Então, o homem “máquina” é aquele que, por essência, não raciocina criticamente e, de forma passiva, permite que seu “operador” – aquele que o domina integralmente – manipule-o e nele deposite a gama de informações necessárias, a fim de que seu “artefato” cumpra suas operações, mediante a manipulação daquele que o conduz, com eficiência, assim como se faz com um “chip” e um computador.

no sentido de aperfeiçoar o que foi pensado e aplicar, através da ação, alguma medida com uma finalidade útil e necessária para o usufruto de todos. Mas, para que o ser humano possa refletir, criar, dialogar, aplicar e re-pensar, é necessário que ele conheça, com certo grau de profundidade, o espaço em que vive, o comportamento das pessoas que o cercam e a cultura que subjaz às relações do grupo. Daí nascem os chamados *temas geradores*, que cumprem a finalidade de orientar os debates na ação pedagógica problematizadora e promover a produção de um conhecimento, realmente, comprometido com a realidade, no âmbito popular.

Basicamente, segundo Paulo Freire (1999 c:88), os temas geradores consistem na representação do pensamento-linguagem do homem, “referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo”, de maneira que, baseado na concepção problematizadora, será “a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo”, que serão elaborados os referidos temas e o “conteúdo programático da educação ou da ação política” (Freire, 1999 c:86).

No processo pedagógico que vê no diálogo seu conteúdo e método mais marcante, a utilização dos temas geradores, suscitados pelos educandos, não se faz exclusiva. Já que a concepção é a dialógica, o processo admite que o educador também mencione temas, não sugeridos pelos educandos. A estes temas, Paulo Freire chama de *temas-dobradiça*.

O processo de conscientização, de acordo com a Pedagogia Libertadora, que se julgue neutro, jamais poderá ser considerado legítimo. Segundo a concepção problematizadora, o oprimido só se conscientiza<sup>10</sup>, quando decodifica o real, isto é, quando analisa uma situação existencial concreta, o que possibilita um descortinar a realidade na qual vive. Esse descortinar o leva a analisar criticamente a situação codificada. Daí a impossibilidade de se propor a ausência da crítica na ação cultural libertadora, ao contrário da dominadora, que, para manter-se, necessita da passividade de seus adeptos, os quais, domesticados, jamais a criticam e promovem sua transformação.

Por mais que os pragmatismos e os positivismos apregoem certa neutralidade, a ilusória neutralidade possibilitará a manutenção da ideologia dominante, devido à ausência de

---

<sup>10</sup> Segundo a Pedagogia Libertadora, um homem não conscientiza a outro ou a outros com prescrições, imposições, discursos, no sentido vertical. Na verdade, o próprio homem busca conscientizar-se, à medida que vai desvelando a realidade, ou seja, que vai descobrindo, conhecendo, criticando e reconstruindo esta realidade, individualmente, e ao mesmo tempo conscientizar-se com outros que fazem o mesmo, dialogando, em conjunto, recriando a ação e a reflexão e constituindo-se, pois, todos, sujeitos da práxis.

reflexão crítica da realidade social e histórica. Dessa maneira, seus adeptos ficam impossibilitados de explicitar os postulados domesticadores e reproduzi-los, sem jamais buscarem a ruptura. Portanto, a neutralidade, em situação domesticadora ou não, não existe, é ilegítima.

Já com relação à práxis problematizadora, a neutralidade é algo negado o tempo todo. Para Paulo Freire (1980:77), falar “de neutralidade da educação é expressar uma vontade de mistificação”. Daí insistir exaustivamente que a Educação Problematizadora e a Pedagogia do Oprimido referem-se a uma ação cultural para a liberdade, visando à superação de qualquer esquema de opressão, domesticação e dominação.

Portanto, o processo de conscientização, numa concepção problematizadora e dialógica, “é mais que uma simples tomada de consciência”. Supõe a superação da ingenuidade<sup>11</sup> do oprimido, fruto da ação cultural domesticadora, “e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmistificada” (Freire, 1980:90).

Paulo Freire considera que (1980:81):

“A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras”, tomando “como ponto de partida a historicidade do homem”.

A Ação Cultural para a Liberdade, Paulo Freire define como (1987:48):

“(...) uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os [oprimidos] dela emergem para nela inscreverem-se criticamente.”

Ao buscar superar a opressão e a dominação através da práxis Libertadora, a Ação Cultural torna-se uma *Revolução Cultural* para a Liberdade daquele que era domesticado. Para que se chegue à eclosão da chamada Revolução Cultural, é preciso modificar radicalmente as estruturas de poder, políticas e sociais. Se não houver a transformação profunda, não há Revolução.

No entanto, para que haja tal transformação, faz-se necessária a Ação Cultural que, obviamente, despertará as pessoas, retirá-las-á dos níveis de consciência semi-intransitiva ou

<sup>11</sup> A esta “ingenuidade”, Freire refere-se como “consciência transitivo-ingênua” ou “consciência semi-intransitiva”.

transitivo-ingênua, conscientizando-as das ações “desumanizantes” e egocêntricas<sup>12</sup> do conservadorismo, e possibilitar-lhes-á pensar e agir, por meio da práxis, para a construção de uma nova realidade, uma sociedade humana e democrática, efetivando, assim, a Revolução!

A Pedagogia Libertadora começa sua Ação Cultural com a investigação dos “temas geradores” e do “universo vocabular”<sup>13</sup> dos educandos, que irão freqüentar, não à escola, à sala de aula, mas ao *Círculo de Cultura*, ao *Círculo de Debates*, onde os agentes do processo de ensino e aprendizagem não assumem posturas estáticas e tradicionalistas.

Em oposição à postura vertical nas relações de sala de aula da Educação Bancária, a Pedagogia Libertadora prevê a relação humana horizontal, de maneira que A e B, agentes do processo educativo, comuniquem-se, troquem saberes e experiências e, realmente, deixem de ser *professor e aluno* simplesmente, para ser, respectivamente, o *animador da aprendizagem* ou *coordenador de debates* e o *participante do grupo*, existindo entre eles autoridade, respeito, amor, justiça e fé, pelo homem, pela vida, pelo diálogo e pela práxis libertadora.

É, todavia, através da representação em imagens das “situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha”, nos Círculos de Cultura – onde ocorrem as aprendizagens e os debates –, que o oprimido, então submerso, começa a emergir do estágio da consciência ingênua e, gradativamente, vai atingindo a consciência crítica, sendo que, a partir daí, começa a perceber-se sujeito da práxis, da cidadania, homem que pensa, sente e existe, que se insere no mundo, não para adaptar-se, mas para transformá-lo, em prol do bem-estar comum (Freire, 1980:43).

Com o processo de problematização da realidade e de emersão permanente – através da realização de debates, sugestões para dificuldades vividas pela comunidade com a qual se trabalha e opções de saída para o melhoramento de suas condições de existência –, o educando está pronto para conhecer as “palavras geradoras”, ou seja, aquelas que estão “mais carregadas de sentido existencial – e, por causa disto, as de maior conteúdo emocional –, senão também as expressões típicas do povo: formas de falar particulares, palavras ligadas à experiência do grupo, especialmente à experiência profissional”, para decompô-las em sílabas e letras, a fim de formar novas “palavras geradoras”, provenientes de seu universo vocabular. Assim alfabetiza-se, pois, o

<sup>12</sup> As classes dominantes / conservadoras são aqui chamadas de “egocêntricas” porque priorizam sempre seus interesses, sobre os de toda a sociedade. Interessam-se pelos dos outros, ou quando os seus já estão resguardados, ou quando lhes é possível tirar algum proveito.

<sup>13</sup> O universo vocabular trata-se, justamente, das palavras que servem para simbolizar os temas que descrevem os hábitos, os problemas, os costumes e a cultura, de um modo geral, de determinada comunidade.

oprimido, juntamente com outros companheiros, sob a liderança do Coordenador de Debates, no Círculo de Cultura (Freire, 1980:42).

Como sentencia Paulo Freire (1992:27-28):

“Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas”.

Conscientes de seus papéis de sujeitos cognoscentes, que recriam o mundo, visando sempre ao melhoramento das condições de vida dos seus semelhantes, educandos e educadores estão prontos para as práticas de *denúncia* e *anúncio*, que, enquanto ações para a Liberdade, caminham para a eclosão da Revolução Cultural.

O grupo consciente de seu caráter dinâmico de ação na sociedade, denuncia e debate a situação social de dominação a que está submetido. Em seguida, anuncia uma transformação, relativa à realidade denunciada (Freire, 2000).

Desse modo, portanto, a Ação Cultural para a Liberdade, enquanto práxis histórica, obtendo na denúncia e no anúncio suas modalidades básicas para desencadear a ação revolucionária, vai dialeticamente efetivando a superação de uma cultura alienante e concretizando, ao mesmo tempo, a cultura humanizante.

Isto é, como assinala Mello (1998:30):

Na realidade (...) não existe reprodução pura ou pura transformação, mas o conflito entre elas que leva a que o novo transformado incorpore e portanto reproduza de algum modo o velho, ao mesmo tempo que o supera”.

Por isso, os sujeitos da educação, os educadores e os educandos, nos Círculos de Cultura, avaliam sempre suas ações, seus conhecimentos, suas ações e os conhecimentos dos demais sujeitos que os cercam. Portanto, as atividades escolares dos Círculos de Cultura devem pautar-se no diálogo e no debate, assim também o será com a *Avaliação*.

De acordo com Paulo Freire (1987:26):

Na prática de avaliação dialogada, “‘tomando distância’ da ação realizada ou realizando-se, os avaliadores a examinam. Desta forma, muita coisa que antes (durante o tempo da ação) não era percebida, agora aparece de forma destacada diante dos avaliadores”.

Dessa maneira, os avaliadores buscam sempre o melhoramento de suas ações, e não o simples rotular e condenar as falhas. A avaliação, assim, não deve ser um instrumento de

inspeção ou fiscalização, mas deve possuir um caráter dialógico, e ser considerada “a problematização da própria ação” (Freire, 1987:26).

Em suma, a Pedagogia Libertadora, ao problematizar situações existenciais com o grupo de educandos com o qual trabalha nos Círculos de Cultura, ressalta “a dimensão humanista da cultura”, encarando a “cultura como acréscimo que o homem faz ao mundo que não criou, (...) como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador”, e buscando com a práxis, a comunicação, o diálogo, o amor, a esperança e a fé, modificar e melhorar as condições de vida e de relacionamento entre todos os sujeitos, construindo um mundo melhor (Freire, 1998:70).

### 1.2.2. A pedagogia dos conteúdos socioculturais<sup>14</sup>

No limiar dos anos 80, baseada na **Concepção Histórico-crítica<sup>15</sup>** de Educação, preconizada por Dermeval Saviani em fins da década de 70, um grupo de educadores, liderados por José Carlos Libâneo, defendem a democratização dos conteúdos culturais sistematizados, o acesso e a permanência das classes populares nas escolas públicas, gratuitas e de qualidade satisfatória. Esse grupo cria a chamada **Pedagogia Crítico-social dos conteúdos**.

Segundo Luckesi (1999:37), como “a educação está eivada de sentido, de conceitos, valores e finalidades que a norteiam”, sua ação encontra-se contextualizada historicamente e insere-se em um padrão de sociedade, podendo mantê-lo ou modificá-lo. De acordo com esse autor, o processo educativo pode assumir o caráter de redenção, de reprodução ou de transformação do contexto sociohistórico.

A educação enquanto “redentora” do modelo social cumpre sua ação cultural no sentido de “manter e conservar a sociedade”, pois ela, nesses termos, é concebida como um todo organizado e sistemático, “com desvios de grupos e indivíduos que ficam à margem desse todo”, de maneira que o processo educativo, ao cumprir sua função de transmissão do legado cultural, integrará os indivíduos ao todo social orgânico, objetivando sua total harmonia. Daí a “redenção” ser considerada uma vertente otimista (Luckesi, 1999:38).

<sup>14</sup> Esta expressão foi cunhada por Luckesi (1998) no artigo *Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo* (1984), ao fazer alusão à Pedagogia Histórico-crítica, preconizada por Dermeval Saviani.

<sup>15</sup> Esta concepção será contextualizada historicamente na terceira parte do próximo item deste trabalho.

A concepção “redentora” corresponde à **Educação Bancária**, analisada por Paulo Freire (1999c), às **Teorias Não-críticas**, apontadas por Dermeval Saviani (1984), e às **Tendências Pedagógicas Liberais**, analisadas por Libâneo (1998) e descritas, resumidamente, no primeiro capítulo deste trabalho.

Na concepção “reprodutora”, a educação cumpre a função de mantenedora das relações sociais de produção vigente, reproduzindo assim a supremacia das classes dominantes e a opressão destas sobre as dominadas.

Como assinala Luckesi (1999:46):

“Os aparelhos ideológicos de Estado permitem e garantem a hegemonia política, sustentadora do poder, pelo processo de reprodução das relações de produção vigentes na sociedade. A escola, nesse processo, (...) atua sobre as diversas faixas etárias do cidadão, em cada uma exercendo, em plenitude, seu papel de reprodutora das forças de trabalho”.

Pois bem, ao não garantir o acesso, a permanência e a qualidade de ensino a todos, o Estado, através da escola, exclui grupos sociais que, discriminados, marginalizam-se porque não têm as mesmas oportunidades oferecidas aos filhos das classes altas e médias. Daí o caráter pessimista da vertente “reprodutora” da educação, “não vislumbrando para si outra alternativa, senão a sua subordinação aos condicionantes da sociedade, o que faz com que ela desempenhe um eficaz papel na manutenção da ordem social” (Amorim & Gomes, 1999:27).

Por assumir um posicionamento crítico no que concerne ao processo educativo, pois a vertente “reprodutora” “se fundamenta numa atitude de criticidade diante das injustiças sociais provocadas pelas relações de trabalho”, alguns intelectuais brasileiros denominaram esta corrente de **Crítico-reprodutivista**<sup>16</sup> (Amorim & Gomes, 1999:26).

A concepção “transformadora” corresponde às tendências educacionais que visam à mudança efetiva da sociedade capitalista, pois “recusa-se tanto ao otimismo ilusório, quanto ao pessimismo imobilizador” (Luckesi, 1999:51).

É através dos processos de apreensão e crítica da realidade em que se encontra a classe social desfavorecida financeiramente que a educação articula-se no sentido de “desvendar

<sup>16</sup> As Teorias Crítico-reprodutivistas de maior destaque são:

- A Teoria da Violência Simbólica, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron;
- A Teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado, de Louis Althusser;
- A Teoria da Escola Dualista, de Christian Baudclot e Roger Establet.

As análises referentes a estas teorias poderão ser encontradas no próximo item deste trabalho.

e utilizar-se das próprias contradições da sociedade, para trabalhar realisticamente (criticamente) pela sua transformação” (Luckesi, 1999:51).

A educação de caráter “transformador” é a única que reconhece, ao contrário da redentora e da reprodutivista, que se localiza em um determinado contexto político, econômico, social, cultural e histórico, pois, como sentencia Paulo Freire (1980:38), “as épocas vão se formando e reformando”<sup>17</sup>.

A Pedagogia transformadora tem como fundamento a *mediação*. Segundo Luckesi (1999), sua característica mais marcante é a intervenção humana no mundo, o que possibilita um projeto de sociedade, a construção de uma Nação. Dessa forma, a educação, enquanto processo de mediação, visa “demonstrar que é possível compreender a educação *dentro* da sociedade, com os seus determinantes e condicionantes, mas com a possibilidade de trabalhar pela democratização”(Luckesi, 1999:48).

Sendo teorias de caráter transformador, as Tendências Progressistas Libertadora, Libertária Crítico-social dos conteúdos, esquematizadas por Libâneo (1998 a), a própria Pedagogia do Oprimido ou Libertadora, preconizada por Paulo Freire (1999c) e a Concepção Histórico-crítica, de Saviani (1992), são difundidas no sentido de se atingir a democratização do saber e da sociedade, a igualdade entre os homens e condições de vida, trabalho, cultura e lazer satisfatórios para todos que estão excluídos.

Pois bem, inspiradas nos princípios da categoria “transformadora”, sistematizada por Luckesi (1999), as Pedagogias Histórico-crítica e Crítico-social dos conteúdos fundamentam seus respectivos eixos teóricos.

A diferença básica entre as duas concepções – visto que a Crítico-social inspira-se na Histórico-crítica – é a seguinte: em 1979, buscando separar-se dos pressupostos Crítico-reprodutivistas, muito difundidos na época<sup>18</sup>, e a criação de um eixo teórico que não caísse, nem na domesticação alienante da Escola Tradicional, nem no elitismo e no que Haydt (1999) chama

<sup>17</sup> No que converge às concepções redentora e reprodutivista, estas encontram-se deslocadas no tempo e no espaço, o que significa dizer que estão fora de um contexto sociohistórico determinado, porque, de acordo com a primeira concepção, em qualquer lugar e em qualquer situação, a harmonia e a organização totais do meio social serão o objetivo superior de todos os cidadãos de uma comunidade, marginalizando, assim, tudo aquilo que se diferencia do consenso, para não romper, conseqüentemente, o modelo de harmonia e, segundo a outra tendência, e, quaisquer momentos e sociedades, as classes dominantes ditarão regras a favor de sua supremacia econômica e política e seu prestígio intelectual, de maneira a rebaixar e manipular aqueles que não têm condições materiais suficientes para igualar-se-lhes e marginalizar os demais, cujo poder aquisitivo é ainda mais inferior ao dos já manobrados.

<sup>18</sup> Para maiores informações, vide o próximo capítulo.

de “atitude *laissez-faire*” da Escola Nova, o que significa a realização de um trabalho escolar superficial, “de não-diretividade irresponsável e descompromissada, pois deixa os alunos (...) sem saber o que fazer e onde chegar” (Haydt, 1999:63), Saviani preconizou a Tendência Histórico-crítica, delimitando apenas algumas idéias básicas, constituintes da nova concepção teórica. Libâneo, por sua vez, adepto das concepções de Saviani, formulou a Pedagogia que ele próprio batizou de Crítico-social dos conteúdos, preocupando-se em formular uma proposta teórico-metodológica, para aplicação em todos os níveis de escolaridade, na busca da democratização do ensino e da escola pública.

Como assinala Dermeval Saviani (1992:77):

“Nesse quadro ganha relevância o trabalho de José Carlos Libâneo que vem se empenhando em analisar a prática dos professores e redefinir a didática à luz da referida concepção, por ele denominada de ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’”.

Por conseguinte, o que distingue a concepção Histórico-crítica da Crítico-social dos conteúdos é que a primeira foi formulada apenas no nível teórico e ideológico, ao contrário da segunda, que, além de constituir-se como uma Filosofia Educacional, possui também uma proposta didática, metodológica.

Pois bem, com relação à proposta metodológica da Pedagogia dos Conteúdos de cunho crítico-social, a escola funciona como “mediadora entre o aluno e o mundo social adulto e desempenha esse papel pela transmissão e assimilação dos conteúdos culturais historicamente situados” (Libâneo, 1998 a: 71).

Retornando à questão da mediação, sob o enfoque da Pedagogia Crítico-social dos conteúdos, o professor exerce o papel da mediador, ou seja, intervém na sala de aula, junto aos alunos e aos conteúdos culturais que precisam ser difundidos nesse espaço, transmitidos e assimilados de forma dinâmica e crítica, objetivando estabelecer, como sentencia Konder (Apud: Gadotti, 1995:100), “conexão, totalidade, inter-relação” entre o que é mais geral, isto é, o legado cultural e científico organizado e acumulado ao longo do tempo, e o mais específico ou, em outras palavras, o cotidiano e a existência do educando, no grupo do qual faz parte, na sociedade à qual pertence.

Dessa maneira, o professor, enquanto agente mediador da cultura organizada e do conhecimento, fruto da experiência vivida pelo educando, é encarado como o “portador do conhecimento organizado, de recursos metodológicos e provedor das condições objetivas da

atividade docente”. Já o aluno, sujeito, “apresenta-se na situação de aprendizagem numa dupla condição: não sabe aquilo que necessita aprender (por isso vai às aulas), mas não é um desconhecedor absoluto”(Libâneo, 1998 a: 144).

Por isso, como afirma Libâneo (1998 a:41), professor e aluno não podem ser vistos no mesmo patamar:

“(...) porque o diálogo adulto-aluno é desigual. O adulto tem mais experiência acerca das realidades sociais, dispõe de uma formação (ao menos deve dispor) para ensinar, possui conhecimentos e a ele cabe fazer a análise dos conteúdos em confronto com as realidades sociais”.

O professor é reconhecido como “autoridade do conhecimento” ou “autoridade do saber”<sup>19</sup>, o que, de maneira alguma, rebaixa o aluno à condição de ignorante absoluto ou, pior ainda, de objeto. Se assim fosse, a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos perderia o seu caráter “Progressista” e tornar-se-ia, por conseguinte, “Liberal” ou “Bancária”, segundo a linguagem de Paulo Freire. Pelo contrário, os adeptos da Pedagogia dos Conteúdos, passando pelo crivo Crítico-social, ao estabelecerem a relação mediadora entre professores e alunos, consideram que estes se comunicam<sup>20</sup>, excluindo totalmente a submissão e o autoritarismo, para que possa haver transmissão e assimilação ativas de conhecimento e crítica ao social e ao histórico.

No que concerne a transmissão e assimilação ativas e, portanto, críticas dos conteúdos escolares, Luckesi (1998:130) afirma que:

“A assimilação ativa dos conteúdos socioculturais, dentro da escola, se dá pelo processo de uma aprendizagem *intencional*, que, por sua vez, depende de um ensino também intencionalmente estabelecido. O educando se desenvolve enquanto aprende; e, para que a aprendizagem e o desenvolvimento sejam intencionais é preciso que haja também um ensino intencional”.

<sup>19</sup> De acordo com as idéias de Morais (1999), a autoridade refere-se à liderança, ou seja, ocorre no momento em que determinado grupo aceita o sujeito que se propõe ser seu líder, e não à chefia, isto é, à imposição de um indivíduo sobre os outros por meio do uso e do desuso do poder, consolidando dessa forma o autoritarismo. Pois bem, nessa concepção, segundo o autor (Morais, 1999:24), o professor ou a “autoridade é constituída e precisa ser aceita: ela não faz os educandos inferiores, imprimindo, ao contrário, às suas vidas um sentido mais seguro de caminhada e conquista”.

<sup>20</sup> Não se pode afirmar que a relação professor-aluno consiste no caráter de horizontalidade, de sentido freireano, porque o professor, devido ao seu grau de instrução e maturidade frente às suas experiências do cotidiano e escolares, não pode ser igualado ao mesmo patamar em que se encontram seus alunos, nem no de verticalidade, pois existe comunicação entre eles, troca de experiências, e não a transmissão linear e a aquisição passiva e mecânica dos conteúdos escolares, como na Educação Bancária. Por isso, a condição entre alunos e professores é mediadora, isto é, de intervenção, intercâmbio, inter-relação.

A orientação metodológica na realização de um ensino intencional, no âmbito da concepção Crítico-social dos conteúdos, consiste, segundo Libâneo (1998 a:145), na fórmula do “sincretismo pelo analítico para o sintético”.

O sincretismo refere-se “à visão global, indeterminada, confusa, fragmentária da realidade” ou, em outras palavras, ao senso comum. Com relação à análise, é feito o “desdobramento da realidade em seus elementos”, o conhecimento, a investigação, o reconhecimento do objeto cognoscível. E a síntese, por sua vez, “é o resultado da integração de todos os conhecimentos parciais num todo orgânico e lógico, resultando em novas formas de ação” (Libâneo, 1998 a: 145).

Para realizar um ensino intencional, de modo que a transmissão dos conteúdos escolares promova uma assimilação ativa e crítica por parte dos educandos, através da análise cognoscível, chegando assim à síntese da realidade, a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos dá importância aos planejamentos de ensino, às metodologias de ensino, para cada situação distinta de aprendizagem, à utilização adequada dos recursos didáticos e de dinâmicas de grupo, à avaliação técnica e sistemática da aprendizagem e, sobretudo, à competência técnica e humana do professor e à participação crítica e ativa do educando no seu processo de aprendizagem, a fim de que a educação, como processo que evolui “do senso comum à consciência filosófica”, possa cumprir seu papel histórico, político e dialético de transformação do social ( Libâneo, 1998 a).

Pois bem, se a finalidade histórico-dialética da Pedagogia Crítico-social dos conteúdos está na possibilidade de transformação, fazendo com que os desfavorecidos ou dominados se instrumentalizem com os conteúdos escolares para competir e lutar no contexto ideológico e prático-social, modificando, assim, o caráter excludente, dominador, alienante e autoritário da sociedade Liberal.

Mas o que são os conteúdos escolares? Também chamados por Libâneo (1999) de “conteúdos de ensino”, constituem-se no conjunto de *conhecimentos sistematizados*, *capacidades* e *habilidades*, presentes no processo de mediação entre o conhecimento como resultado da experiência na realidade ou do senso comum – o “sincretismo” – e os saberes provenientes do legado cultural e científico da humanidade – o “sintético”.

Segundo Libâneo (1999:128), os conteúdos escolares englobam:

“(…) conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes”.

Os conteúdos, expressos em planejamentos oficiais – em termos de Pareceres e Resoluções dos Conselhos de Educação, tendo em vista a Lei Magna da Educação (LDB), e de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) – e escolares, e nos livros didáticos, pára-didáticos, técnicos ou literários, “são organizados em matérias de ensino e dinamizados pela articulação objetivos-conteúdos-métodos e formas de organização do ensino” (Libâneo, 1999:129).

Como objetos apropriados para a aquisição de conhecimento, frutos “da cultura, da ciência, da técnica e da arte”, incluindo o senso comum, os conteúdos de ensino, ao serem “assimilados e reelaborados [ criticamente ], são [ considerados ] instrumentos de ação para atuação na prática social e histórica”. Possuem, dessa maneira, a função de preparar e instrumentalizar os seres humanos, de forma que todos, independente da classe socioeconômica à qual pertencem, tenham a oportunidade e a possibilidade de assimilá-los, a fim de que possa ser ampliado o grau de compreensão, análise e crítica da realidade vigente, e de equiparem-se “culturalmente para a participação nos processos objetivos de transformação social”. Daí a razão da luta pela democratização da escola pública e dos conteúdos de ensino dos adeptos da Pedagogia dos Conteúdos, de sentido crítico-social (Libâneo, 1999: 129-130).

Agora, com relação aos elementos constitutivos dos conteúdos escolares, as *capacidades* referem-se ao que o aluno pode fazer, o que é capaz de assimilar, analisar e construir. Já as *habilidades* consistem na qualidade do que é realizado pelo educando, ou seja, como faz, em que ritmo aprende e se desenvolve individual e/ou coletivamente.

Mas são os *conhecimentos sistematizados* que recebem grande destaque pela Pedagogia Crítico-social dos conteúdos. Libâneo (1999: 131) os define da seguinte maneira:

“Os conhecimentos sistematizados correspondem a conceitos e termos fundamentais das ciências; fatos e fenômenos da ciência e da atividade cotidiana; leis fundamentais que explicam as propriedades e as relações entre objetos e fenômenos da realidade; métodos de estudo da ciência e a história da sua elaboração; e problemas existentes no âmbito da prática social”.

Dessa maneira, a escola, ao cumprir seu papel de transmissora dos conhecimentos sistematizados e de mediadora dos conteúdos de ensino e dos saberes resultantes das experiências cotidianas dos educandos, permitirá, como sentencia Luckesi (1999: 137-138), que todas as crianças, jovens e adultos “adquiram convicções fundamentais de solidariedade e

igualdade entre os seres humanos, assim como hábitos de convivência, de luta, de trabalho, de conquista individual e coletiva<sup>21</sup>.

Em suma, a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos, ao dar valor ao caráter dialético da educação e do real, acreditar na competência e no comprometimento de alunos e professores, na luta pela transformação das relações sociais de produção, e encarar a mudança da própria educação e da sociedade com esperança, e não com pessimismos imobilizadores ou otimismo ingênuos, considera que, através do domínio dos conteúdos escolares socioculturais, os educandos, oriundos das classes populares, poderão lutar em condições de igualdade com as classes dominantes, por sua emancipação, objetivando, no curso da História, romper o *status quo* Liberal e promover, portanto, a distribuição justa de renda, o acesso e a permanência de todos em uma escola de boa qualidade, a democratização dos conhecimentos sistematizados, a integração competitiva, porém, justa do mercado de trabalho, a participação de todos os segmentos da sociedade em manifestações sindicais e estudantis e movimentos culturais e de lazer, transformando a realidade conservadora em uma democrática e humana, e possibilitando o exercício consciente da cidadania.

As Pedagogias Libertadora e Crítico-social dos conteúdos, em suas propostas teórico-metodológicas, ainda que com alguns enfoques um pouco distantes uns dos outros, preconizam o que há de mais essencial na concepção progressista: consideram alunos e professores, provenientes das classes subalternas, sujeitos cognoscíveis, racionais, históricos e, principalmente, capazes de lutar por seus ideais, alcançando melhores condições de estudo, trabalho e, sobretudo, de vida.

A democracia e a igualdade são dois fatores inseparáveis que as duas pedagogias valorizam em suas propostas: não que a classe dominante tenha de desaparecer sem deixar rastro e, conseqüentemente, que a oprimida seja elevada ao poder para tornar-se a nova dominante, a nova opressora, todavia, há a necessidade obrigatória da existência de uma política de igualdade,

---

<sup>21</sup> Em outras palavras, o aluno, ao assimilar cada conteúdo específico referente às respectivas disciplinas, deve ter bem clara para si a importância de tudo que é aprendido na escola, para a aplicação em sua vida prática. Aí também existe a *mediação*, pois o aluno perceberá a serventia de toda a gama de conhecimentos sistematizados para viver melhor na comunidade onde mora, na sociedade da qual faz parte. E, diga-se de passagem, é de competência do professor fazer seu aluno compreender com clareza a conexão existente entre teoria e prática, isto é, entre tudo aquilo que se aprende na sala de aula e que se realiza no dia-a-dia.

para que todos, independente do nível socioeconômico, tenham oportunidade de competir e lutar, de forma justa, por seu sustento e suas aspirações, conferindo a toda a sociedade civil o direito de exercer a sua cidadania e consolidando, dessa maneira, o regime democrático.

Nem por isso, entretanto, as Pedagogias Libertadora e Crítico-social dos conteúdos deixaram de receber críticas severas de outros estudiosos da área de Educação, ou porque eles não compreenderam claramente as respectivas propostas, ou porque realmente encontraram idéias confusas ou contraditórias em seus textos, possibilitando os autores a avaliar seus princípios, repensar seus conteúdos e refazê-los, no sentido de promover melhoramentos e torná-los mais legítimos, na dialética do debate, da reflexão e da ação.

Paulo Freire, infelizmente, não está mais entre nós, mas, durante sua carreira de educador e filósofo, buscou aprimorar sua teoria e sua prática a cada ensaio, a cada obra publicada. José Carlos Libâneo, junto a outros adeptos da Pedagogia dos Conteúdos, como Cipriano C. Luckesi, Guiomar Namó de Mello, Carlos Roberto J. Cury, continua difundindo sua proposta e busca sempre melhorá-la a cada debate, a cada crítica, a cada texto escrito.

Contudo, em pleno século XXI, ainda que criadas em outro contexto histórico, as Pedagogias Libertadora e Crítico-social dos conteúdos mantêm seus respectivos eixos teóricos presentes no desenvolvimento da Educação Brasileira atual.

Pois bem, no próximo item, que comporá o **Quadro Histórico**, poderemos constatar, justamente, em que contexto político e educacional se localizam o surgimento e a difusão das Tendências Pedagógicas, analisadas neste capítulo da presente monografia.

## 2 – Quadro Histórico: panorama político e educacional brasileiro

O Brasil dos últimos cinquenta anos viveu momentos de exercício da sua cidadania, com a eleição de Getúlio Vargas, em 1950, o desenvolvimentismo, durante o governo JK (1956-1961), o ligeiro mandato do presidente Jânio Quadros (31 de janeiro a 25 de agosto de 1961), o Parlamentarismo, com o presidente João Goulart (1961-1964), a repressão do Governo Militar (1964-1984) e a redemocratização do país, após a eleição indireta de Tancredo Neves (1985).

Contudo, o trabalho educacional regido pelo Estado sofreu toda a influência do panorama político, de modo que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as políticas pedagógicas, os currículos e as atividades didáticas cotidianas serviram para ratificar os interesses dos governantes e dar manutenção ao *status quo*.

Paralelamente, algumas filosofias educacionais criaram projetos que, justamente, empenhavam-se pela quebra de tais padrões, através de pressupostos teóricos e atividades pedagógicas distintos de todo o planejamento teórico traçado pelo Estado Conservador.

Frutos de uma época, essas filosofias de ruptura de paradigma, de quebra de valores repressivos, denominadas **Tendências Progressistas**, foram criadas e desenvolveram-se em um cenário histórico político e educacional, que será analisado neste capítulo do presente trabalho.

No entanto, como investigamos as **Tendências Libertadora e Crítico-social dos conteúdos**, este item dedicar-se-á, portanto, a contextualizar, através da análise histórica de fenômenos políticos e educacionais, ocorridos no Brasil, desde o início da fase nacional classificada por alguns autores como **República Populista** (1945-1964), passando pela fase ditatorial do **Regime Militar** (1964-1984), até a fase de redemocratização, já na década de 80, a gênese e o desenvolvimento das perspectivas preconizadas, respectivamente, por **Paulo Freire** e **José Carlos Libâneo**.

## 2.1. ANOS DOURADOS: Populismo e busca pela Liberdade

*Durante os anos 50, (...) o mundo, em particular o mundo do capitalismo desenvolvido, passara por uma fase excepcional de sua história; talvez uma fase única. Buscaram nomes para descrevê-la: 'os trinta anos gloriosos' dos franceses (les trente glorieuses), a Era de Ouro de um quarto de século dos anglo-americanos (...). O dourado fulgiu com mais brilho contra o pano de fundo baço e escuro das posteriores Décadas de Crise.*

Eric Hobsbawm

Getúlio Vargas foi o presidente brasileiro que, em seu primeiro governo, cumpriu o maior mandato da História do Brasil: quinze anos (1930-1945). Populista e autoritário, este liderou o país como Chefe do Governo Provisório (1930-34), Presidente Constitucional (1934-37) e Ditador (1937-45) – período denominado Estado Novo.

Engajado em uma política de exaltado nacionalismo, o Estado Novo era mantenedor das Oligarquias – Vargas pertencia à oligarquia rio-grandense –, de forma que o “estado de compromisso” representava determinadas concessões a serem realizadas para as classes médias e operárias. Nesse contexto, começaram a surgir as idéias populistas: a mediação entre os interesses burgueses/estatais e as necessidades proletárias.

A partir da Revolução de 30, até a implantação do Estado Novo(1937), o campo educacional passou por grandes modificações: foi criado o Ministério da Educação, o Governo Federal passou a exercer, com a Constituição de 1934, “a função de integração e planejamento global da educação; a função normativa para todo o Brasil e todos os níveis educacionais; a função de estímulo e assistência técnica; a função de controle, supervisão e fiscalização.”(Piletti, 1997:81-82).

Com o golpe do Estado Novo e a Constituição de 10 de novembro de 1937, a educação nacional passou a privilegiar as escolar particulares e o ensino pré-vocacional e profissionalizante, dirigido às classes subalternas da sociedade, já no sentido de dicotomizar o processo educativo: o ensino de cultura geral, completo e de excelente qualidade, destinado às classes dominantes, e a educação tecnocrática, de formação necessária para a captação de mão-de-obra, dirigida aos segmentos subalternos (Baudelot & Establet, 1971. Apud: Saviani, 1984).

O Ensino Normal tinha duas finalidades: uma, de formar regentes do ensino, ou seja, capacitar “administradores escolares e desenvolver conhecimentos e técnicas sobre a educação da infância.”(Piletti, 1997:94); outra, de habilitar professores primários.

No entanto, a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial é o fato primordial pelo qual se explica a derrocada do Estado Novo: ao aliar-se a países de governo democrático contra o Eixo, composto por nações de controle totalitário, Vargas mantinha-se numa posição de complicada sustentação, pois os países fascistas europeus foram derrotados. Sendo assim pressionado no meio político, econômico e militar a assinar sua renúncia, Vargas foi deposto em outubro de 1945.

A República, a partir de então, com a queda do Estado Novo, em 1945, até o golpe político dos militares (1964), foi chamada de Populista, por, justamente, aplicar um sistema que se baseava “na promoção de uma política de conciliação de classes, tentando cooptar as massas para a convivência com um regime que prometia a harmonia entre capital e trabalho.”(Ghiraldelli Jr., 2000:111).

Paulo Freire (1987:76), no entanto, constrói uma crítica interessante ao regime populista, no sentido de apontar uma contradição que acompanha este sistema:

“(...) o populismo (...) Responde à presença das massas populares, que começam a emergir de seu silêncio de maneira ingênua, mas sua resposta é manipuladora. Se, porém, a manipulação populista reforça, de um lado, a ingenuidade das massas emergentes, de outro, enquanto lhes estimula os protestos e as exigências, igualmente estimula o processo de desvelamento da realidade. Eis aí um dos aspectos do caráter ambíguo do populismo. Manipulador, mas, ao mesmo tempo, um fator de mobilização democrática.”

Segundo Iglésias (Apud: Fenelon, 1974), não obstante, em decorrência da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), houve maior desenvolvimento das Indústrias de Base, ainda que, em toda a década de 30, o crescimento fabril não fosse substancial. Permanecia “o peso do artesanato, da manufatura, embora já se (encontrassem) empresas com a melhor organização técnica.” (Iglésias Apud: Fenelon, 1974:170-171). Ainda segundo esse autor, nesse instante do desenvolvimento industrial, aconteceu o impulso definitivo, no sentido de superar o rótulo incontestável, atribuído ao Brasil, de país exclusivamente rural e manufatureiro.

Em fins do Estado Novo, foram criados novos partidos políticos: o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) e o PSD (Partido Social Democrático) eram de inspiração getulista, nacionalistas, sendo que o primeiro buscou unir-se às forças sindicais, no sentido de “controlar o

proletariado urbano” (Ghiraldelli Jr., 2000:111), ao passo que o segundo visou à união das forças oligárquicas, sem jamais deixar de defender o *status quo*.

A UDN (União Democrática Nacional), ao contrário do PSD, nunca se inspirou em teses nacionalistas para construir seus discursos. Na verdade, a UDN era um partido de bases conservadoras e aliava-se ao Liberalismo, colaborando com o capital estrangeiro.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2000:112), “a UDN passou todo o período de 45 a 64 tentando seduzir os militares para uma aventura golpista que a levasse ao controle total da sociedade política, ou seja, do poder governativo”.

Outros partidos menos destacados politicamente surgiram nesse período: o PCB (Partido Comunista Brasileiro), o PRP (Partido de Representação Popular), o PSB (Partido Socialista Brasileiro), o PL (Partido Libertador), o PDC (Partido Democrata Cristão) e outros.

Entretanto, o PC (Partido Comunista), criado em 1922, viveu legalmente entre os anos de 1945 e 1947. Nesta época, houve um belo crescimento do partido, atuando em atividades do Congresso Nacional até das Câmaras Municipais. Não obstante, “com a decretação da ilegalidade do PC e a cassação dos parlamentares do partido”, com o término do governo Dutra (1946-1951), persistiu com atuações socialistas, na semi-ilegalidade. As várias idéias oriundas da filosofia socialista foram sendo adotadas por alguns educadores, em plena atividade neste período, e influenciando nas respectivas práticas pedagógicas – como veremos mais adiante (Ghiraldelli Jr., 2000:106-110).

É no cenário de tensa convivência político-partidária, travada pelos getulistas PTB (nacionalista e desenvolvimentista) e PSD (oligárquico e Liberal) com a reacionária UDN (favorável ao imperialismo norte-americano), que foi promulgada a Constituição Federal de 1946 e iniciada a tramitação da LDBEN 4.024 – a qual veio a ser promulgada somente quinze anos mais tarde, em 1961.

Segundo Thomaz (1986:58), a Carta Magna representava a esperança da criação “de um sistema contínuo e articulado de educação para todas as classes”, de modo que qualquer cidadão, oriundo dos segmentos sociais mais ou menos providos de capital e privilégios, tivesse acesso a uma educação democrática e de qualidade. Esse axioma se explica pelo fato da Constituição de 1946 defender em seu texto “a liberdade de pensamento; o direito à educação; a descentralização administrativa e pedagógica; o fornecimento de recursos financeiros à educação para que fosse garantido o direito à educação”.

É neste ano, porém, de 1946, que Paulo Freire, já casado com Elza Maia de Oliveira e residindo em Recife, começou suas práticas pedagógicas, trabalhando já com uma perspectiva progressista no SESI.

De acordo com seu relato (Betto & Freire, 1986), no SESI, embora criado para a conservação do *status quo*, através do tradicional processo educativo, foi que Paulo Freire buscou iniciar a prática de desvelamento da realidade, despertar a curiosidade e o senso crítico dos educandos, conscientizá-los enquanto seres oriundos de uma classe para si, que depende da Libertação, partindo de esforços próprios, de sede por mudança, para atingir um ideal de sociedade justa e bela.

No entanto, do ano de 1942 a 1946, foram editadas algumas reformas parciais no campo da educação escolar, objetivando estruturar e ordenar o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola, as quais se faziam necessárias em face das determinações da Carta Magna de 1937 e, ainda durante o Estado Novo, consubstanciaram a chamada *Reforma Capanema* – em apologia ao então Ministro da Educação do governo Vargas, Gustavo Capanema –, através de Decretos-lei que receberam o nome de *Leis Orgânicas do Ensino* (Romanelli, 2000).

Segundo Ghiraldelli Jr. (2000), no ano de 1946, porém, o Ministro da Educação e Saúde do governo Dutra (PSD), Clemente Mariani (UDN) foi incumbido de construir uma comissão, composta por quinze educadores de alto gabarito, para a formulação de um projeto inicial, com o propósito de torná-lo diretriz da educação nacional.

Em 1947, a comissão foi instalada, de modo que, somente no ano seguinte, o projeto pôde ser entregue ao Congresso Nacional, que o arquivou em 1949. Ainda segundo Ghiraldelli Jr, (2000:132), no ano de 1951, buscou-se desarquivá-lo, no entanto, “o Senado informou que o trabalho havia se extraviado”.

No que concerne, entretanto, aos movimentos de educação popular, muitos deles engajados em programas de alfabetização de jovens e adultos carentes, a *Campanha de Educação de Adultos*, iniciada em 1947, sob a tutela do Ministério da Educação, “consistia no financiamento das unidades de ensino instaladas, na orientação dos trabalhos de alfabetização e na mobilização da opinião pública e dos governos estaduais e municipais (...)” (Piletti, 1997:104).

Segundo Beisiegel (1974), em 1946, um ano antes da campanha iniciar suas atividades, o contingente de adultos matriculados em cursos supletivos era de 120.165 educandos. No primeiro ano de trabalho, sob a liderança do Professor Lourenço Filho (1947), o efetivo era de 473.477. E, no último ano, porém, com direção deste educador, em 1950, o número de alunos chegava a 720 mil.

Eleito pelo povo, em janeiro de 1951, todavia, Vargas retornou ao Palácio do Catete, no propósito de cumprir os cinco anos de mandato presidencial. Segundo Skidmore (2000: 128), o presidente demonstrou-se muito mais resistente à entrada de capital estrangeiro no país: “Ele falava agora de ‘espoliação’ e da luta do Brasil contra os ‘trustes internacionais’ que conspiravam para despojá-lo do seu lugar de direito na economia mundial”.

Para tanto, através do Projeto de Lei enviado ao Congresso Nacional, em dezembro de 1951, criando a empresa petrolífera PETROBRÁS, o governo passaria a monopolizar o controle das refinarias de petróleo, permitindo a posse particular de refinarias e distribuição já existentes.

Ainda no plano econômico, foi criada a ELETROBRÁS nesse mesmo período, que, sob o controle estatal, funcionou como a resolução de uma problemática de política de investimentos, servindo de complementação para as empresas e indústrias multinacionais, em fase de instalação no país, as quais eram o constante alvo dos nacionalistas mais radicais e da insatisfação popular (Skidmore, 2000).

Entretanto, no plano educacional, de acordo com as sistematizações de Thomaz (1986:58), em 1952, o então presidente Getúlio Vargas, propôs “a ampliação da rede escolar, a promoção de cursos de atualização e aperfeiçoamento para professores primários”, considerando o reaparelhamento e a melhoria das vias de comunicação (poder público/escola/comunidade), como necessidade para o acréscimo de qualidade do ensino elementar.

Vargas, ainda nessa época, impulsionou a *Campanha de Educação de Adultos* – que, a partir de 1954, começou a perder suas características de mobilização nacional, por ser “absorvida pela rotina administrativa” e não atingir mais os resultados esperados (Piletti, 1997:104). Forneceu, também, bolsas de estudos aos mais carentes financeiramente, estimulou a capacitação de técnicos em nível médio e superior, além de outras coisas. “Sua esperança estava voltada para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, segundo ele, traria uma orientação geral para a educação.”(Thomaz, 1986:58).

Ghiraldelli Jr. (2000), no entanto, considera negativa a atuação política e educacional do segundo governo Vargas, devido à grande distância entre discurso e iniciativa, entre teoria e prática: enquanto verbalizava a instalação de um Estado de “bem-estar social” e, evidentemente, democratização do ensino, a educação superior foi privilegiada; ínfimas alterações em contingente de matriculados na educação elementar; a exclusão, a evasão e o analfabetismo faziam-se muito presentes no Brasil, entre outros aspectos.

Vargas, durante todo seu segundo mandato, devido às suas políticas de desenvolvimentismo nacionalista e por rejeitar grandes investimentos estrangeiros no país, foi pressionado pelas forças burguesas conservadoras e militares para que renunciasse.

Segundo Thomaz (1986), por todos os lados, em 1954, exigia-se a saída de Vargas, devido à oposição do Congresso e da Imprensa às políticas populistas, às denúncias de improbidade administrativa e enriquecimento ilícito, à elaboração do Manifesto dos Coronéis, ao crime da Rua Toneleiros. Em 24 de agosto de 1954, Getúlio Vargas não resistiu às pressões, suicidando-se com um tiro no peito.

Com a morte de Vargas, Café Filho assumiu o Governo Federal e reestruturou a política econômica do país, possibilitando a livre entrada de capital estrangeiro no Brasil.

Em termos educacionais, Café Filho, ainda que pouco tempo ficasse no poder, preocupou-se em indicar algumas medidas: para o ensino primário, objetivou a criação de novas escolas rurais e estimular a capacitação de novos professores; para o ensino médio, visou à ampliação de escolas secundárias; para o superior, buscou “consolidar as instituições universitárias já existentes e fornecer maior auxílio financeiro.”(Thomaz, 1986:61).

No mês de julho do ano de 1955, Café Filho cria o Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o ISEB, objetivando relacionar os pressupostos de nacionalismo desenvolvimentista com a educação formal, no sentido de se garantir a prosperidade do país.

Segundo Aranha (1996:205), “O Instituto se propõe à tarefa de repensar a cultura brasileira autônoma, não-alienada, rompendo a tradição colonial, de transplante cultural”. Ainda que difundisse, no entanto, doutrinas simpáticas às esquerdas, sua atuação era de “desenvolvimento dentro da ordem”, em consonância com as políticas populistas de mediação de interesses dominantes e subalternos.

Todavia, devido a problemas de saúde, Café Filho afastou-se da presidência, cedendo o lugar ao Presidente da Câmara de Deputados, Carlos Luz, que pouco tempo depois, por sua vez,

entregou a vaga a Nereu Ramos. Em 3 de outubro de 1955, Juscelino Kubitschek (PSD) e João Goulart (PTB) foram eleitos, respectivamente, Presidente e Vice-presidente da República Brasileira.

Ainda que a UDN, apoiada pelas forças conservadoras e repressivas, buscase invalidar a eleição, invocando a inconstitucionalidade da posse – JK e Jango obtiveram apenas 36% do total de votos – e alegando o apoio informal do Partido Comunista à coligação PTB-PSD, militares legalistas, chefiados pelo Marechal Lott, Ministro da Guerra, intervieram no sentido de invalidar os protestos dos opositores e, assim, efetivou-se a posse do novo presidente e seu vice (Ghiraldelli Jr., 2000).

O governo JK, baseado na “conservação da ordem legal” e no otimismo democrático para o desenvolvimento do país (Thomaz, 1986:51), desenvolveu seu *Programa de Metas*, incentivando a industrialização: *50 anos de desenvolvimento em 5*. Não se afastando dos princípios populistas de caráter nacionalista desenvolvimentista, o então presidente permitiu a entrada de investimentos estrangeiros, construindo fábricas e assistindo a toda uma produção industrial, que, em poucos anos, possibilitaram a extinção do rótulo rural, carregado pelo Brasil durante muito tempo.

No campo educacional, o governo JK privilegiou a habilitação profissional de mão-de-obra, no sentido de impulsionar com êxito o desenvolvimentismo. O próprio *Programa de Metas*, segundo Thomaz (1986:62), na trigésima meta, previa a capacitação para o trabalho, “com o objetivo de ‘intensificar a formação de pessoal técnico e orientar a educação para o desenvolvimento’”.

Em relação ao ensino superior, defendeu sua fragmentação em institutos voltados, uns para a “ciência pura”, outros para a “ciência aplicada”(Thomaz, 1986:62). Já no que diz respeito à educação elementar, JK mostrou-se contraditório: ora insistia no antigo axioma de que o Estado não podia custear, solitário, a universalização educacional, ora se mostrava disposto a apoiar financeiramente aqueles estabelecimentos privados que se engajavam no objetivo estatal de democratização do ensino.

Agora, no que se refere à fase de produção da LDBEN, a Comissão de Educação e Cultura, então, reiniciou os trabalhos de formulação de um projeto de Lei, sendo que, somente em 1957, pensou-se em um plano final, que, no ano de 1958, a mesma comissão recebeu o Substitutivo Lacerda, que alterava demasiadamente a composição original.

O Substitutivo Lacerda representava para a educação nacional a total desvalia do ensino público, pois privilegiava os interesses dominantes dos proprietários de instituições privadas.

Embora a rede pública tivesse expandido substancialmente o contingente de escolas, nas décadas de 40 e 50, os defensores das instituições privadas alegavam a seguinte justificativa: a necessidade da liberdade de ensino e a validade do direito da família na educação dos filhos (Ghiraldelli Jr., 2000). Na realidade, tal justificativa respaldava interesses capitalistas.

De modo a desprestigiar a educação pública e supervalorizar a privada, antes mesmo da conclusão do Substitutivo Lacerda (1958), os defensores do ensino privatizado acusavam os defensores do público de “elementos criptocomunistas”, os quais se aliavam às forças subversivas para derrubar as escolas confessionais, o que significava um passo para a instalação definitiva do regime comunista no país. Os conservadores, portanto, não podiam ficar de braços cruzados e permitir tamanho desastre.

Para se ter uma idéia do conflito ideológico com o qual a sociedade civil daquela época – meado e fins da década de 50 – se deparou, em torno das discussões referentes aos princípios e fins da escola, o Deputado Fonseca e Silva, em acalorados discursos de crítica ao escolanovismo sistematizado por Anísio Teixeira, o então diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), objetivou provar a cumplicidade dos subversivos comunistas com os defensores (liberais) da educação pública. Em contrapartida, no ano de 1959, com a fundação da *Campanha de defesa da escola pública*, vários segmentos sociais e instituições envolveram-se no debate nacional, inclusive o jornal *O Estado de São Paulo*, que, embora udenista e conservador, colocou-se “ao lado de educadores progressistas e até mesmo dos socialistas” (Ghiraldelli Jr., 2000:113).

Ainda que ratificasse, fundamentalmente, os princípios liberais, foram socialistas, como Florestan Fernandes, que desenvolveram, pelo interior do país, um trabalho de informação e debate a respeito da necessidade do ensino público, para possibilitar a igualdade de possibilidades às classes populares.

A *Campanha* pretendia conscientizar a população da importância da escola pública, mostrando que a educação pública e gratuita era importante para a democracia e para o desenvolvimento efetivo do país.

Em contrapartida às idéias difundidas pelo Substitutivo Lacerda, vários educadores e intelectuais, a favor do ensino público, gratuito, democrático e de boa qualidade, tornaram público o *Manifesto dos educadores mais uma vez convocados*, em 1959, inspirado no *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*, de 1932, redigidos os dois por Fernando de Azevedo. O *Manifesto de 59* salientou a importância da escola pública em uma sociedade democrática que carecia de uma educação de qualidade.

Como afirma Thomaz (1986:62):

“(...) Este manifesto, dentre outros aspectos, apresentou a má e arcaica organização do ensino, o nível do professorado, a quantidade de analfabetos e a carência de escolas. A grande acusação pesou sobre a escola particular em favor da escola pública, no item denominado Liberdade de ensino, que foi incluído no projeto inicial por Carlos Lacerda.”

Barros (1969) analisa a questão e afirma que o Substitutivo Lacerda (1958), tendo modificado o plano inicial de 1948, não atendia a alguns princípios da última Carta Magna, a de 1946, mostrando-se contrário aos pressupostos liberais, constitucionais e democráticos, uma vez que propalava a bandeira da “Liberdade de ensino”.

No último ano de seu mandato presidencial (1960), porém, o governo JK atinge a trigésima primeira meta de seu *Programa de metas*: a construção de uma nova Capital Federal em plena Região Centro-oeste, Brasília.

Em seguida, ainda em 1960, foram eleitos diretamente Jânio Quadros, pela coligação da UDN com demais partidos conservadores, como Presidente da República, e João Goulart, como Vice, aliado à junção PTB-PSD.

O governo Quadros teve duração de sete meses (31 de janeiro a 25 de agosto de 1961). Nesse curto espaço de tempo, o presidente dispôs-se com o partido do qual era integrante, pois “pensava em apresentar uma nova política de desenvolvimento global do país através de uma orientação nacionalista a respeito da remessa de lucros para o exterior e da política de minérios.”(Thomaz, 1986:56).

Como se pode perceber, as idéias conservadoras e imperialistas da UDN, partido do presidente, entravam em conflito com os pressupostos nacionalistas, que ora parecia defender, em políticas muitas vezes inusitadas e arbitrárias. O clima de contradição trouxe sempre insegurança e, por conseguinte, possibilidade de deposição ou renúncia.

Jânio Quadros, em seu curto mandato, proibiu oficialmente as rinhas (brigas de galo), as corridas no Jóquei Clube, censurou o uso de trajes de banho em desfiles de Miss-Brasil, e, concomitantemente, abraçou políticas subversivas aos olhos dos conservadores e repressivos, com a condecoração *Cruzeiro do Sul* de Che Guevara e reatando laços de comunicação com a URSS e a China.

Em termos educacionais, Jânio obstruiu a expansão educacional de nível superior, principalmente, por proibir a “incorporação de faculdades pelo sistema federal, interrompendo o processo de publicização do ensino de 3<sup>o</sup> grau iniciado nos anos anteriores.” (Ghiraldelli Jr., 2000:132). Simultaneamente, visou ampliar os postos de alfabetização e a rede de ensino técnico e profissional; no entanto, seus objetivos não foram atingidos.

Com a renúncia do presidente, homologada pelo Congresso, as forças conservadoras e repressivas, temendo a invasão do ideário comunista no país, buscaram consolidar um golpe de Estado, retirando Jango do caminho. Porém, Leonel Brizola, o então governador do Rio Grande do Sul, encabeçou uma campanha pela legalidade de posse do vice João Goulart, que, durante a renúncia de Jânio, encontrava-se na China. Enquanto isso, Ranieri Mazzilli, o então Presidente da Câmara dos Deputados, assumia a Presidência da República.

A maneira encontrada para conciliar ambos interesses foi a vigência de um Ato Adicional, que instituiu no país o regime parlamentarista, de modo que Jango tornou-se o Presidente e Tancredo Neves foi nomeado o Primeiro-ministro (Vieira, 1985).

Todavia, em plena época de abrasados debates entre liberais conservadores e liberais pragmatistas, entre capitalistas mantenedores da ordem e socialistas progressistas, acerca da estrutura e do funcionamento da educação nacional, com manifestos, campanhas favoráveis ao ensino público, contra-campanhas, a LDBEN n. 4.024/61 foi sancionada pelo presidente João Goulart em 20 de dezembro de 1961, apesar de ter recebido mais de duzentas emendas no Senado e buscar conciliar os interesses dos diversos grupos e tendências em atrito.

Com uma trajetória de treze anos, desde a formulação do projeto inicial (1948) até a sanção do Presidente da República (1961), a LDBEN n. 4.024/61 causou frustração e indignação aos setores progressistas da sociedade, pois, segundo Ghiraldelli Jr. (2000:117), veio garantir “igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e os particulares (...)”, o que significava o custeio do ensino público de obrigação do Estado, mas também o envio de receita pública à rede particular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4.024/61, então promulgada, foi a primeira a englobar todos os graus e modalidades de ensino. Seu objetivo era, basicamente, de dar manutenção aos pressupostos liberais por inspirar-se “nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana (...)” (Art. 1º: LDBEN, n. 4.024/61 Apud: Saviani, 1999b: 51).

Em termos de estrutura, delimitou o pré-primário, para os menores de sete anos; o primário, com duração entre quatro e seis anos; o ensino médio, que compunha o ginásio (quatro anos) e o colegial (com três anos), composto pelo curso secundário, pelo técnico e pelo normal; e o superior, ministrado em universidades ou faculdades não agrupadas, com graduação e programas de pós-graduação (especialização, aperfeiçoamento e extensão), (Piletti, 1997).

Já no início da década de 60, novos movimentos educacionais surgiram no país. Embora sustentassem tendências ideológicas muitas vezes distintas, como cristãos ou libertadores, buscavam um objeto comum: a inserção das letras e da cultura geral na realidade do povo, das artes e da produção criativa do homem na vida daqueles cuja existência é marcada, usualmente, pelo estigma, pela alienação e pela exclusão social.

Esses empreendimentos de ordem extra-oficial existiram paralelamente à rede regular de ensino, de forma que estudantes, professores e intelectuais de modo geral, insatisfeitos com o modelo capitalista por eles testemunhado na época, canalizavam, assim, seus anseios de mudança para compensar o não-atendimento de suas reivindicações (Saviani, 1999b).

Além de valorizar a cultura popular e tentar unir a arte e o cotidiano das classes menos favorecidas, os movimentos contaram com a participação de alguns políticos, intelectuais e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), no sentido de promover, também, “a desanalfabetização e a conscientização da população sobre a realidade dos problemas nacionais.”(Ghiraldelli Jr, 2000:120).

Os principais movimentos, dessa época, eram os *Centros Populares de Cultura* (CPC), os *Movimentos de Educação de Base* (MÉB) e o *Movimento de Cultura Popular* (MCP).

Os *Centros Populares de Cultura*, inaugurados no ano de 1961, foram fundados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). CPC e UNE, juntos, através de atividades teatrais, exposições de artes plásticas, apresentações de cinema e literárias, utilizando-se de uma linguagem acessível a todos os setores sociais, pretendiam a integração popular com manifestações artístico-culturais, exibidas em praças públicas, sindicatos, festas, escolas e

universidades, etc. Em alguns destes centros foram oferecidos cursos de alfabetização para adultos.

Os *Movimentos de Educação de Base* também iniciaram suas atividades em 1961. Custeados pelo Governo Federal, sob a direção da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, centraram seus trabalhos em alfabetização – principalmente na zona rural, após aliança firmada pelo então presidente, Jânio Quadros, e a Igreja Católica.

No entanto, à medida que o MEB foi modificando sua composição ideológica e, com CPC e MCP, começou a buscar a ascensão social das classes subalternas, através da transformação da realidade social.

O *Movimento de Cultura Popular*, porém, inaugurou suas práticas em 1960, no Recife. Ligado à prefeitura desta cidade e a investimentos do Poder Público, o MCP empenhou-se pela “ ‘conscientização das massas’, alfabetização e elevação cultural do povo.” (Ghiraldelli Jr., 2000:121).

Um de seus fundadores foi Paulo Freire, que comprova sua trajetória profissional, nesse período, através de seu relato, transcrito abaixo (Betto & Freire, 1986:14).

“(…) Mais tarde, quando já tinha deixado o SESI – tenho a impressão que foi nos anos 60 –, eu me engajo num movimento de intelectuais e de artistas, na época em que Miguel Arraes era prefeito de Recife. A convite de Arraes, esse grupo de intelectuais, sob a liderança de Germano Coelho, cria o chamado ‘Movimento de Cultura Popular’.

No MCP, Freire buscou sistematizar e aprofundar sua dinâmica de trabalho, suas idéias pedagógicas, suas aspirações e seus objetivos. Enfim, a Pedagogia Libertadora surgia, no sentido de condenar o ensino tradicionalista, que, por posicionar-se em favor do mutismo popular e da hegemonia das classes dominantes, extinguiu qualquer tipo de manifestação criativa e crítica da realidade do oprimido, e buscar, através do diálogo, uma práxis pedagógica de valorização do sujeito humano e da história de sua existência.

Entretanto, é no contexto político populista que surgem idéias e atividades progressistas e, aos olhos dos conservadores, subversivas, em face da ordem econômica capitalista. Mesmo sendo considerado um regime manipulador, paternalista e ambíguo, o populismo possibilitava a “mobilização democrática”, a abertura da expressão popular, a evidência de uma realidade (Freire, 1987).

Segundo Weffort (Apud: Freire, 1980), as políticas populistas de apoio à alfabetização de adultos representavam uma estratégia eficiente de abarcar um contingente cada

vez maior de eleitores, no sentido de, diante do convencimento e, por conseguinte, da manipulação das massas, promover a permanência do poder patriarcal. A tendência, então, de acordo com essa estratégia, não é formar cidadãos que exerçam seu papel no meio social com criticidade, mas simples eleitores que, unicamente, deverão aprender a votar naqueles indivíduos que os vêem e os querem sempre como “simples eleitores”.

O populismo, para tanto, como buscava conciliar os interesses das classes subalternas com dos oligárquicos e da emergente Burguesia Industrial, através da evidência dos primeiros e de sua classificação como “Heróis Nacionais”, no entanto, manipulando-os de modo a adequá-los aos objetivos dominantes, representava um grande risco às políticas capitalistas de investimentos internacionais, acúmulo de capital, hegemonia dos conservadores e manutenção do *status quo*.

A Pedagogia Libertadora, preconizada e sistematizada, nesse período, por Paulo Freire, demonstra toda sua oposição ao paradigma Liberal, ao chamado “capitalismo selvagem”, a favor da transformação da realidade brasileira. Daí o próprio Freire avaliar a proposta de mudança como “uma intenção perigosa para a classe dominante (...)” (Betto & Freire, 1986:16).

Pois bem, o regime populista significava a possibilidade de abertura política a ideários e práticas que propunham a transformação da ordem vigente, como o socialismo e o comunismo. Tal possibilidade divergia dos interesses dominantes, instalando, assim, no Brasil, uma relação paradoxal entre os setores político e econômico. Com o receio, porém, da invasão de políticas contrárias ao modelo capitalista, a Burguesia Industrial, representante principal da classe conservadora, aliada aos militares, mantenedores repressivos da Segurança Nacional, tramaram e executaram um golpe de Estado, impondo, portanto, um regime de Ditadura e impossibilitando, no momento, qualquer forma de ruptura de padrão.

Assim, a Pedagogia Libertadora e as demais ideologias progressistas, educacionais ou não foram reprimidas com afínco pelos conservadores, buscando-se extinguir do país todos os agentes e as respectivas práticas, que representavam contradição ao regime, abolindo assim a liberdade de pensamento e expressão, as manifestações populares e a democracia.

## 2.2. ANOS REBELDES: Golpe, Repressão e Tecnocracia

*Enquanto os homens exercem seus podres poderes  
 Motos e fuscas avançam os sinais vermelhos  
 E perdem os verdes  
 Somos uns boçais  
 Queria querer gritar setecentas mil vezes  
 Como são lindos, como são lindos os burgueses  
 E os japoneses  
 Mas tudo é muito mais  
 Será que nunca faremos senão confirmar  
 A incompetência da América Católica  
 Que sempre precisará de ridículos tiranos?  
 (...)
   
 Ou então cada paisano e cada capataz  
 Com sua burrice fará jorrar sangue demais  
 Nos pantaneais, nas cidades, caatingas  
 E nos gerais.  
 (...)
   
 Enquanto os homens exercem seus podres poderes  
 Morrer e matar de fome, de raiva e de sede  
 São tantas vezes gestos naturais...*

Cactano Veloso

Como foi exposto no item anterior, o populismo, política governamental adotada em meados do século XX, no Brasil, com sua estratégia de manipulação dos interesses e das manifestações populares, e o mote “nacionalismo desenvolvimentista”, proporcionou o surgimento e a difusão de várias idéias e práticas que, ao longo dos anos, desagradaram as forças conservadoras do Estado Liberal – desencadeando, assim, um período conflitante de oposição entre os setores político (populista) e econômico (favorável à entrada de investimentos estrangeiros e ao desenvolvimento privatizado).

No entanto, após a renúncia de Jânio Quadros, em 1961, João Goulart, o então Vice-presidente, em missão comercial na China comunista, só pôde desembarcar no Aeroporto Internacional de Brasília, com autorização das Forças Armadas, quando o Congresso Nacional promulgou uma emenda constitucional, instituindo o Parlamentarismo no Brasil.

Uma vez aceitando o cargo de Presidente da República, em regime parlamentarista, Jango não se privou de propor um plebiscito, através do qual o povo brasileiro seria consultado, cuja preferência popular, ou devolveria ao país o Presidencialismo, ou manteria o presente

sistema em vigor. A emenda de implantação parlamentarista previa, portanto, a realização de um plebiscito no ano de 1965, ao término do mandato de João Goulart.

Todavia, segundo Ghiraldelli Jr. (2000:133), no que se refere ao campo educacional, entre 1961 e 1964, o governo aumentou em 5,93% os investimentos na educação. Em 1962, foi instituído o PNE, *Plano Nacional de Educação*, que, atendendo às determinações da LDBEN, n. 4.024/61, impôs ao Poder Público “a obrigação de investir no mínimo 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União para a educação.”

Insatisfeito, porém, com o cargo presidencial sob um regime parlamentarista, Jango tratou de mobilizar vários segmentos da sociedade e pressionar o Congresso e o Senado, no sentido de apressar o plebiscito que, a princípio, só aconteceria em 1965, ao fim de seu governo. Pois bem, no dia 6 de janeiro de 1963, o povo foi às urnas e o plebiscito trouxe de volta ao país o Presidencialismo, com João Goulart à frente de todos!

Ainda em 1962, é fundado o IPES, *Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais*, criado em São Paulo e no Rio de Janeiro, reunindo “altos executivos de empresas multinacionais, empresários, profissionais liberais, altos funcionários governamentais e membros da Escola Superior de Guerra (ESG)”, no sentido de opor-se às Reformas de Base e de combater o governo janguista (Ghiraldelli Jr., 2000:167-168).

Também de acordo com as sistematizações de Ghiraldelli Jr. (2000:133), o povo, sobretudo, não estava preocupado em eleger o destino dos regimes governamentais, mas “em ver alguém centralizar o poder governativo e desencadear as reformas necessárias para a modernização do país.” Jango, portanto, era a esperança de desenvolvimento e ascensão do país.

Em termos educacionais, foi instituído o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, no ano de 1963, visando priorizar medidas como a expansão do ensino primário, o desenvolvimento das ciências tecnológicas e a formação teórica e prática de recursos humanos para empresas.

No final deste mesmo ano (1963), Jango divulgou os números trágicos da educação nacional: 50% da população ainda era analfabeta; apenas 7% dos que ingressavam no curso primário alcançavam a quarta série; o ensino secundário abarcava apenas 14% dos que o procuravam; apenas 1% dos estudantes atingiam o nível superior (Ghiraldelli Jr., 2000).

Entretanto, em julho de 1963, foi iniciado o trabalho de planejamento do *Programa Nacional de Alfabetização*, sendo inaugurado somente em janeiro de 1964. Segundo o Art. 4º do

Decreto n. 53.465, de 21 de janeiro de 1964, seriam convocados a participar do empreendimento público vários setores e entidades, como diretórios estudantis, organizações civis e militares, associações desportivas, instituições religiosas etc., no sentido de, em todos os espaços, atrair a populações excluída, porém interessada em instruir-se, e promover as taxas de analfabetismo e baixa escolarização do povo brasileiro (Piletti, 1987:105).

O trabalho de alfabetização de jovens e adultos, todavia, fora inspirado na pedagogia freireana, já que o próprio Paulo Freire havia sido nomeado o coordenador do *Programa nacional de Alfabetização* pelo então ministro Paulo de Tarso. Nesse período, as atividades realizadas pela **Pedagogia Libertadora** já eram bastante conhecidas por acadêmicos e especialistas em educação no Brasil, inclusive seu êxito imediato.

Segundo Weffort (Apud: Freire, 1980:17-18):

“Os resultados obtidos – 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias – impressionaram profundamente a opinião pública. (...) E foi assim que, entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das Capitais dos Estados brasileiros (no Estado da Guanabara se inscreveram mais de 6.000 pessoas; igualmente criaram-se cursos nos Estados do Rio Grande do Sul, que agrupavam vários milhares de pessoas). O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos. (cada círculo educava, em dois meses, 30 alunos)”.

Dáí os constantes convites para a participação de Paulo Freire em programas, campanhas, congressos, palestras e outros empreendimentos referentes à Educação de Adultos.

Nos últimos meses de 1963 e nos iniciais de 1964, não obstante, o populismo fortalecia-se no governo Goulart, tornando ainda mais tensa a já antagônica relação entre os setores político e econômico.

Segundo Basbaum (1983), um dos principais motivos que propiciaram a queda de Jango foi o “terror psicológico”, referente ao anticomunismo, difundido, fundamentalmente, pelos conservadores. Não só a burguesia e os militares, mas também vários grupos da sociedade preocupavam-se com a “invasão” das idéias comunistas no país, incluindo setores da classe média, membros da imprensa, aliados à direita, e a Igreja Católica, que se mostrou fervorosamente unida aos capitalistas.

O tal “terror psicológico”, cujas causas só tiveram coerência há quase quarenta anos (ou nunca a tiveram), baseava-se em disseminar que, com a “invasão” do regime de terror, instalado pelos comunistas, a burguesia, os militares e os demais anticomunistas seriam todos

fuzilados, sendo as mulheres socializadas; diante de uma República Sindicalista para tanto inaugurada, o país seria comandado por analfabetos e operários da estiva; as Igrejas teriam suas portas cerradas; todas as terras de propriedade privada seriam desapropriadas para fins de Reforma Agrária; e a tirania comunista submeteria o Brasil às ordens da URSS (Basbaum, 1983).

Jornais como *A Gazeta*, *O Estado de São Paulo* e *A Folha de São Paulo* não poupavam esforços em depreciar idéias e partidários do comunismo, naquela época. Um exemplo disso foi a visita do Presidente Tito, da Iugoslávia, ao Brasil: tais periódicos, entre outros, empenhavam-se excessivamente “em mostrar como Tito era um criminoso que se alimentava de crianças ao almoço e burgueses ao jantar” (Basbaum, 1983:114), tornando, pois, o governo populista ainda mais tenso e insustentável.

Segundo Toledo (1987), a tentativa de implantação de *Reformas de Base* consistia em mais uma meta a ser alcançada pelo governo Jango. As reformas objetivavam, fundamentalmente, a resolução de alguns problemas vividos pelo capitalismo industrial do início da década de 60, não prevendo grandes transformações no plano socioeconômico.

A Reforma Agrária, no entanto, era uma das propostas de maior impacto do quadro geral de reformas. Sua finalidade atendia exatamente aos princípios populistas: a Reforma Agrária pretendia “responder às necessidades de expansão do capitalismo industrial brasileiro ao mesmo tempo que atendia aos imperativos da preservação da ordem burguesa” (Toledo, 1987:116-117). Em outras palavras, o governo, simultaneamente, pretendia atender às perspectivas capitalistas e dar assistência ao que solicitava o operariado, ou parte dele.

Evidentemente, o plano de reformas não tinha qualquer apoio da burguesia industrial, do Congresso Nacional, que não manifestava um mínimo apoio sequer às expectativas do sociedade civil, e, claro, das Forças Armadas. Mesmo assim, no dia 13 de março de 1964, na Central do Brasil, Rio de Janeiro, lá estavam reunidos em um comício vários setores da sociedade, entre políticos, sindicalistas, operários e intelectuais, expondo e exigindo o devido atendimento às necessidades do povo, juntamente com a pressão pública às políticas conservadoras e a vontade de mudança.

Segundo Leoni (1997), o presidente João Goulart, a frente do Comício de 13 de março, pretendia obter o apoio popular, no sentido de promover uma revisão constitucional e a implantação das *Reformas de Base*. Todavia, o Comício do dia 13, a radicalização das

manifestações populares (greves, reuniões de sindicatos etc.) e o constante debate dos ideários comunistas presentes no cotidiano do país, para as forças repressivas e conservadoras da ordem econômica, representavam a futura invasão da URSS no Brasil, a guinada política, a instalação de uma República Sindical e o término da democracia (Basbaum, 1983).

No entanto, em resposta ao Comício do dia 13, foi organizada a *Marcha da Família com Deus pela Liberdade* por deputados paulistanos, grupos católicos, padres e freiras, unindo milhares de cidadãos na Praça da Sé, no dia 19 de março de 1964, para simbolizar, com o Terço e a Bíblia Sagrada nas mãos, o Pai Nosso e a Ave Maria nos lábios, o “Juízo Final”, o fim do mundo. O confronto existente entre os planos político e econômico da época causara grande angústia ao povo brasileiro, de modo que as estratégias reacionárias dos grupos conservadores, incluindo o evento do dia 19, objetivavam expor os ideários comunistas como um atentado ao *bem-estar social e da família*, no sentido de aterrorizar a muitos e, com o apoio destes, pressionar o atual governo, concluindo que “essa angústia somente terminaria com a queda de Jango. Era preciso acabar com isso!” (Basbaum, 1983:115).

Pois bem, o crescente movimento sindical e a acentuação das políticas reformistas, aliados ao clima de terror instituído pelas oposições ideológicas, levaram as frações dominantes da sociedade, apoiadas pelas classes médias, pelas agências governamentais dos EUA e pelas multinacionais, à condenação do governo populista. Ao tomarem-se, então, insuportáveis as relações política e econômica da época, as Forças Armadas, em nome da Segurança Nacional, do Bem-estar social e da Soberania do país, aliadas ao capitalistas estrangeiros e conservadores, intervieram politicamente, instituindo um regime autoritário, degredando o populismo e condenando qualquer espécie de política democrática, o que ficou conhecido, portanto, como *Golpe Militar de 31 de março de 1964*.

Com o fim do governo populista e o início da era militarista, vários políticos tiveram seus mandatos cassados e alguns foram exilados, como João Goulart e Leonel Brizola, que fugiram juntos para o Uruguai.

Em termos educacionais, entretanto, o Golpe Militar representou a interrupção de todos os movimentos e programas pedagógicos populares, que tinham como base a luta por um futuro melhor, mais justo e feliz, de cunho transformador da presente realidade.

Os *Centros Populares de Cultura*, cujas atividades eram subsidiadas pela UNE, foram cassados pela Ditadura, que perseguiu e prendeu vários estudantes, considerados subversivos à ordem.

Os *Movimentos de Educação de Base*, dirigidos pela CNBB, permaneceram, mas os trabalhos mudaram de orientação: não se desejava mais educar cidadãos críticos, e sim indivíduos adequados ao sistema conservador. Com o passar de alguns anos, porém, as atividades foram se enfraquecendo e perdendo suas características fundamentais.

Já os *Movimento de Cultura Popular* e o *Programa Nacional de Alfabetização*, que contaram com a participação atuante de Paulo Freire, tiveram suas licenças proibidas pelo governo autoritário, que os considerou esquerdistas, sendo portanto uma ameaça ao regime político vigente no país.

Como assinala Paulo Freire (1999 a: 128-129):

“Se tivesse sido cumprido o programa [ de expansão ] elaborado no Governo Goulart, deveríamos ter, em 1964, funcionando mais de vinte mil Círculos de Cultura em todo o País (...). [ possibilitando ] ampliar o raio de ação da experiência e contribuir para a indispensável identificação de nossa escola com a realidade”.

Paulo Freire, por sua vez, ao ser decretado o regime ditatorial, fora exilado, “após setenta dias de prisão, acusado de ‘subversivo e ignorante’”(A *Folha de São Paulo*, 30.11.1988 Apud: Piletti, 1997:107-108), permanecendo no Chile, de 1964 a 1969, dando aulas, enriquecendo suas experiências enquanto educador de jovens e adultos, produzindo artigos e participando de eventos acadêmicos, sempre em busca da **Libertação do Oprimido**, da transformação do posicionamento hegemônico do modelo capitalista.

O ISEB, *Instituto Superior de Estudos Brasileiros*, também é extinto pelo governo militar, nessa época, por defender o desenvolvimentismo nacionalista dentro da ordem, porém, solidário às causas dos movimentos de educação popular.

Já o *Plano Nacional de Educação*, instituído em 1962, no governo Jango, teve sua proibição decretada em 13 de abril de 1964.

De modo geral, o governo militar considerava insustentável a manutenção de qualquer um desses movimentos e programas educacionais, diante das novas necessidades, as quais não correspondiam às do passado populista, a que a Educação Nacional teria de atender com as políticas tecnocráticas de “modernização do país”.

Pois bem, no dia 1º de abril de 1964, João Goulart deixa a presidência, entregando o cargo aos militares, acuado, sem condições de luta. No entanto, sem se preocupar com a legalidade constitucional – não houve “impeachment”, nem renúncia –, o Congresso Nacional entregou o comando do país ao Presidente da Câmara, Ranieri Mazzilli, que mais uma vez retornou à presidência, enquanto não era eleito indiretamente, via Colégio Eleitoral, algum militar graduado para o cargo (Thomaz, 1986).

O Brasil, então, com o vigor do golpe de Estado, passa a ser governado através de *Atos Institucionais*, com atributos de Poder Constituinte. No dia 10 de abril de 1964, é editado o primeiro de uma série de Atos, sendo ele composto por três ministros militares – Brigadeiro Francisco de Assis Correia de Mello, General Arthur da Costa e Silva e Vice-almirante Augusto Hamann R. Grunewald.

O AI inicia, a partir da data de sua promulgação, um processo de cassação de parlamentares de esquerda, perseguição a intelectuais e artistas considerados perigosos à manutenção da nova ordem, proibição do funcionamento de alguns sindicatos, da execução de greves e, também, de manifestações de cunho popular, que se empenhavam em politizar a população para um exercício de cidadania consciente e crítico.

A partir da implementação deste ato, agentes do SNI, *Serviço Nacional de Informação*, criado em junho de 1964 pelo General Golbery de Couto e Silva e regulamentado por Decreto-lei, começam a infiltrar-se em toda parte. Daí são instalados vários Inquéritos Políticos e Militares (IPM), consubstanciando um período de terror, composto por prisões, torturas, seqüestros, desaparecimentos etc. (Ribeiro, 2000).

O General Humberto de Alencar Castelo Branco, o então chefe do Estado-maior do Exército Brasileiro, durante o governo Jango, e enérgico opositor das políticas populistas, apresentou-se como candidato único à Presidência da República, elegendo-se em 11 de abril de 1964, com 361 votos de parlamentares, o que representava mais de dois terços dos componentes do Congresso Nacional (Vieira, 1985).

Nesse período, entretanto, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), funcionando como uma réplica da Escola Superior de Guerra (ESG), promovia “cursos sobre problemas brasileiros para empresários, estudantes, intelectuais, funcionários públicos etc.”, no sentido de “extirpar do país a ideologia nacionalista-desenvolvimentista e substituí-la pela nova

ideologia correspondente aos interesses golpistas – a ideologia do ‘desenvolvimento com segurança’.” (Ghiraldelli Jr., 2000:168).

Funcionando a todo vapor, o IPES incumbiu-se de organizar congressos e fóruns de educação e ensino, objetivando formular projetos e a nova estrutura das políticas pedagógicas, a serem implantadas no presente regime. Nesses fóruns, todavia, o Instituto apenas divulgava, sem debates, os planos governamentais, “articulados por tecnocratas brasileiros sob o comando da Agency for International Development (AID)” (Ghiraldelli Jr, 2000: 169), assinando, por fim, entre junho de 1964 e janeiro de 1968, doze acordos denominados MEC-USAID, “que visa(m) atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina” (Aranha, 1996:213).

Romanelli (2000), ao descrever os doze acordos assinados pela AID e pelo MEC, considera que esses abrangiam todos os níveis de ensino (elementar, médio e superior), previam a reestruturação administrativa das instituições de ensino, planejamento sistemático das respectivas atividades letivas, treinamento de recursos humanos para a área educacional, em variados setores (técnicos e docentes), e o controle da difusão de conteúdos de ensino, através da publicação e distribuição de materiais didáticos específicos.

Neste momento, por conseguinte, segundo Amorim & Gomes (1999:75), instaura-se o chamado *Tecnicismo Educacional*, objetivando, basicamente, “o aperfeiçoamento do sistema capitalista, em articulação direta com o sistema produtivo”.

No entanto, no dia 27 de outubro de 1964, foi promulgado o AI 2, que, segundo Ribeiro (2000), acabou com os partidos políticos existentes, estabelecendo o “bipartidarismo”, composto pela ARENA (Aliança Renovadora Nacional), representante da política de direita, e pelo MDB (Movimento Democrático Brasileiro), o partido de oposição. Porém, uma vez instituído um Poder Executivo autoritário e de extrema direita, a existência dos dois partidos era oficial, mas não havia propriamente uma oposição.

Em termos educacionais, entretanto, no dia 9 de novembro de 1964, o Congresso aprovou, pressionado pelo Poder Executivo, a “Lei Suplicy” (n. 4.464/64), do então Ministro da Educação, Suplicy de Lacerda, que previa o desaparecimento de entidades como a UNE (Ghiraldelli Jr., 2000) e “regulamentava a organização, o funcionamento e a gestão dos órgãos de representação estudantil” (Saviani, 1999b: 71), criando, portanto, os chamados Diretórios Acadêmicos.

Para os conservadores, uma vez extintos todos os empreendimentos e presos agentes que ainda sustentavam teses populistas, restava apenas a universidade como entidade conspiradora contra a nova ordem política do país. A solução encontrada, para banir a ação dessa instituição, foi a censura da União Nacional dos Estudantes – além de seqüestros, prisões, tortura e degredo de alguns componentes seus –, a curto prazo, e a Reforma Universitária, a médio e longo prazos, a partir de 1968.

Já em 1965, foi extinto o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, instituído em 1963, durante o governo Goulart. Embora previsse o desenvolvimento do ensino elementar e de pesquisas tecnológicas, entre outras coisas, inseridos em um contexto liberal, o Plano mantinha suas raízes fincadas no “desenvolvimentismo nacionalista”, o que desagradava demasiadamente os conservadores, os quais “desejavam, rapidamente, cortar qualquer vínculo com o passado que significasse concessões à população trabalhadora” (Ghiraldelli Jr., 2000:134).

O AI 3, de 5 de fevereiro de 1966, põe fim nas eleições diretas para a Presidência da República e para Governadores de Estado, impõe novas diretrizes para eleições presidenciais, estaduais e municipais e institui a escolha de representantes do Poder Executivo via Colégio Eleitoral.

Em 6 de dezembro de 1966, o quarto Ato Institucional “estabelece as condições em que seria votado pelo Congresso Nacional o projeto de Constituição elaborado pelo Executivo” (Ribeiro, 2000:180), sendo aprovado com emendas no dia 22 dos mesmos mês e ano, e promulgado em 24 de janeiro de 1967.

Segundo Vieira (1985:23), a nova Constituição tratava de muitos aspectos, porém, mereciam destaque “a regulamentação da separação dos Poderes, os direitos dos estados na Federação, o conceito de segurança nacional, os direitos políticos e individuais e a orientação da economia brasileira”.

A Constituição de 1967 fora expedida em pelo governo castelista. Ainda que o General Castelo Branco devesse entregar o cargo em 31 de janeiro de 1966, o poder presidencial tivera transferência para as mãos do General Costa e Silva somente em 15 de março de 1967 (Vieira, 1985).

Em 1967, é criado o *Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social*, que se refere à “conceituação econômica da educação” (Freitag, 1980:100), ou seja, à articulação entre as medidas econômicas e as políticas educacionais do Governo Federal. Inspirado no

*Diagnóstico Preliminar da Educação*, estudo realizado em 1966 pelo então Ministro do Planejamento, Roberto Campos, o Plano Decenal prevê a formação de recursos humanos, para impulsionar o desenvolvimento industrial do país, e o orçamento para a aplicação de medidas que viriam adequar a atividade pedagógica nas escolas às necessidades do mercado de trabalho. É com esse pensamento que o estudo do Ministro Roberto Campos aponta para a formação profissional, em nível médio, e que a Lei 5.692/71 torna-a obrigatória nas instituições de ensino oficiais (Ghiraldelli Jr., 2000).

Na tentativa de sanar o grave problema do analfabetismo, o Governo Militar criou o MOBRAL, *Movimento Brasileiro de Alfabetização*, no ano de 1967, em decorrência da extinção daqueles movimentos de cultura popular, presentes no início da década de 60 (Aranha, 1996/Ghiraldelli Jr., 2000). Essa instituição, buscando a mesma eficácia da **Pedagogia Libertadora**, empregadas nas práticas pedagógicas do Professor Paulo Freire, quis-se aplicá-la, no entanto, sem utilizar a criticidade e a conscientização acerca da realidade opressora, para a alfabetização de jovens e adultos.

Segundo Freitag (1980:93):

“(...) Podemos dizer que o MÉTODO foi refuncionalizado como prática, não de liberdade, mas de integração ao ‘Modelo Brasileiro’ ao nível das três instâncias: infra-estrutura, sociedade política e sociedade civil.”

Entretanto, de acordo com Ghiraldelli Jr. (2000:170):

“(...) Evidentemente, isso era um absurdo, dado que o método Paulo Freire autêntico não poderia conviver com uma educação que não conscientizasse a partir da constatação e denúncia do modelo econômico concentrador de renda que, de fato, atingiu duramente (...) a clientela do MOBRAL.

O MOBRAL, além disso, consistiu em “refletir a ideologia da educação como investimento combinada à ideologização ao nível político de ‘moral e cívica’” (Freitag, 1980:92), visando não somente à alfabetização do operariado, como também a elevar o nível de qualificação profissional da força de trabalho.

Não obstante, no plano político, o período do governo Costa e Silva (1967-1969) fora marcado por intensas atividades de contestação do regime, geralmente encabeçadas por estudantes, artistas, alguns intelectuais e sindicalistas de esquerda, devidamente reprimidas pela gestão militarista.

No ano de 1968, o deputado Márcio Moreira Alves causara a insatisfação das Forças Armadas, através de um discurso seu que propunha o boicote da Parada Militar de 7 de Setembro, convidando toda a população a não comparecer. Além disso, o deputado sugeria que as mulheres brasileiras jamais namorassem oficiais engajados na política autoritária do governo. Os militares, portanto, consideraram a atitude do parlamentar como uma ofensa à dignidade e à honra da Marinha, do Exército e da Aeronáutica do Brasil, preparando-lhe “devida” punição.

O deputado, no entanto, teve sua imunidade parlamentar mantida, mediante votação nominal dos componentes do Congresso Nacional, “consagrando a integridade da tribuna da Câmara” (Vieira, 1985). Por conseguinte, no dia 13 de dezembro de 1968, data subsequente à da votação no Congresso, o Presidente Costa e Silva expediu o AI 5, iniciando “uma fase que se caracterizou pelo fechamento político do regime” (Thomaz, 1986:67).

Segundo Vieira (1985), o AI 5 representou o fechamento do Congresso Nacional, cassação de mandatos parlamentares, demissões de funcionários públicos, decreto de Estado de Sítio, julgamentos de crimes políticos em tribunais militares, a legislação de decretos e a expedição de outros Atos Institucionais. Portanto, de acordo com Romanelli (2000), o AI 5 permitiu a atuação do Presidente da República como líder do Executivo e do Legislativo, além de retirar do cidadão brasileiro todas as garantias individuais.

Leoni (1997:150-151) coloca que, ao ser editado o AI 5,

“ (...) O clima político se torna a partir daí cada vez mais repressivo. Impedidos de fazer manifestações públicas, muitos estudantes passam para a clandestinidade e aderem à guerrilha. Em pouco tempo começará a era dos seqüestros de diplomatas estrangeiros, (...) e incluirão barganhas para a libertação de presos políticos.

O Golpe Militar representou, em sua fase inicial, um período de crise na universidade brasileira. Com a validade dos acordos MEC-USAID e a expedição da “Lei Suplicy” (n. 4.464/64), a instituição universitária tornou-se o foco de expressa contestação ao regime, desencadeando o colapso de 1968.

Inspirados nos movimentos estudantis da Europa, como em maio de 1968, na Universidade de Nanterre e na Sorbonne, buscando contestar a “civilização do bem-estar e do consumo, que embrutece, aliena e reprime os desejos humanos” (Aranha, 1996:164), os estudantes das grandes universidades brasileira resolveram promover pelas próprias mãos a Reforma do Ensino Superior, ocupando tais estabelecimentos em junho de 1968.

Nessa ocupação, foram elaborados pelos manifestantes vários cursos-piloto, com o propósito de “estabelecer fórmulas de autogestão na condição administrativa e pedagógica dos estabelecimentos de ensino” (Ghiraldelli Jr., 2000:172), “ficando algumas escolas sob o controle dos alunos durante o mês de julho e praticamente todo o segundo semestre.” (Saviani, 1999b:72).

Com receio das possíveis conseqüências de tamanho movimento – funestas para os capitalistas e seus representantes políticos, os militares –, no dia 2 de julho de 1968, foi baixado o Decreto n. 62.937, instituindo o *Grupo de Trabalho da Reforma Universitária*, conhecido como GTRU.

O GTRU contou com a presença de Roque Spencer Maciel de Barros, Valnir Chagas, Newton Sucupira, Fernando Ribeiro do Val, Fernando Bastos de Avila, João Paulo dos Reis Velloso e outros.

Em plena atividade de elaboração daquilo que seria o Projeto da Lei n. 5.540/68, o GTRU contou com o apoio do IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) para a realização de um Fórum Educacional, em outubro e novembro de 1968, com a colaboração da PUC-Rio, e um Simpósio, em dezembro do mesmo ano, no sentido de explicitar o planejamento governamental, quanto às atividades universitárias que seriam realizadas após a Reforma, sem discussão e crítica do projeto.

Os resultados do trabalho do GTRU foram apresentados através de seu Relatório Geral e encaminhados para o Congresso Nacional, através de um grupo ministerial composto pelo Ministro da Fazenda, Delfim Netto, do Planejamento, João Paulo dos Reis Velloso, da Justiça, Luiz Antônio da Gama e Silva, e da Educação, Tarso Dutra, no dia 7 de outubro de 1968, objetivando “fixar as ‘normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dar outras providências.” (Saviani, 1999b:73).

No Congresso, o Projeto foi passivamente aprovado pelo MDB, extremamente desfalcado pela cassação de vários parlamentares, que, segundo Ghiraldelli Jr. (2000:174), tratava-se de uma “‘oposição consentida’ do regime”. Embora o deputado Mário Covas tivesse tentado ressaltar a imposição autoritária da direita, no que tange às diretrizes da Reforma Universitária, aliado a alguns poucos parlamentares liberais-progressistas, o relator do substitutivo, que, adiante, o deputado Lauro Cruz, teria dito que “a Bancada do Movimento Democrático Brasileiro havia aceito, tranqüilamente, todas as emendas, todas as sugestões propostas” (Saviani, 1999b:78).

Ainda de acordo com Saviani (1999b:77):

“O projeto recebeu 133 emendas às quais se acrescentaram mais de 9 apresentadas pelo relator, perfazendo um total de 142. Das 133 emendas, 77 foram sumariamente rejeitadas pelo relator, 3 foram em parte rejeitadas e em parte subemendadas, 37 foram subemendadas e apenas 16 foram acolhidas integralmente”.

No dia 28 de novembro de 1968 – mesmo com vetos do Presidente Costa e Silva - foi promulgada a Lei n. 5.540, que se referia à Reforma do Ensino Superior, “tendo em vista a manutenção da ordem socioeconômica em nome da defesa da democracia”, excluindo, deliberadamente, a classe estudantil “do regime que se autoproclamou democrático.” (Saviani, 1999b:83).

No entanto, segundo o projeto de implantar o modelo *universidade-empresa*, proveniente dos acordos MEC-USAID, ressaltando os pressupostos de eficiência, produtividade e racionalidade, criou-se “uma rede de instâncias burocráticas”, que apenas serviam para inviabilizar a agilidade das principais atividades acadêmicas: Ensino, Pesquisa e Extensão (Ghiraldelli Jr., 2000:175).

Segundo Romanelli (2000), o modelo de racionalidade administrativa, atribuído à universidade, era justificado pelo governo militar como uma necessidade de modernização e de adequação às novas exigências de desenvolvimento do país. Todavia, em termos políticos, a Reforma significava o controle dos órgãos centrais da própria instituição, como também dos setores de administração e fiscalização do governo federal sobre todas as atividades acadêmicas, retirando-lhe totalmente o controle e a autonomia de suas produções.

Empenhando-se em alterar a estrutura e o funcionamento internos da universidade, no sentido de expandir o nível superior de ensino, “com o mínimo de custo para não prejudicar o atendimento dos níveis anteriores, considerados prioritários” (Ribeiro, 2000:193), em suma, a Reforma “criou a departamentalização e a matrícula por disciplina, instalando o curso parcelado através do regime de créditos” (Ghiraldelli Jr., 2000:175). Além disso, o vestibular de caráter classificatório foi adotado, com a promulgação do Decreto-lei 68.908, de julho de 1971, no sentido de resolver a escassez do contingente de vagas – o que, invés de findar o problema de vagas, apenas retirou a oportunidade de matrícula dos vestibulandos já aprovados (Romanelli, 2000).

O governo militar incentivou, também, a privatização do ensino: a partir de 1970, “o governo colaborou com a abertura de cursos de 3<sup>o</sup> grau de duvidosa idoneidade moral”, o que

causou, gradativamente, profundas modificações no regime e na qualidade do ensino universitário (Ghiraldelli Jr., 2000:175).

A modernização da universidade, ao instituir uma complexidade administrativa, intimamente relacionada ao inchaço burocrático do controle interno e externo de cada instituição, acabou tornando sua estrutura ainda mais conservadora do que a do antigo padrão. Todavia, o que escapoteava o caráter conservador do novo sistema era a utilização de meios mais modernos de comunicação e controle das atividades letivas e organizacionais; diversificação na oferta de cursos, relativa aos ramos de carreira, demandados pelo mercado de trabalho, e nas formas de duração dos cursos; também o incentivo à pesquisa, devidamente controlada pelos órgãos superiores, prevendo sempre uma neutralidade técnica, que nada mais representava do que uma atitude política de “camuflar, com racionalidade das decisões técnicas, o fortalecimento de uma determinada estrutura de poder que procura, sob várias formas, substituir a participação social pela decisão de poucos.”(Romanelli, 2000:231).

No ano de 1969, completando o pacote de Reforma do Ensino de 3º grau, em fevereiro, foi promulgado o Decreto-lei n. 477, prevendo basicamente a repressão intensa a qualquer tipo de manifestação contrária ao regime militar, cabendo punição à “infração disciplinar” de docentes, funcionários técnico-administrativos e alunos, no âmbito universitário. Proibiu, também, “o ‘aliciamento e incitamento à greve’; ‘atentado contra pessoas, bens ou prédios’; ‘os atos destinados à organização de movimentos subversivos’; a confecção ou simplesmente a distribuição ou a retenção de ‘material subversivo’; o seqüestro; o uso do recinto escolar para ‘fins de subversão’.” (Ghiraldelli Jr., 2000:179).

Já no mês de maio, também de 1969, através do Decreto-lei n. 574, o governo outorgou às universidades a possibilidade de redistribuir a quantidade de vagas pelos cursos, mediante as necessidades de oferta para cada área de ensino.

Com essas medidas, o Governo conseguiu abafar, durante algum tempo, os protestos nas instituições de ensino superior, como as reivindicações de alunos, professores e demais funcionários, como necessidade de maior contingente de vagas, de modo a contemplar uma parte dos candidatos “excedentes”, mais verba direcionada à pesquisa científica e tecnológica, contratação de pessoal administrativo e docente, etc., suprimindo passeatas, greves, manifestações públicas, e obtendo, pois, “resultados práticos muito eficientes, tanto para a

política econômica, quanto para a política educacional, o que possibilitou ao governo intensificar o seu plano de reformas de ensino'(Romanelli, 2000:276-277).

Entretanto, em agosto de 1969, o ataque cardíaco do General Costa e Silva o afasta da presidência e, politicamente, o país vive um drama: de acordo com o texto da Carta Magna de 1967, Pedro Aleixo, o então Vice-presidente da República, deveria assumir o cargo presidencial. Porém, como não aprovou a edição do AI 5, os militares consideraram-no um risco ao regime autoritário, impedindo-o de tomar posse através da Emenda Constitucional n. 1<sup>22</sup>, regulamentada em 17 de outubro de 1969, através do Decreto-lei n. 1.077.

Durante alguns meses, uma Junta Militar, composta pelos Ministros da Marinha, do Exército e da Aeronáutica, centralizou o poder governativo, instalando um clima sombrio de políticas truculentas, que marcaram o período de radicalização do regime.

Ainda em 1969, no mês de setembro, a Junta Militar, à frente do Executivo, promulgou a Lei de Segurança Nacional, que, em termos práticos, extinguiu as liberdades públicas do cidadão brasileiro e consistiu em uma poderosa arma de repressão política e censura de imprensa e cultura.

Indicado, todavia, como candidato único à presidência pelo Alto Comando do Exército, com o apoio do Alto Comando das Forças Armadas, o Congresso Nacional elegeu o General Emílio Garrastazu Médici, com os votos de 293 parlamentares, as abstenções de 76 emedebistas e menos de dez ausências. No dia 30 de outubro de 1969, assume o cargo e marca o período de seu governo com a intensificação das políticas repressivas do regime, através da aplicação radical do AI 5.

O governo Médici caracterizou-se claramente pela "repressão 'dura e implacável'" (Vieira, 1985:32). Nessa época, institucionalizaram-se o seqüestro, a tortura e o desaparecimento daqueles que, para o governo, eram suspeitos ou acusados de conspirar contra o bem-estar político e social, aliados a comparsas de grupos baderneiros e subversivos. Pois bem, a tática dos militares era retirar de circulação qualquer indivíduo o facção de oposição às políticas de Segurança Nacional.

No entanto, a partir de 1969, disparou o índice de ações armadas de grupos clandestinos, em conspiração contra a ordem autoritária. Foi um período marcado por assaltos a

---

<sup>22</sup> A Emenda Constitucional n. 1, de 1969, foi rotulada, durante os anos subsequentes do governo autoritário, como a Constituição do Brasil.

banco, roubo de armas em quartéis, seqüestros de embaixadores, com o objetivo de expor, em nível nacional e internacional, as políticas sectárias do governo e de buscar a liberdade de presos políticos.

Para tanto, em setembro deste ano, o governo expediu o AI 13, determinando “que os presos políticos, trocados por diplomatas seqüestrados, receberiam a condição de banidos do Brasil” (Vieira, 1985:33), e o AI 14, que instituía a criminosos penalidades como o degredo, a pena de morte, a prisão perpétua.

A imprensa e a cultura também foram objetos de repressão do Estado. Baseado no Decreto-lei n. 1.077, veículos de imprensa tinham de se cadastrar na Polícia Federal, obedecendo a uma série de condições por ela estabelecida. A censura atuava arbitrariamente, em favor da ordem e da moral. A cultura, no entanto, outra vítima do regime, era extremamente perseguida: alguns artistas foram banidos do país, considerados subversivos, como Caetano Veloso e Gilberto Gil; outros tiveram de esconder-se através do uso de pseudônimos, a fim de burlar a censura e não ter seus trabalhos vetados, como o dramaturgo Nelson Rodrigues, com o pseudônimo de “Suzana Flag”, e o cantor e compositor Chico Buarque, com “Julinho da Adelaide”.

Pois bem, a Polícia Federal, em nível nacional, subordinada ao Poder Executivo, além da incumbência de censura aos veículos de imprensa e às atividades culturais, destacou-se também na repressão e no combate a manifestações sociais, no sentido de dispersá-las e punir os respectivos organizadores.

Já nos Estados da Federação, o DOPS, *Departamento de Ordem Política e Social*, e a Polícia Militar, que funcionavam até então sob a responsabilidade dos governadores, passaram a trabalhar subordinados ao Exército, cumprindo o objetivo de dar manutenção à segurança interna do país.

Em 1970, foram fundadas as organizações CODI (Centro de Operação de Defesa Interna) e DOI (Destacamento de Operações e Informações) na gestão Médici, cujo objetivo era obter informações, de interesse do governo federal, a qualquer preço. Operaram, inicialmente, em São Paulo e, mais tarde, expandiram-se em outras Unidades da Federação (Vieira, 1985).

Todavia, no campo educacional, o ano de 1970 foi marcado pelo início dos trabalhos de reforma do ensino elementar e médio, mais tarde denominados, respectivamente, de 1º e 2º graus.

Ainda que, no ano de 1969, durante o governo Costa e Silva, o Ministro da Educação e Cultura tivesse nomeado um grupo especialista, formado por 32 componentes, com o propósito de “atualizar a legislação dos dois primeiros níveis de ensino”, alguns problemas institucionais e, também, conflitos na cúpula do poder culminaram na interrupção das atividades (Freitag, 1980:94).

Já durante a gestão Médici (1969-1974), no ano subsequente à sua posse, os trabalhos de atualização legislativa dos níveis de ensino elementar e médio foram iniciados por intermédio do Decreto n. 66.600, assinado pelo então Presidente da República, para a criação de um grupo de trabalho que encarregar-se-ia de “ ‘estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial’ ” (cf. *Altos do Poder Executivo*, 1970:224 Apud: Saviani, 1999b:105).

Tal Decreto, composto por quatro artigos, previa, basicamente, que o grupo de trabalho, formado por nove membros, todos designados pelo então Ministro da Educação e Cultura, o Coronel Jarbas Passarinho, deveria concluir as atividades dentro do prazo de sessenta dias, contando a partir da data de sua instalação. No dia 15 de junho de 1970, a equipe composta por José de Vasconcellos (presidente), Valnir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares e Nise Pires foi instalada, iniciando, assim, os trabalhos no dia 16. Rigorosamente em 14 de agosto de 1970, “o Grupo encaminhou ao Ministro da Educação o seu relatório, acompanhado de um Anteprojeto de lei.” (Saviani, 1999b:106).

O ministro Jarbas Passarinho remeteu, então, o anteprojeto ao Conselho Federal de Educação, que, em apreciação junto aos representantes dos Conselhos Educacionais Estaduais, apresentou uma série de emendas no texto original, produzido pelo grupo de trabalho: inicialmente, continha 8 capítulos e sessenta e seis artigos, pulando para oitenta e seis artigos, mas mantendo os mesmos oito capítulos. O Ministro considerava a revisão do Conselho Federal de Educação estritamente necessária, no sentido de ajustar, coerentemente, as propostas educacionais à política implantada pelo Governo Federal.

No dia 31 de março de 1971, foi encaminhado ao Presidente Médici o texto, apreciado pelo Conselho Federal de Educação, pelo Ministro da Educação e Cultura. Em 25 de junho de 1971, por conseguinte, o Presidente da República despachou o Projeto-de-lei, através

da Mensagem n. 209, que deveria ser discutido pelo Senado e pela Câmara dos Deputados, em caráter de urgência.

No dia 29 de junho, em sessão no Congresso Nacional, foi lida a mensagem, assinada pelo Presidente Médici, e foram designados os componentes que formariam a Comissão Mista: “22 parlamentares, sendo 10 senadores da ARENA e 1 do MDB, e 8 deputados da ARENA e 3 do MDB” (Saviani, 1999b:111).

Na primeira da reunião da Comissão Mista, dia 30 de junho de 1971, foram eleitos o Senador Wilson Gonçalves, como presidente, o Deputado Brígido Tinoco, como o vice, e o Deputado Aderbal Jurema, como o relator dos trabalhos.

O trabalho da Comissão Mista resultou em 357 emendas do Projeto-de-lei, elaborado pelo Grupo de Trabalho para a reforma do ensino elementar, o que dificultou muito o trabalho do relator (Saviani, 1999b). Como se não bastassem as 357 emendas, o Deputado Aderbal Jurema anexou outras 5, totalizando 352 emendas ao Projeto-de-lei original, resultando no substitutivo produzido pelo relator, que fora aprovado em 20 de julho de 1971, na Segunda reunião da Comissão Mista.

Uma vez autorizada a publicação do substitutivo do Deputado Aderbal Jurema pelo presidente da Comissão mista, em 27 de julho de 1971, o texto foi discutido, votado e aprovado em sessão conjunta no Congresso Nacional, sendo, portanto, em seguida, remetido à presidência para a sanção.

No dia 11 de agosto de 1971, o Presidente Garrastazu Médici sancionou a Lei 5.692, não apresentando qualquer veto ao texto aprovado pelo Congresso (Saviani, 2000).

As Leis n. 5.540/68 e n. 5.692/71, respectivamente, referentes à Reforma do Ensino Superior e do Ensino de 1º e 2º graus, representam uma estratégia coerente com as políticas repressivas, iniciadas com o Golpe de 64 e endossadas pela edição do AI 5, manifestando o caráter tecnocrático de suas medidas, no sentido de ajustar o processo educativo institucionalizado ao fechamento do regime.

Com relação à estrutura da Lei 5.692/71, o ensino de 1º grau perdurava durante oito anos, com gratuidade assegurada em escolas da rede pública, destinando-se exclusivamente à formação geral.

A título de observação, até a Lei de reforma do ensino de 1º e 2º graus ser expedida, a obrigatoriedade de escolarização restringia-se apenas ao primário, ao passo que o ingresso no

curso ginásial público ocorria mediante a realização de concurso, cujas vagas oferecidas destinavam-se, predominantemente, às classes médias, que podiam custear a preparação de seus filhos.

Com a ampliação imposta pela Lei n. 5.692/71, que estende a obrigatoriedade de ensino às oito séries do 1º grau, surge a necessidade de formar mais professores habilitados para o ensino de nível elementar e, concomitantemente, cresce a procura por vagas, demandando a construção de mais escolas públicas, a fim de atender à clientela interessada.

Segundo Valle (Apud: Carino & Souza, 1999: 56):

“O crescimento abrupto do número de alunos provocou nos anos que se seguiram uma ‘febre’ de construção de escolas em todo o Brasil. Os prédios escolares brasileiros, em percentual bastante alto, são construções da década de 70 (...)” em diante.

Já o ensino de 2º grau, com duração de três (diploma de auxiliar técnico) ou quatro anos (diploma de técnico), caracterizava-se pela obrigatoriedade da educação para o trabalho, do ensino profissionalizante, abrangendo uma série de habilitações específicas (Piletti, 1997).

Segundo Ghiraldelli Jr. (2000:186), a medida tecnocrática da obrigatoriedade do ensino profissionalizante, em nível médio, baseava-se na *Teoria do Capital Humano*, cujo princípio fundava-se na “tese da ‘educação como investimento’” e na capacitação de recursos humanos, de modo que a gama de profissionais bem treinados, para sua atividade específica, “poderia produzir mais e melhor e contribuir de maneira mais efetiva para o desenvolvimento econômico do país”.

O Conselho Federal de Educação licenciou 130 habilitações profissionais para os cursos de 2º grau, que, mais tarde, chegaram a reunir 158. Enquanto as escolas públicas tinham de cumprir as diretrizes da Lei n. 5.692/71, em contrapartida, “As escolas particulares (...) desconsideraram (através de fraude, obviamente) tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico à universidade.”, pois os grandes empresários, com influência no Conselho, tinham de dar manutenção ao caráter dualista do ensino, favorecendo o acesso ao 3º grau às classes média e alta da sociedade brasileira (Ghiraldelli Jr., 2000:182).

A antiga Escola Normal, segundo Aranha (1996), por exemplo, foi extinta, cedendo lugar à “Habilitação Magistério”, destinando-se à formação de docentes para a regência de classe nas séries iniciais do 1º grau<sup>23</sup>.

Transformando o Normal em Habilitação para o Magistério, o governo tinha como objetivo formar professores em larga escala, já que, com a obrigatoriedade de ensino gratuito direcionada às oito séries do 1º grau, cresciam a procura por vagas e a construção de novas escolas públicas, que atendessem à Lei n. 5.692/71 e acolhessem a população.

No que diz respeito aos conteúdos curriculares do ensino de 1º e 2º graus, a Lei n. 5.692/71 prevê atender, “conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”, no sentido de dar manutenção ao desenvolvimento do país, dentro da ordem instituída (Lei 5.692/71, Art. 4º Apud: Saviani, 1999b:128)

No Art. 5º da Resolução 853/71, de 7 de outubro de 1971, que define os objetivos e a amplitude dos currículos oficiais no ensino de 1º e 2º graus, são estabelecidas as normas curriculares a serem cumpridas pelas instituições escolares destes níveis. Para as quatro primeiras séries do nível elementar, “Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo a Matemática)” correspondem à gama de *atividades*, as quais, segundo o Parágrafo 1º do Art. 4º do referido Parecer, consistem na aprendizagem decorrente da difusão de “experiências vividas pelo próprio educando no sentido de que atinja, gradativamente, a sistematização dos conhecimentos.” (Brasil, 1972:72-73).

Para as últimas séries do 1º grau, são classificadas, predominantemente, como *áreas de estudo*, “as formas de comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática e Ciências” (Resolução 853/71. Art. 5º, Inciso I, b), objetivando equilibrar as experiências vividas pelo educando, e valorizadas nas primeiras séries, “com os conhecimentos sistemáticos para a configuração da aprendizagem” (Resolução 853/71. Art. 4º. Parágrafo 2º), para a formação integral da criança e do pré-adolescente (Brasil, 1972:72-73).

No 2º grau, dosadas mediante a estrutura curricular dos cursos referentes às respectivas Habilitações Profissionais, são difundidas predominantemente como *disciplinas* “as

<sup>23</sup> Mediante o Parecer 45/72, de 12 de janeiro de 1972, o qual previa as diretrizes necessárias para o conjunto de habilitações no ensino do 2º grau, para aqueles que pretendiam lecionar até a 4ª série do 1º grau, era preciso apenas o

formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia e Ciências Físicas e Biológicas” (Resolução 853/71. Art. 5º Inciso II), no sentido de desenvolver a aprendizagem “sobre conhecimentos sistemáticos” (Resolução 853/71. Art. 4º. Parágrafo 3º Apud: Brasil, 1972:73).

A grande novidade, no entanto, era apresentada através do Art. 7º da Lei n. 5.692/71 (Saviani, 1999b:129):

“Art. 7º - Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica<sup>24</sup>, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus (...)

No que concerne à *Educação Moral e Cívica*, esta era incluída na estrutura curricular do segundo segmento do ensino de 1º grau, dentro da área de Estudos Sociais, objetivando o “preparo ao ‘exercício consciente da cidadania’(...) em marcha do desenvolvimento nacional”, em consonância com a ordem política e econômica instituída no país (Brasil, 1972:58).

Visando ao aprofundamento da formação Moral e Cívica do cidadão brasileiro, no 2º grau, foi implementada a disciplina OSPB, *Organização Social e Política do Brasil*, ao lado das disciplinas de História e Geografia, “cujo objetivo é a integração espaço-temporal e social dos educandos em âmbitos gradativamente mais amplos” (Brasil, 1972:57).

Todavia, nos cursos de nível superior, complementando a formação Moral e Cívica dos discentes e endossando o Art. 40 da Lei n. 5.540/68<sup>25</sup>, foi instituída a disciplina EPB, *Estudos de Problemas Brasileiros*, no sentido de “informar ao estudante a respeito dos caminhos que o Estado percorre para cumprir a sua missão e manter Objetivos Nacionais, mediante a utilização de planos – Política Nacional – e de meios – Poder Nacional – embora enfrentando continuamente fatores adversos, antagonismos e pressões” (Camargo, 1984:11).

---

curso correspondente à duração de 3 anos. Já para os outros que pretendiam estender sua habilitação de magistério à 6ª série do 1º grau, faziam-se necessários os “estudos com duração correspondente a 4 anos letivos”(Brasil, 1972:93).

<sup>24</sup> Grifo nosso.

<sup>25</sup> Art. 40 – As instituições de ensino superior:

- a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento;
- b) assegurarão ao corpo discente meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos;
- c) estimularão as atividades de educação cívica e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais;
- d) estimularão as atividades que visem à formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional.” (Lei n. 5.540/68, Cap. III, Art. 40 Apud: Saviani, 1999b)

Isso significava impor princípios e diretrizes aos estudantes para que estes pudessem buscar a resolução dos problemas brasileiros, dentro da ordem institucional.

Como assinala Camargo (1984:11):

“Acreditamos profundamente no homem desta Nação e somos convictos de que só ele, brasileiro, pode e tem capacidade para, solucionando os nossos problemas, tornar o Brasil mais poderoso e mais nosso.

Entretanto, as disciplinas de Moral e Civismo, não importando o grau de ensino e a série em que eram ministradas, segundo Aranha (1996), cumpriam a função de transmitir a ideologia ditatorial, empenhando-se, fundamentalmente, em diminuir a carga horária dos estudos de História e Geografia e em asfixiar a conscientização política e o senso crítico dos educandos.

Esse fato foi responsável, conseqüentemente, pela extinção das disciplinas nas áreas da Filosofia e da Sociologia, no ensino de 1º e 2º graus. Nos cursos de Formação de Professores (Habilitação Magistério), segundo o Parecer 45/72, de 12 de janeiro de 1972, a estrutura curricular apresentava duas bases: a *Educação Geral*, que se referia à formação propedêutica do educador, geralmente, difundida no primeiro ano do curso, e a *Formação Especial*, a qual compunha três áreas específicas: *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau*, *Fundamentos da Educação* e *Didática*.

No que tange a Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, a instrução valoriza a abordagem dos pontos “legais, técnicos e administrativos do nível escolar em que o mestre irá atuar” (Brasil, 1972:94).

Os Fundamentos da Educação consubstanciavam-se em uma disciplina que aglutinava os “estudos de Psicologia, História e Sociologia da Educação.” (Brasil, 1972:94). A intenção da política educacional legitimada era diminuir ao máximo a reflexão, quanto à ordem autoritária, instituída pelo Governo Militar, reduzindo amplas áreas do conhecimento em uma única disciplina, simplificando seus respectivos conteúdos e dificultando a análise crítica mais profunda acerca dos fenômenos educativos e da realidade sócioeconômica vivida pelo país.

Para se ter uma idéia da necessidade de inviabilizar a crítica à Educação e à ordem institucional no âmbito político, o Parecer 45/72, quando explicita as minúcias da estrutura curricular a serem cumpridas pelas escolas com Habilitação para o magistério, em nível de 2º grau, não coloca os estudos de Filosofia da Educação nem como parte integrante da disciplina de Fundamentos da Educação, sendo completamente omitida pelo texto oficial.

De acordo com o Parecer 45/72 (Brasil, 1972:94), “A História e a Sociologia deverão necessariamente convergir para o conhecimento dos problemas educacionais brasileiros”. Já a Psicologia da Educação apresentará uma dimensão biologizante e comportamentalista, no que se refere à aquisição de conhecimentos instrucionais.

Em contrapartida, Saviani (1996:88) aponta a Filosofia da Educação como a atividade dialética de mediação entre a ação pautada na “filosofia de vida” e a ação calcada na ideologia, objetivando “acompanhar, reflexiva e ativamente, a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a função e a contribuição das mais diversas disciplinas pedagógicas” para “inserir a educação na totalidade da práxis histórica”.

Pois bem, como comprimir áreas do conhecimento tão distintas, específicas e amplas em uma só disciplina? Qual seria o resultado? O propósito era, justamente, desmobilizar o educador, reduzindo-o à mera função técnica de operacionalizar a prática pedagógica, de maneira a perpetuar os interesses governamentais – e, conseqüentemente, os burgueses. Era, pois, um absurdo aglutinar saberes tão diversos, o que gerou e/ou agravou, segundo Ribeiro (1984:226), “um empobrecimento (pedagógico) cultural” da formação dos docentes.

No entanto, são extremamente valorizadas a Didática Instrumental, a Metodologia e a Prática de Ensino, as quais mantêm seus interesses “na racionalização do ensino, no uso de meios e técnicas eficazes” (Libâneo, 1999:68), dissociando-os “dos fundamentos da educação e afirmando a neutralidade científica” (Libâneo, 1998a:130).

De um modo geral, a estratégia político-educacional, levada a cabo pelas Leis n. 5.540/68 e 5.692/71, além dos pareceres complementares, no que tange ao currículo de Formação de Professores, tanto em nível de 2º quanto de 3º graus, prioriza o preparo de um profissional técnico e metódico, reduzindo o sujeito, que pensa, cria e transforma, a um simples indivíduo que deverá operacionalizar um planejamento instrucional sistematizado, levando em consideração os fatores biológicos e comportamentais de seus alunos, no momento da aprendizagem, em detrimento da sua formação política, crítica e consciente da realidade escamoteada pela ordem autoritária.

Como sintetiza Chauí (1977 Apud: Piletti, 1997:132):

“O conhecimento, segundo a reforma, não é mais do que o espelho ordenado do real, trazendo à nossa consciência a imagem de um mundo unitário e sem tensões. Sob o empirismo grosseiro e uma visão grotesca do saber, esconde-se na reforma uma concepção burocrática da razão e da sociedade. A paz racional e a paz social sustentam uma reforma do ensino que é a exaltação da

'razão burocrática', isto é, a destruição da reflexão crítica em nome de uma racionalidade reduzida a integração e ordenação. Assim se procura inculcar nos estudantes a imagem de que são membros de uma sociedade homogênea e harmônica, na qual as diferenças entre os cidadãos decorrem da natureza ou do acaso, e onde os conflitos são um mero acidente perfeitamente suprimível. Saber integrado e sociedade integrada são uma só e mesma coisa."

O ponto mais debatido no que se refere à Lei n. 5.692/71 trata-se, segundo Freitag (1980), da profissionalização obrigatória dos cursos de 2º grau, cujos objetivos eram a qualificação para o mercado de trabalho, como meta de terminalidade, e não como uma simples área de formação, e a inserção de profissionais suficientemente capacitados no mercado, de forma a beneficiar o desenvolvimento da economia interna, dentro do quadro chamado de *Milagre Brasileiro*<sup>26</sup>.

No que tange ao campo político-econômico desse período, o Milagre Brasileiro refere-se, segundo Ribeiro (1984:231), à "fase de consolidação do atual modelo de desenvolvimento capitalista do Brasil". Tal Modelo vigora entre os anos de 1968 a 1973, quando começam a surgir os primeiros sinais da crise, que tende a se agravar nos anos subsequentes.

Segundo Vieira (1985), em fins de 1971, é editado o primeiro PND, *Plano Nacional de Desenvolvimento*, que objetiva operacionalizar, através do planejamento, a política econômica do país mediante suas condições financeiras e sua realidade social.

O PND/71, publicado durante a gestão Médici, traçava três grandes objetivos para o desenvolvimento brasileiro: o primeiro seria elevar o país à categoria de nação desenvolvida, no espaço de uma geração; o segundo seria dobrar o nível da renda *per capita* até o início dos anos 80, comparando-o com o de 1969; e o último, prevendo, para o ano de 1974, a ampliação da economia no sentido de gerar um crescimento anual do PIB entre 8 e 10% (Vieira, 1985).

Para concretizar os objetivos traçados pelo primeiro PND, foram impostas várias condições. Fazia-se necessário o aumento da produtividade, principalmente no setor fabril, e do consumo, a fim de que os resultados positivos do impulso financeiro possibilitassem o desenvolvimento e o avanço da tecnologia, gerando, assim, mais postos de trabalho e a formação de mais recursos humanos para a integração do mercado.

Em 1972, durante o apogeu do Milagre Brasileiro, é editado, no que se refere ao campo pedagógico, o *Plano Setorial de Educação e Cultura 1972-1974*. A proposta geral desse

<sup>26</sup> Como se sabe, eram os indivíduos oriundos das classes menos favorecidas, que estudavam em escolas públicas, os técnicos formados em nível médio com alguma habilitação profissional.

empreendimento consiste em impulsionar a reforma da Educação Brasileira mediante a nova realidade social, objetivando tornar a população cada vez mais produtiva, ou seja, preparando mais recursos humanos para o desenvolvimento da produção industrial, sob os efeitos da escolarização, de modo que todos pudessem ser beneficiados com os resultados positivos das medidas aplicadas.

Dos 33 projetos do *Plano Setorial/ 72-74*, a maioria, ou seja, 27 projetos são para efetivar a Reforma Universitária, “reformas administrativas, pesquisas educacionais, programas de assistência técnica, aos Estados e Territórios.” (Freitag, 1980:102).

Os níveis de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) são os mais beneficiados pelas medidas do *Plano Setorial de Educação e Cultura/72-74*, pois impulsionam a qualificação da mão-de-obra para o trabalho tecnocrático de altos escalões – geralmente, preenchidos pelas classes média e alta civis.

Portanto, as medidas desse plano privilegiavam o curso superior e as classes dominantes, demonstrando o elitismo do governo e sua necessidade de perpetuação do *status quo*, enquanto que os níveis elementares de ensino e as classes subalternas mantinham-se a espera dos mínimos benefícios concedidos pelo Estado, os quais em nada modificavam o baixo nível da formação básica, a exploração do trabalhador, a desigualdade social e a pobreza.

O propalado Milagre Brasileiro, segundo Vieira (1985), deveu-se, principalmente, ao desenvolvimento da atividade industrial no Brasil, sob o custeio de investimentos estatais e da entrada volumosa de capital estrangeiro. Conseqüências: hipertrofia da dívida externa (em 1968, o Brasil devia US\$ 3,9 bilhões; já em 1973, a dívida chegava a US\$ 12,5), a queda do valor das horas trabalhadas em relação aos índices de produtividade e a necessidade de maior carga horária de trabalho para a compra da alimentação básica (enquanto que, em 1969, eram necessárias 110 horas e 23 minutos para a compra da alimentação mínima, no ano de 1973, faziam-se necessárias 147 h e 4 min para a mesma aquisição).

É neste cenário de repressão política, de exaltação do Milagre Brasileiro e de pobreza das classes subalternas que a ARENA confirmou oficialmente, em junho de 1973, a candidatura do General Ernesto Geisel para a sucessão presidencial.

No entanto, no ano de 1974, com o propósito de lançar uma candidatura simbólica para o cargo presidencial, a fim de demonstrar a farsa eleitoral do país, demonstrada através da manipulação da ARENA no Congresso Nacional e do distanciamento entre o discurso

democrático e a prática autoritária do governo Médici, o MDB indicou o Deputado Ulysses Guimarães, que, segundo Viera (1985:52), “destinava-se, acima de tudo, a destruir o ambiente de medo coletivo, enraizado no interior das pessoas”.

Mas, como era previsto, a ARENA foi quem levou a melhor em 15 de janeiro de 1974: os Generais Ernesto Geisel e Adalberto Pereira dos Santos foram eleitos indiretamente, ocupando, por conseguinte, em 15 de março do mesmo ano, os cargos de Presidente e Vice-presidente da República, respectivamente.

A gestão Geisel (1974-1979) representou a fase de “distensão” da política nacional, no sentido de buscar novo apoio social para dar continuidade ao governo autoritário.

Com os fracassos do Milagre Brasileiro já evidentes, vários setores da sociedade, insatisfeitos com a presente situação de crise política e econômica, começaram a pressionar o governo em prol de mudanças estruturais imediatas – inclusive pela cassação do AI 5. No entanto, a *Teoria da distensão*, preconizada pelo Presidente Geisel, consubstanciava uma estratégia de ampliação participativa, “criando meios de integrar certos setores da oposição no interior da ordem política”, mesmo com a manutenção do poder nas mãos das Forças Armadas (Vieira, 1985:41).

A “distensão”, objetivando atenuar a pressão política sobre a sociedade civil, exaurida de tanta repressão, seria efetivada através da implantação de uma série de medidas: a diminuição da censura prévia, exercício parcial dos direitos humanos, mudanças nas vigentes diretrizes eleitorais, entre outras. Segundo Vieira (1985:42), a *Teoria da distensão* “significava, em última análise, institucionalizar os princípios de segurança nacional e do desenvolvimentismo, disfarçando-os em princípios constitucionais”.

Em termos eleitorais, segundo Leoni (1997:183), no ano de 1974:

“(...) assiste-se a uma verdadeira reviravolta em favor do MDB, que elege 160 deputados e 16 senadores contra 204 e 6 da Arena. A oposição ainda não dispõe da maioria no Senado, pois em 1974 somente um terço das cadeiras está sendo renovado, mas consegue ótimos resultados nas grandes cidades.

De acordo com Vieira (1985), depositar um voto em algum político filiado ao MDB significava demonstrar uma forma de protesto ao regime autoritário.

O sucesso do MDB nas urnas, em 1974, por conseguinte, deveu-se à luta pelo retorno ao Estado de Direito e às garantias constitucionais, o que, de certo modo, conduziu a Presidência da República a proclamar suas políticas de “distensão” e reformas administrativas.

Ainda no seu primeiro ano de governo, o Presidente Geisel edita o segundo *Plano Nacional de Desenvolvimento*. Como se pode perceber, este Plano surgia em decorrência do fracasso referente às medidas do I PND, lançado durante a gestão Médici, e das funestas conseqüências do Milagre Brasileiro, no sentido de, até o final da década de 70, o Brasil atingir o patamar de potência emergente, dentro do panorama econômico mundial.

O II PND, mais uma vez, trazia consigo medidas antigas, não alcançadas anteriormente. Segundo Vieira (1985:49), o governo, através do objetivo amplo de “crescimento produtivo acelerado”, reelaborava seu discurso, anunciando a criação de novos postos de trabalho, controle gradual da inflação – cuja alta, nesta época, já se demonstrava problemática para o desenvolvimento do país –, “o relativo equilíbrio do balanço de pagamentos, a melhoria da distribuição de renda e a conservação da estabilidade social e política”, além de pretender não causar danos nas áreas da qualidade de vida do trabalhador e da utilização de recursos naturais internos.

Sobretudo, o II PND exibiu uma grande novidade: após tanta euforia com os êxitos publicados através da edição de documentos oficiais e divulgados pelos meios de comunicação de massa, apresentando o país como uma “potência emergente”, o Plano mencionava “focos de pobreza absoluta existentes, principalmente na região semi-árida do Nordeste e na periferia dos grandes centros urbanos” (Vieira, 1985:49).

A estratégia do governo, neste momento, com a denúncia das condições subumanas da existência de muitos brasileiros, consistia em captar mais investimentos privados, com o propósito de atender às necessidades da área social, já que o país vivia em tempos de crise econômica, cuja tendência seria o agravamento ao longo dos anos, de descrédito das medidas governamentais e desesperança da parte de vários setores da sociedade.

A saída encontrada, então, pelo governo, para que a burguesia (nacional e estrangeira) continuasse depositando investimentos no país, seria a divulgação de uma deplorável realidade, abafada durante dez anos – desde a execução do Golpe de 1964 –, a fim de que não fosse manchado o progresso de fachada, tão comemorado pela tecnocracia de alto escalão, mas que culminou em um processo de crise galopante para os períodos posteriores.

Em 1975, é editado pelo MEC o *Plano Setorial de Educação/1975-1979*. Segundo Freitag (1980), esse planejamento não apresenta qualquer novidade em relação ao *Plano Setorial/72-74*, porém, pretendia atingir os objetivos não alcançados até 1974.

De um modo geral, o *Plano Setorial/75-79* priorizou o nível superior de ensino, em detrimento dos níveis fundamental e médio.

Com relação ao 1º grau, o Plano previa ampliar o contingente de matrículas ofertadas pelas escolas públicas, visando atingir 100% da escolarização referente à faixa etária dos 7 aos 14 anos, em cumprimento à Lei n. 5.692/71, até 1980.

No que tange ao Ensino Médio, o objetivo do governo era expandir o número de vagas, para capacitar mais mão-de-obra barata, dirigida ao modelo de produção vigente.

O governo tinha, também, como objetivo “eliminar gradativamente o analfabetismo de adolescentes e adultos (faixa etária dos 15 aos 35 anos).” (Freitag, 1980:103).

Já com relação ao Ensino Superior, o Poder Público, além de investir na capacitação do corpo docente para atuar no ensino de 1º e 2º graus, “no sentido de garantir a melhoria da produtividade do ensino”, objetivava “prestar assistência técnica e financeira às instituições particulares de ensino, visando, não só a expansão quantitativa, como também a melhoria do ensino.” (Freitag, 1980:103).

É, pois, na década de 70, que, nas grandes capitais e nos grandes centros urbanos do país, surgem as várias Faculdades Integradas ou Centros Universitários, os quais alastraram-se como epidemia, lançando ao mercado de trabalho excessivo contingente de mão-de-obra, em grande parte, mal preparado e desqualificado para suas funções.

Em fins do ano de 1975, foi elaborado o *Plano Nacional de Pós-graduação*, baseado no Plano Setorial/75-79, no PND/74 e no Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo Conselho Nacional de Pós-graduação, em consonância com a série de reformas estruturais pelas quais passaram os demais níveis de ensino, no sentido de adequar, por conseguinte, os objetivos dos cursos de Pós-graduação ao *Modelo Brasileiro*.

Seu objetivo primordial consistia no preparo de recursos humanos, em nível de mestrado e doutorado, para a docência em cursos superiores, que preparavam os tecnocratas para os cargos de alto escalão público e privado, durante o regime militar. Além disso, o *Plano de Pós-graduação* previa a formação de pesquisadores para as atividades científicas, as quais atenderiam ao processo de desenvolvimento político e econômico do país.

Para tanto, segundo Freitag (1980:103-104), a estratégia do governo de priorizar os níveis de graduação e pós-graduação, em detrimento dos outros níveis e modalidades de ensino, era formar um profissional altamente qualificado, capaz de utilizar uma tecnologia sofisticada,

obviamente estrangeira, e contribuir para o avanço do desenvolvimento econômico brasileiro. Considerava as Universidades “fábricas deste produto refinado”, acolhendo apenas o setores privilegiados da sociedade civil, perpetuando, assim, o caráter dualista da educação.

A sociedade civil estava insatisfeita com o regime autoritário, várias entidades começaram a pressionar o governo em direção à abertura política e ao retorno da democracia.

A Igreja Católica, através das atividades da CNBB, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, começou a denunciar as medidas repressivas de violência e tortura do Estado, objetivando, segundo Vieira (1985:51), “modificações em aspectos sociais e políticos dos habitantes do país”.

A OAB, Ordem dos Advogados do Brasil, inspiradas nos debates de sua V Conferência Nacional, realizada em 1974, onde foi priorizada a defesa pelos Direitos Humanos, empenhou-se em delatar prisões ilegais, casos de tortura e defender causas de presos políticos.

A Associação Brasileira de Imprensa, ABI, em constante luta pela liberdade de expressão, de imprensa e, desde 1969, pelo fim do rígido controle às manifestações de opinião, conseguiu sua primeira vitória no ano de 1975: “o Presidente Geisel acabou por eliminar a censura direta à dita grande imprensa”, ao passo que a pequena imprensa, mais agressiva, permaneceu sob intensa vigilância (Vieira, 1985:51).

No campo da Pedagogia, com a possibilidade de abertura para se discutir idéias consideradas “subversivas”, ou concepções então classificadas como “de esquerda”, começaram a ser sistematizadas as **Teorias Críticas da Educação**, no sentido de denunciar o caráter adestrador e alienante do **Tecnicismo Educacional**, em vigor nos anos 70.

Por volta do ano de 1975, com a publicação, no Brasil, das obras *A reprodução*, de Jean Claude Passeron e Pierre Bourdieu, de 1970, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, de Louis Althusser, do ano de 1969, e *A escola capitalista na França*, de 1971, escrita por Roger Establet e Christian Baudelot, inaugurou-se uma concepção teórica, que foi denominada por Saviani (1984:19), e por outros filósofos da educação brasileira, como **Teorias Crítico-reprodutivistas**.

De acordo com o Crítico-reprodutivismo (Aranha, 1998:188):

“(...) em vez de democratizar, a escola *reproduz* as diferenças sociais, perpetua o *status quo* e, por isso, é uma instituição altamente discriminadora e repressiva.

Como assinala Saviani (1992:70), a teoria Crítico-reprodutivista teve sua origem na França, durante os movimentos estudantis do final dos anos 60, a “chamada tentativa de revolução cultural dos jovens”, impulsionados pelo de *maio de 1968*, com reflexos nas Universidades brasileiras e em várias partes do mundo, cujo propósito era efetivar a revolução social através da revolução cultural. Em outras palavras, esses movimentos tinham por objetivo modificar, no âmbito da sociedade, seus padrões e valores conservadores, por meio de uma revolução cultural, que significava uma tentativa de mudança radical de concepções, posturas e atitudes, onde a instituição escolar se inseria, conseqüentemente.

Todavia, no instante em que os movimentos, realmente, começaram a ameaçar a estrutura institucional francesa, a intervenção estatal promoveu o contorno da crise através do contra-ataque tecnocrático e autoritário, que consistiu na asfixia dos pressupostos de *autonomia, autogestão e diálogo*, além de ressaltar as relações de produção capitalista e o domínio da tecnocracia sobre as atividades humanas – porém, isenta do caráter militarista, presente nos países latino-americanos, nessa mesma época.

Nesse sentido, de acordo com Saviani (1992:71), surgiram as Teorias Crítico-reprodutivistas, que, em virtude do fracasso dos movimentos estudantis revolucionários, pretendem evidenciar “a impossibilidade de fazer uma revolução social pela revolução cultural”.

No que tange à **Teoria da Violência Simbólica**, de Bourdieu e Passeron, difundida na obra *A reprodução*, os autores, segundo Saviani (1984:21), propõem “mais do que uma sociologia da educação, uma sócio-lógica da educação”.

Fundamentalmente, esta teoria considera que o ensino, difundido nas escolas e legitimado oficialmente, impõe a cultura oriunda dos ideais e interesses das classes dominantes, através da ação educacional e do seu poder de autoridade (Aranha, 1996).

A violência simbólica, por sua vez, consiste na dissimulação – através de relações de força simbólica – das relações de força material, para o reforço da dicotomia “dominantes e dominados”.

Assim, a Ideologia Dominante, disseminada sob a forma de violência simbólica, é difundida e, portanto, reproduzida, informalmente, através dos vários veículos de comunicação e da opinião pública, e, também, de modo sistematizado, pelo expediente da “ação pedagógica”, que é o principal foco de análise dos autores.

De acordo, com a **Teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado**, presente na obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, de Louis Althusser, existem duas formas-padrão de instituições materiais: os *Aparelhos Repressivos de Estado* e os *Aparelhos Ideológicos de Estado*.

Os Aparelhos Repressivos de Estado (ARE) correspondem ao Governo, ao Exército, aos Tribunais, às prisões etc., pois suas práticas manifestam-se, em primeiro lugar, através do uso da força e da violência física e, secundariamente, em função da ideologia.

Já os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), cujas práticas são sempre mediadas a favor de uma ideologia, que privilegia os interesses da classe social detentora de capital, são representados da seguinte maneira pelo autor (Althusser, sd.:43-44):

- O AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas),
- O AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares),
- O AIE familiar,
- O AIE jurídico,
- O AIE político (o sistema político de que fazem parte diferentes partidos),
- O AIE sindical,
- O AIE da informação (imprensa, rádio-televisão etc.),
- O AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos etc.).”

Em termos educacionais, a presente teoria considera que o Aparelho Ideológico Escolar é o mais eficiente, no que concerne à reprodução dos interesses burgueses, pois, desde a mais tenra mocidade, a escola transmite uma série de “saberes práticos” ao cidadão, sendo ele de qualquer classe social, no sentido de fazê-lo assimilar os conhecimentos sistematizados – em função da Ideologia Dominante – e cumprir uma espécie de “obediência obrigatória”, cuja finalidade será, essencialmente, manter as relações sociais de produção (Saviani, 1984).

Além disso, segundo Aranha (1998:191), o Aparelho Escolar também é um espaço onde acontece a luta de classes, de modo que alguns professores podem ser considerados “heróis”, ao empenharem-se pela desmitologização da Ideologia Dominante. No entanto, de qualquer maneira, o processo educativo acaba ressaltando “o poder da ideologia e a incapacidade de reagir das classes dominadas”.

Baudelot e Establet, no livro *A escola capitalista na França*, difundiram a **Teoria da Escola Dualista**. Fundamentalmente, os autores consideram que a escola se divide em dois modos distintos, “quanto ao número de anos de escolaridade, aos itinerários, aos fins da

educação (...), [sobretudo] heterogêneas, antagonistas”, de acordo com as classes existentes na sociedade capitalista: a burguesa e a proletária (Aranha, 1998:192).

Segundo esses teóricos, a dupla rede de escolarização é classificada da seguinte forma:

- Secundária Superior (SS): conduz a classe dominante ao bacharelado e às especializações, a fim de manter a supremacia dessa classe e estancar qualquer tentativa de mudança, no que se refere ao padrão socioeconômico vigente.

- Primária Profissional (PP): corresponde aos estudos fundamentais e à profissionalização da grande massa dominada, que acaba tornando-se mão-de-obra barata, explorada e alienada, jamais atingindo os níveis de escolaridade e mudando sua postura subalterna.

Em suma (Meksenas, 1995:66):

“Establiet-Baudelot reafirmam a idéia de Karl Marx sobre a escola como instituição reprodutora da ideologia, instituição que serve aos interesses da classe empresarial precisamente por apresentar esses interesses particulares como se fossem os de todos. Nesse contexto, a escola reproduz os valores, as idéias, a cultura, o mundo da classe empresarial como o único mundo correto e possível.

Dessa maneira, a classe burguesa garantirá sua hegemonia e o poder dirigente em suas mãos, de forma a governar a grande classe subalterna, que, obedientemente, contentar-se-á com sua posição inferior, na sociedade capitalista.

De um modo geral, pode-se considerar que o **Crítico-reprodutivismo** teve seu papel de suma importância na Filosofia e na Sociologia da Educação Brasileira, denunciando os princípios e fins ideológicos do **Tecnicismo Educacional**, legitimado durante o regime autoritário.

Dentre os estudiosos brasileiros, engajados nessa corrente teórica, pode-se destacar os nomes de Bárbara Freitag, Luiz Antônio Cunha, Maria de Lourdes Nosella, Otaíza de Oliveira Romanelli e outros.

No entanto, seu grande problema situava-se na seguinte questão: ora, se a escola consiste no espaço material onde ocorrem os conflitos de classes, são difundidos os conhecimentos acumulados e sistematizados há várias gerações e reproduzida a Ideologia Dominante, onde está o caráter dialético do processo pedagógico, no que se refere à

transformação da estrutura e do funcionamento do ensino formal e dos padrões sociopolíticos, da sociedade capitalista?

Segundo Saviani (1992:74), em resposta a essa questão, de acordo com a perspectiva Crítico-reprodutivista:

“(...) a educação escolar é unicamente um instrumento da burguesia contra o proletariado. Em nenhum momento [os autores] admitem que a escola possa ser um instrumento do proletariado contra a burguesia [considerando] a escola apenas como reprodutora das relações sociais.

Qualquer tentativa de mudança seria heróica, porém, frustrada, pois, nessa concepção, a “transformação da estrutura social não passa pela escola” (Saviani, 1992:74). Uma vez inculcada, a Ideologia Dominante reinaria como suprema e universal, de forma que todos se submeteriam passivamente aos seus ditames. Daí os Crítico-reprodutivistas considerarem impossível “realizar a revolução social pela revolução cultural”(Saviani, 1992:70).

Com efeito, pode-se compreender esse ideário pessimista dos teóricos Crítico-reprodutivistas, quanto à transformação da realidade, pois se acreditava veementemente na época de ouro do Tecnicismo “que as pequenas mudanças impediam a realização de uma grande mudança (...) e todo o investimento deveria ser feito numa mudança radical.”(Gadotti, 1992:26).

No entanto, é possível perceber que, gradativamente, “na luta cotidiana, (...) a quantidade de pequenas mudanças (...) oferece a possibilidade de operar a grande mudança”, logo, uma tentativa radical e repentina de reforma não atinge o macro objetivo de transformação estrutural da realidade. Para tanto, ela somente ocorrerá “como resultado de um esforço contínuo, solidário, paciente.” (Gadotti, 1992:26-27).

Nesse sentido, diretores de escolas públicas e particulares, professores, alunos e a sociedade civil como um todo alcançaram uma pequena vitória, frente a algumas medidas da Lei n. 5.692/71 e do Parecer 45/72, que, respectivamente, assegurou a obrigatoriedade de habilitações profissionais a serem oferecidas nos cursos de 2º grau e regulamentou as exigências básicas para cada uma delas.

Segundo Thomaz (1986:113), a promulgação da Lei n. 5.692/71 e do Parecer 45/72 provocou uma série de críticas, da parte de vários educadores e gestores de ensino, “por representar forte tendência tecnicista, por generalizar a ‘escola para o trabalho’ aonde faltavam recursos financeiros e materiais, além de ser do desagrado daqueles que buscavam o terceiro grau”.

Em resposta, o Conselho Federal de Educação edita o Parecer 76/75, cujo objetivo fundamental é rever o conteúdo do Parecer 45/72 e promover algumas reformas quanto à estrutura curricular do ensino de 2º grau – uma pequena vitória de todos aqueles que lutaram arduamente por mudança.

O texto do Parecer 76/75 prevê, basicamente, a formação profissional como perspectiva de ingressar no mercado de trabalho, de maneira a garantir, durante a fase de estudos no 2º grau, sólida, ampla e necessária base de cultura geral.

Segundo Thomaz (1986:114), a medida de conciliação entre o ensino de cunho propedêutico e a capacitação profissional pretende “permitir ao aluno melhor compreensão do mundo em que vive, ao mesmo tempo em que lhe dá uma base de conhecimentos que permitirá readaptar-se às mutações do mercado de trabalho”.

As habilitações profissionais, com a promulgação desse novo Parecer do Conselho Federal de Educação, foram estruturadas em dez áreas de atuação específicas: “Agropecuária, Administração, Comércio, Construção Civil, Crédito e Finanças, Eletricidade, Eletrônica, Mecânica, Química e Saúde” (Thomaz, 1986:114).

Mesmo com as mudanças do caráter profissionalizante obrigatório do ensino de 2º grau, buscando a mediação entre educação geral e capacitação técnica, a superação dos quadros de excedente profissional e da carência de corpo docente qualificado, para atender à demanda das mais variadas e até esdrúxulas habilitações, o Parecer 76/75 não satisfaz os estudantes que desejavam uma educação de cultura geral e mais chances para concorrer a vagas, extremamente disputadas, nas Universidades Públicas.

Entretanto, no que tange ao quadro político, as medidas governamentais relativas à chamada *distensão*, segundo Vieira (1985:44), invés de buscar soluções conciliatórias para os problemas em voga, acabavam apelando “permanentemente para a repressão”.

Os anos de 1975, 1976 e 1977 foram cabais para o acirramento das estratégias repressivas, em nome do regime democrático, durante o governo Geisel.

Em agosto de 1975, declarando poderes ilimitados da Presidência da República, Ernesto Geisel mantém em vigor o AI 5 e as diretrizes do Decreto-Lei n. 477. No mês de outubro, do mesmo ano, foi morto o jornalista Wladimir Herzog, prisioneiro político, e, mais tarde, também morreu Manuel Filho, metalúrgico preso, desencadeando, por conseguinte, o afastamento do Comandante do II Exército (Vieira, 1985).

Além disso, o Presidente da República manifesta-se contrário à promulgação da *Anistia Ampla*, principalmente, para presos e condenados ao exílio por subversão à ordem pública, e denuncia infiltração comunista nos veículos de comunicação de massa, reuniões de partido, órgãos públicos e sindicatos, mantendo, assim, a constante vigilância e a repressão.

Em termos eleitorais, no ano de 1976, poucos meses antes das eleições municipais, foi baixado pelo Governo Federal o Decreto-Lei n. 6.639, conhecido como *Lei Falcão*, em apologia ao então Ministro da Justiça, Armando Falcão.

A Lei Falcão, com o objetivo de controlar as propagandas eleitorais de rádio e televisão, permitia aos partidos políticos exibir apenas a fotografia, a denominação, o número e o curriculum vitae do candidato, garantindo, pois, lastimável espetáculo nos meios de comunicação de massa.

Mesmo assim, com tantas medidas repressivas, a ARENA atingiu apertada vitória, abarcando 35% dos votos nos municípios, contra 30% alcançados pelo MDB, no pleito eleitoral de 1976 (Vieira, 1985).

Em 1977, no entanto, com base em estudos do SNI – Serviço Nacional de Informação –, referentes às eleições de 1974 e 1976, que demonstraram o fortalecimento do MDB nas urnas da região Centro-Sul do país, e devido à reprovação do projeto elaborado pela ARENA, de reforma do Judiciário, o Presidente Geisel fechou o Congresso Nacional e lançou, então, a Emenda Constitucional n. 7 e a Emenda Constitucional n. 8, na qual estava embutido o famoso *Pacote de Abril*, alterando assim a Emenda Constitucional n. 1, de 1969.

De acordo com a Emenda n. 7, foi criado o *Conselho de Magistratura*, objetivando controlar as atividades do Poder Judiciário, e excluída a possibilidade de julgar policiais militares em tribunais civis, de modo que, a partir de então, tribunais militares especiais passariam a ser os encarregados do julgamento de crimes cometidos por suas corporações.

Em termos eleitorais, o Pacote de Abril, referente à Emenda n. 8, impôs mudanças substanciais, dentro dos princípios da conhecida “distensão” política.

Os governadores de Estado, com as novas diretrizes, passaram a ser eleitos via Colégio Eleitoral, permanentemente, como os Presidentes da República.

Na Câmara dos Deputados, o número de parlamentares não mais correspondia do contingente de eleitores, porém, à quantidade de toda a população – de modo a garantir a supremacia da ARENA sobre o MDB, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste do Brasil.

No que tange ao Senado, foram introduzidos os *Senadores Biônicos*: No momento da eleição dos Senadores, uma em cada duas cadeiras era ocupada por políticos eleitos indiretamente, como os governadores de Estado, ao passo que os restantes dois terços continuaram sendo indicados através do sufrágio popular – com o propósito de a ARENA permanecer ocupando a maior parte, também, dos assentos no Senado Federal

O mandato presidencial modificou-se, passando de cinco para seis anos de duração. O procedimento para a escolha dos Presidentes e Vice-presidentes da República também foi mudada: segundo Vieira (1985:45), objetivando reduzir as influências das assembleias estaduais sobre o Colégio Eleitoral, foi diminuído o contingente de seus delegados, de maneira que “os representantes das [mesmas] assembleias” passaram a manifestar “agora a proporção de um para cada milhão, quando antes era um para cada meio milhão” de eleitores.

O método para a condução e aprovação de emendas constitucionais também sofreu alterações. Com o Pacote de Abril, para uma emenda ser apresentada, é exigida a assinatura de um terço dos deputados e de senadores, visto que, anteriormente, era necessária apenas a assinatura de um terço de deputados ou senadores. Dessa forma, segundo Vieira (1985:46), “as emendas constitucionais seriam aprovadas pela maioria *de um*, deixando de ser aprovada pela maioria de dois terços nas sessões conjuntas de deputados e senadores”.

Com todas essas medidas, o Pacote de Abril aderiu às determinações implícitas na Lei Falcão, predominante e permanentemente, e possibilitava a ampliação do leque de estratégias da ARENA e, conseqüentemente, do Governo Federal.

Ainda no que concerne ao quadro político, no ano de 1977, em julho, o General João Baptista Figueiredo, chefe do Serviço Nacional de Informação (SNI), é apontado pelo ex-assessor de imprensa da gestão Geisel como candidato favorável à sucessão presidencial.

No entanto, insatisfeito com o apoio de Geisel à provável candidatura do General Figueiredo à Presidência da República, o outro candidato alternativo da ARENA, o General Sylvio Frota, então Ministro do Exército, é demitido deste cargo pelo Presidente Geisel, em outubro de 1977, diante das manifestações de descontentamento e de crítica dos componentes da ARENA, favoráveis ao General Frota.

Ao ser demitido e descartada a hipótese da candidatura à Presidência, “o General Frota acusou o governo de combater, sem eficácia, a corrupção e a subversão da ordem” (Vieira, 1985: 48). Em resposta, o General Ernesto Geisel preconizou o conceito de “democracia

relativa”, que, “salvo melhor entendimento, parecia significar: democracia, sim, mas não muito”(Vieira, 1985: 48). No entanto, em termos práticos, o novo conceito de democracia do Presidente Geisel significou a possibilidade de maior manifestação de opiniões e reivindicações da sociedade civil, caladas sempre com a mordaca negra da pesada repressão e da imperdoável censura à livre expressão.

Mesmo assim, vale a pena esclarecer que, segundo Ribeiro (1984:240):

“(...) esse espaço para manifestação era limitado, era extremamente controlado para que não fosse transformado realmente em efetivo canal de expressão organizada de caráter popular, a ponto de que a correlação de forças políticas se alterasse e chegasse a provocar mudanças em nível de governo, ou seja, de sociedade política.

Igualmente às atividades bem sucedidas de setores da sociedade civil, como a OAB, a CNBB, a ABI e sindicatos operariados de algumas capitais do país, a força sindical de muitos professores paulistas foi um exemplo cabal da conquista de seu espaço, enquanto categoria profissional, e buscou mudanças efetivas para sua realidade, através de muita luta, a cada dia, a cada hora, a cada minuto, mesmo que com avanços e retrocessos.

Pois bem, o ano de 1977 é marcado pela retomada da prática político-sindical da categoria docente, do ensino público de 1º e 2º graus, no Estado de São Paulo.

De acordo com Ribeiro (1984), os professores engajados nessa retomada propuseram um abaixo-assinado, que deveria ser remetido ao presidente da APEOESP – *Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo* –, objetivando a convocação de uma assembleia da categoria – algo decisivamente fora de cogitação desde a edição do AI 5.

Mesmo com práticas “policialescas”, como assinala Ribeiro (1984:241), da direção das escolas públicas da Grande São Paulo, buscando impedir ou, na melhor das hipóteses, controlar rigorosamente a difusão dos abaixo-assinados, a categoria consegue “atingir o número de aproximadamente 1.100 assinaturas e fazer a entrega ao presidente da APEOESP.

Ainda que parte da diretoria da APEOESP se empenhasse pela obstrução do andamento das reivindicações sindicais dos docentes de São Paulo, a reação da categoria foi mais forte e a assembleia solicitada ocorreu em maio de 1977, no Instituto de Educação Caetano de Campos.

Por conseguinte, é possível perceber que o regime autoritário passa a ter seus dias contados, à medida que os diversos setores da sociedade civil vinham reivindicando e conquistando seu merecido espaço. A tendência, daí em diante, é a de abertura política lenta e

gradual, efetivamente, sem retrocessos que fizessem lembrar os efeitos do fechamento radical da estratégia militarista.

### 2.3. TRANSIÇÃO: da distensão à abertura e as Tendências Críticas da Educação

*Não serei o poeta de um mundo caduco.  
Também não cantarei o mundo futuro.  
Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.  
Entre eles, considero a enorme realidade.  
O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*

Carlos Drummond de Andrade

Nos primeiros dias do ano de 1978, o Presidente Ernesto Geisel indica a candidatura, para a sucessão presidencial, do chefe do SNI, General João Baptista Figueiredo, à Comissão Executiva da ARENA, consubstanciando o primeiro passo para a fase de transição entre a distensão e a abertura política, no Brasil.

Por mais que o governo autoritário almejasse combater a “subversão da ordem” com medidas repressivas, a sociedade civil tomava ainda mais força, continuando a pressionar os dirigentes pela dissolução do presente regime. O Presidente Geisel, então, expediu um decreto através do qual foi revogado o Ato Institucional n. 5, de 13 de dezembro do ano de 1968. A abertura era, pois, a partir desse momento, inevitável.

A ABI, Associação Brasileira de Imprensa, por exemplo, conseguiu mais uma vitória: a partir de 1978, a pequena imprensa, marcada pela agressividade e pela simpatia aos ideários considerados subversivos, libertou-se da censura prévia. A dita “grande imprensa” também teve maior espaço para notícias e divulgação de idéias.

A Ordem dos Advogados do Brasil, OAB, também no ano de 1978, “publicou a Declaração dos Advogados”, que basicamente assinalava “suas exigências para a mudança da organização jurídica e política do Brasil”. Com tal declaração, os chamados “presos políticos” conquistaram o direito de *habeas corpus*, os cidadãos, de não ir para a prisão, sem acusações

formais ou ordens judiciais, e os magistrados, de cumprir seu dever sem maiores interferências (Vieira, 1985:51).

Em agosto de 1978, no Estado de São Paulo, mesmo sem o apoio da APEOESP – que, segundo Aranha (1996), pouco se comprometia com os interesses dos professores de 1º e 2º graus da rede pública de ensino – foi aprovada a proposta de greve da categoria, em assembléia realizada na Câmara Municipal de São Paulo.

No que concerne às reivindicações da categoria, segundo Aranha (1996:218):

“Ao lado da questão imediata da reposição das perdas salariais, os professores lutam pela regulamentação da carreira do magistério e por condições mais dignas de exercê-la.”

Pôde-se avaliar, durante o movimento de greve de agosto de 1978, que a adesão da categoria “foi muito acima de qualquer expectativa por mais otimista que fosse”, englobando, de imediato, a Grande São Paulo e Campinas e, a médio prazo, todo o interior do Estado (Ribeiro, 1984:248-249).

Em linhas gerais, esse movimento significou a arrojada ruptura da ideologia do silêncio, do medo e do imobilismo, cuja ordem institucional impôs aos diversos setores da sociedade civil, fazendo com que todos acreditassem na falsa neutralidade de suas medidas e na impossibilidade de mudança. No entanto, a categoria demonstrou que a reflexão, o debate e a mobilização coletiva puderam reverter, pelo menos em parte, o quadro que se pintava imutável e promover modificações substanciais, além de solidificar a força sindical e o espírito de luta e progresso da classe profissional dos docentes dedicados ao ensino público, no vigente contexto sociopolítico.

Em termos acadêmicos, o ano de 1978 é marcado pela realização do *Seminário de Educação Brasileira*, na cidade de Campinas, o qual, segundo Saviani (1992), tinha por objetivo primordial criticar a pedagogia oficial, pautada no Tecnicismo, “tendo ficado em segundo plano a questão relativa aos rumos que se deveria imprimir à Educação” (Saviani, 1992: 94).

Conforme o que foi exposto e discutido no Seminário, ao longo da segunda metade dos anos 70, com as críticas remetidas ao Tecnicismo Educacional, os professores começaram a buscar saídas para a insuficiência, a inadequação [e] a inviabilidade da orientação oficial”, a que estavam submetidos (Saviani, 1992:94).

Ainda segundo Saviani (1992: 94), as **Teorias Crítico-reprodutivistas** não respondiam às dúvidas dos educadores, devido às suas concepções de constante e imutável

reprodução “das condições [econômicas] vigentes e das relações de dominação”, implícitas nas práticas pedagógicas.

Pois bem, de que maneira podiam os professores buscar saídas? Utilizando a crítica ao modelo capitalista e à condição reprodutora da ideologia da dominação, através das práticas de todas as pessoas e instituições e, mais especificamente, de todos os professores, alunos e aparelhos escolares, buscou-se considerar a educação para além do Crítico-reprodutivismo – pois a reprodução, nesta concepção, era observada como algo fatalista e insolúvel –, impetrando ao processo pedagógico o caráter histórico-dialético, até então ausente.

Mas o que significava o inédito caráter histórico-dialético, que, a partir desse momento, começava a surgir e ser difundido, teoricamente? Assim como o Feudalismo, que, no bojo de suas contradições, foi superado gradativamente pelo modelo capitalista, este, não isento de um caráter paradoxal, tenderá, durante sua fase de desenvolvimento, à superação, à transformação da sociedade. Como a escola, por conseguinte, é o aparelho onde são disseminados os saberes culturais e se reproduzem as relações sociais de produção capitalista, deverá ocorrer, também, a gradual superação dos vigentes padrões e a transformação de suas práticas.

Como assinala Jamil Cury (2000: 104), em sua tese de doutorado (1979):

“É importante não exagerar o papel reprodutor da escola. A reprodução não se dá sem alguma forma de contradição. Se a escola auxilia na preparação de gerações segundo os padrões dominantes, ela guarda a possibilidade de uma crítica à falsificação do saber. A insistência no lado reprodutor da escola acabou por obnubilar o lado transformador que, pela ação recíproca, se dá ao mesmo tempo que o primeiro”.

É, pois, nessa fase que os educadores e filósofos da Educação, com posicionamento crítico face à pedagogia oficial da década de 70, começam a distinguir as concepções fatalistas quanto ao ideário dialético do processo educativo formal, afastando-se dos pressupostos crítico-reprodutivistas e buscando a formulação de um novo eixo teórico, calcado no caráter histórico-dialético.

No que concerne, todavia, ao quadro eleitoral brasileiro, no ano de 1978, em oposição ao candidato da ARENA, o General Baptista Figueiredo, para a sucessão presidencial, o MDB lança o nome do General Euler Bentes Monteiro, “um general dissidente que preconiza o retorno à democracia” (Leoni, 1997: 192).

Antes mesmo do pleito, via Colégio Eleitoral, a candidatura do General Euler Monteiro dividia opiniões dentro do próprio MDB, no entanto, como assinala Ghiraldelli Jr. (2000:210), “não dividiu os militares, não empolgou a burguesia e não teve respaldo no Congresso”.

Mesmo planejando um governo de transição, durante aproximadamente três anos, objetivando a realização da Assembléia Nacional Constituinte, a fim de chegar ao regime democrático, a chamada “oposição consentida” não obteve sucesso com seu candidato e a vitória do General Figueiredo foi inevitável.

Ainda que o governo, ao longo de mais de uma década de regime militar, tivesse apostado em diversas estratégias para assegurar a supremacia da ARENA sobre a esquerda consentida, como a *Lei Falcão* e o *Pacote de Abril*, de acordo com Vieira (1985:42-43), crescia o contingente de votos depositados em parlamentares, candidatos do MDB:

“No Norte, a Arena caiu de 60% dos votos (em 1966) para 44,1% (em 1978), enquanto o MDB, como oposição tolerada, subiu de 18,8% (em 1966) para 30,4% dos votos (em 1978). Tal situação ocorreu também nas demais regiões. No Centro-Oeste, por exemplo, a Arena despencou de 54% dos votos (em 1966) para 46,2% (em 1978), enquanto o MDB avançou de 27,6% (em 1966) para 34,2% dos votos (em 1978). No Sul, a Arena partiu com 55% dos votos (em 1966), descendo para 43% (em 1978), ao passo que o MDB se elevou de 30,2% (em 1966) para 40,8% dos votos (em 1978).”

Pois bem, no dia 15 de março de 1979, o Brasil assiste à posse do General Figueiredo como Presidente da República, em substituição ao General Ernesto Geisel, que governou o país desde a data de 15 de março de 1974, exatos cinco anos.

Com um discurso forte, o novo Presidente da República instituía a política de transição entre a “distensão” e a “abertura”, caminhando em direção à tão sonhada redemocratização do país, de modo a assegurar ao povo brasileiro, sobretudo, liberdade e desenvolvimento.

Segundo o General Figueiredo, no que diz respeito às questões eleitorais, o melhor acontecimento, para favorecer o processo de “abertura”, foi a vitória da ARENA durante o pleito partidário de 1978, pois, caso “o MDB vencesse (...), a ‘abertura’ ficaria mais difícil”, de modo que, quanto maior fosse a “efervescência”, com maior dificuldade ocorreria o processo de “distensão” (Vieira, 1985:55).

Como é possível perceber, o Presidente Figueiredo queixava-se da intransigência da oposição, que a tudo negava e não acreditava que o governo militar estava interessado na

abertura e, conseqüentemente, na redemocratização do país. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2000:184), o governo autoritário se interessava pela abertura devido ao fato de “uma parcela cada vez maior da burguesia [começar] a se distanciar [da tecnocracia], passando a apostar [no] controle da sociedade política”.

Pois bem, no seio da “democracia forte” ou da “liberdade com segurança”, o governo federal, em 1979, edita a chamada *Lei da Anistia*, dirigida ao que era denominado crime de cunho político.

Em linhas gerais, pode-se constatar que a Lei da Anistia era uma faca de dois gumes, na realidade política brasileira: ao mesmo tempo que perdoou alguns crimes de *subversão* da ordem institucional, inclusive permitindo ao país o retorno de vários exilados e dos seus respectivos direitos políticos, como a candidatura a cargos públicos, desculpou aqueles que, em nome da Segurança Nacional, praticaram abusos de poder, tortura, entre outras infrações. Como assinala Vieira (1985:56), anistiavam-se, nesse contexto, “a repressão política e também os condenados do passado”.

Em cinco anos de vigência da Lei de Anistia, ou seja, até 1984, de acordo com Vieira (1985), 11.434 pessoas ainda aguardavam seus benefícios previstos, sendo 4.730 civis e 6.704 da corporação militar. Entretanto, os presos políticos, condenados ou não por seus crimes, porém, desaparecidos, assim se mantiveram durante muito tempo.

Também em 1979, o Presidente Figueiredo expediu a Lei de Reforma Partidária. O objetivo desta Lei era, segundo o governo, a divisão e a fragmentação da oposição, além de cumprir a função de controladora da organização e das atividades dos partidos políticos (Thomaz, 1986).

Com a fragmentação partidária, nasceram o PDS (Partido Democrático Social) – a antiga ARENA, que, assim, foi extinta –, o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) – o antigo MDB –, o PP (Partido Popular), o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), o PDT (partido Democrático Trabalhista) e o PT (Partido dos Trabalhadores).

Os partidos de direita eram o PDS, que, segundo Vieira (1985:59), “reuniu políticos defensores do movimento de 1964”, podendo descartar a antipatia e a impopularidade da ARENA e das atividades do governo, o PTB, que, embora tivesse sido reivindicado por Leonel Brizola, figura pública que retornara ao cenário político, em nível nacional, acabou sob o

comando de Ivete Vargas, pessoa de confiança do Governo Federal, e o PP, que desde o nascimento estava atrelado aos interesses capitalistas.

Formando a oposição, nasceram o PMDB (ex-MDB), que funcionava como “o lugar de políticos de ‘tendência popular’ e de tendência liberal-democrática” (Vieira, 1985: 59), o PDT, de Leonel Brizola, objetivando, segundo Ghiraldelli Jr. (2000:211), construir “uma agremiação que (...) deveria fazer do trabalhismo a vertente brasileira da social-democracia”, e o PT, que, “por sua vez, teve gênese nas greves de 1979, principalmente no ABC Paulista” (Ghiraldelli Jr., 2000:211), visando à construção de uma nova agremiação, com capacidade de aglutinar grupos de esquerda de diversos posicionamentos.

Sobretudo, de acordo com Ghiraldelli Jr. (2000), a fragmentação do bipartidarismo (ARENA-MDB), imposto pelo AI 2, visava, fundamentalmente, à extinção do MDB, pois seu engajamento e apoio às causas populares, além da crescente força democrática que disseminava, descontentavam aos donos do poder e, por conseguinte, atrapalhavam os planos governamentais.

No entanto, em termos pedagógicos, constata-se o engajamento sindical da categoria docente, mesmo sem o apoio de importantes entidades, como a APEOESP, no caso da Grande São Paulo, a luta pelo ensino público, gratuito e de qualidade vence mais uma batalha: é fundada, em 1979, a *Associação Nacional de Educação*, ANDE.

De acordo com Libâneo (1998 a: 61):

“No primeiro número da revista dessa entidade (ANDE), a equipe de redação declara: ‘... nós podemos desde já contribuir para que se ampliem as condições de acesso e permanência à educação e à escola que estão aí, e que constituem o que, historicamente, a sociedade brasileira conseguiu organizar’”.

Refletindo a respeito dessas considerações, das atividades escolares e considerando que as atividades escolares são determinadas historicamente e refletem diferentes interesses de classe, podemos concluir que a escola pode, outrossim, funcionar como “campo de luta para a eliminação das contradições sociais” (Libâneo, 1998 a: 61).

É, pois, nesse sentido que Saviani, a partir das contradições do modelo capitalista, da sociedade e do aparelho ideológico escolar, e dos determinantes histórico e dialético do processo pedagógico, sistematiza em 1979 um novo eixo teórico, no âmago das **Teorias Críticas da Educação**, denominada **Pedagogia Histórico-crítica**.

Em suma, segundo Saviani (1992:95-96):

"Esta formulação envolve a necessidade de se compreender a Educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade".

No campo político-econômico, o governo do General Figueiredo edita um novo *Plano Nacional de Desenvolvimento*, previsto para o quinquênio 1980-1985.

De acordo com Thomaz (1986), o III PND objetiva, basicamente, o avanço das taxas de emprego e da renda da população brasileira, baixar os escores de pobreza, favorecendo assim o processo de distribuição de renda, conter a inflação e a dívida externa, a redução das desigualdades regionais e desenvolver o setor energético, à luz do processo de desenvolvimento de uma nação livre, equilibrada e estável, o mais rapidamente possível, para o logro de todos os cidadãos.

Em suma, segundo Thomaz (1986:75), as principais metas do III PND foram: "combater a inflação, desenvolvimento da agropecuária e equilíbrio do balanço de pagamento".

Pois bem, em termos pedagógicos oficiais, no cerne das metas previstas pelo III PND, é lançado pelo governo o *Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto*, também direcionado ao quinquênio 1980-1985.

Como assinala Gadotti (1992:28):

O III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (1980-1985) foi elaborado através de consultas regionais, ao contrário da forma autoritária que caracterizava o comportamento do regime militar até então. A participação chegava com a 'distensão' política e a democracia 'relativa'.

O Plano Setorial/1980-1985 prevê algumas linhas programáticas: devido aos problemas existentes na maioria das zonas rurais do país, como o analfabetismo ou o baixo nível de escolaridade, a repetência, a evasão, o baixo índice de escolas de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus nas regiões mais distantes etc., a primeira linha refere-se à atuação educacional nesses pontos, buscando reverter os lastimáveis quadros de miséria e ignorância constatados.

Além dos programas pedagógicos oficiais remetidos às zonas rurais, a segunda linha prevê a atuação educacional do governo, direcionada à população de baixa renda nos centros urbanos e suburbanos.

O desenvolvimento cultural da população brasileira, como aspecto genuinamente pedagógico consiste na terceira linha prevista pelo Plano Setorial/80-85.

É somente na quarta linha de programação que a capacitação de recursos humanos e o formato do ensino de 2º grau recebem atenção, pois vários problemas precisam ser enfrentados neste período, como a falta de emprego para os profissionais já capacitados e, concomitantemente, o excedente de vagas referente às habilitações profissionais inexistentes, devido ao avanço da tecnologia, ao longo dos anos, e à volubilidade do mercado de trabalho.

Basicamente, de acordo com Thomaz (1986), no sentido de ofertar à população (urbana e rural) um ensino de caráter geral – de modo a possibilitar, por exemplo, àqueles que almejam o ingresso em Universidades Públicas ou Particulares, uma vaga em algum curso de grande concorrência, no Vestibular – e, concomitantemente, profissionalizante, garantindo a possibilidade de emprego com um diploma de 2º grau, o Plano Setorial/80-85 prevê o incentivo à abertura de estabelecimentos de ensino, de acordo com as necessidades regionais, propedêutico e com habilitações profissionais.

Além disso, tal planejamento pretende aperfeiçoar a rede de escolas técnicas e de colégios agrícolas federais, formular programas e estabelecer convênios entre as Secretarias de Educação e as Universidades, objetivando alcançar a consonância entre a formação de corpo docente, para garantir a validade e a legitimidade das habilitações profissionais de nível médio, e a capacitação de recursos humanos, que deveriam ser absorvidos pelo mercado de trabalho público e privado.

Segundo Thomaz (1986:88):

“Duas constatações levam à proposta desta prioridade regional: o crescimento do número de egressos do 1º grau, como decorrência de elevação das taxas de escolarização, o que conduz a uma demanda crescente pela educação de 2º grau e a necessidade de consolidar a profissionalização ao nível do 2º grau, como contribuição à política do desenvolvimento nacional.

O Plano Setorial/80-85 propõe rever algumas medidas oficiais anteriores, como o Parecer 45/72, visando adequar a educação formal à realidade dos anos 80, às políticas que vêm sendo desenvolvidas a partir de 1979, e iniciar o árduo processo de “abertura”. O governo do General Figueiredo se depara com problemas de grande porte, como a inflação sem controle, a má distribuição de renda, as disparidades regionais, as altas taxas de desemprego e, no plano educacional, o analfabetismo, de grande parcela da população do país, e o baixo nível de escolaridade de muitos brasileiros.

Não é possível esquecer que 1979 é o ano marcado pela Lei da Anistia para alguns crimes políticos, sancionada pelo então Presidente Figueiredo, e, com ela, pelo retorno ao Brasil do Professor Paulo Neves Freire: o Paulo Freire, dos *Movimentos de Cultura Popular* (MCP), criador da **Pedagogia do Oprimido** ou da **Pedagogia Libertadora**, degredado em decorrência do Golpe Militar de 31 de março.

Em agosto de 1979, Paulo Freire esteve no Brasil, durante visita que durou um mês. Somente no mês de junho de 1980, Paulo retornou definitivamente ao seu país de origem (Piletti, 1997).

Fincando residência no Brasil, Paulo Freire retornou às atividades docentes, mas em cursos superiores da PUC-SP e da UNICAMP, pois, segundo ele próprio (Betto & Freire, 1986:71), após tantos anos de exílio no exterior, “São Paulo era um dos únicos Estados brasileiros que podia me oferecer, como ofereceu, uma possibilidade de trabalho”.

No entanto, não satisfeito apenas com a docência universitária, Paulo Freire voltou ao trabalho educativo com áreas e pessoas carentes, mas não atuando diretamente. Ele, a partir de então, passou a coordenar grupos de professores que iam à periferia e desenvolviam as atividades pedagógicas, embasadas pelos pressupostos libertadores.

Como assinala Paulo Freire (Betto & Freire, 1986:72):

“Meu esforço, assim, vem sendo pensar com as equipes a sua prática nas áreas populares. Creio que tenho ‘ensinado’ algo às equipes todas com as quais tenho dialogado, mas tenho igualmente aprendido muito com elas e com os grupos populares, atores também em sua prática”

Conforme se pode perceber, no limiar dos anos 80, com o processo de transição em direção à abertura política, a educação brasileira vem tomando novos rumos e começa a perder, não somente através da formulação de eixos teóricos progressistas ou de esquerda, como a **Pedagogia Histórico-crítica**; de Dermeval Saviani, mas também com práticas pedagógicas, como as dos grupos de Educação de Adultos, coordenados por Paulo Freire, a sombra do rígido controle e do Tecnicismo, impostos oficialmente pelo regime autoritário, em função do naufrago *Modelo Brasileiro*.

Ainda no plano pedagógico, 1980 é marcado pela inauguração das CBEs (Conferências Brasileiras de Educação), organizadas pela ANDE (Associação Nacional de Educação), pelo CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) e pela ANPed (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), sendo a primeira de uma série bianual

realizada em São Paulo e consubstanciando, segundo Ghiraldelli Jr. (2000:205), uma iniciativa de “crescente participação e fluidez de idéias no campo educacional”.

Pois bem, com o processo de abertura política em andamento, maior possibilidade de participação da sociedade civil nas atividades e decisões populares e a crescente liberdade de expressão, de acordo com Libâneo (1998 a: 115), na CBE de 1980:

“(...) aparecem educadores que, sem abrir mão dos condicionantes sociopolíticos da educação, denunciam o caráter mecanicista das teorias crítico-reprodutivistas e advogam as possibilidades do trabalho pedagógico-didático, não apenas valorizando a escola pública, mas também empenhando-se numa melhoria da qualidade escolar, enquanto instância de difusão do conhecimento.

É nessa perspectiva – de valorização dos conteúdos culturais, sistematizados ao longo de várias gerações, a serem socializados pela escola pública e assimilados, participativa e criticamente, pelas classes subalternas, a fim de promover a sua emancipação e, portanto, a transformação da sociedade burguesa – que Saviani sistematiza a **Pedagogia Histórico-crítica** e, por isso, é tão censurado, durante a CBE de 1980, por críticos Escolanovistas e Marxistas/Libertadores.

Devido a isso, em contrapartida, Saviani (1992:77):

“Partindo do pressuposto de que a platéia era predominantemente escolanovista (...) não [ querendo ] dizer que a Pedagogia Tradicional estava certa (...) [ aplicou ] a técnica da curvatura da vara, ou seja, para endireitá-la não [ bastava ] colocá-la na posição correta, [ era ] preciso curvá-la do lado oposto”.

Com essa metáfora, outrora criada por Lênin, revolucionando o pensamento pedagógico brasileiro da época (início dos anos 80), Saviani publica, em 1981, em mais uma edição da revista da ANDE, o artigo *Escola e democracia: a teoria da curvatura da vara*, que nada mais apresenta do que seu posicionamento crítico frente às concepções escolanovistas, adotado durante os debates da CBE de 1980.

Outro passo importante, no que concerne à evolução do pensamento pedagógico progressista e à pesquisa científica no campo educacional brasileiro, refere-se à defesa da tese de doutoramento da Professora Guiomar Namó de Mello, em 1981, chamada *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*, sendo publicada em livro um ano mais tarde.

Segundo a autora, em São Paulo, onde foi realizada exaustiva e intensa pesquisa de campo, foi possível perceber que os trágicos scores do fracasso e evasão escolar, incompetência profissional do corpo docente e administrativo escolar, o abandono do ensino público por parte

do governo, entre outros fatores, serviam para articular a educação formal, oferecida à grande população de baixa renda do estado paulista, com o ideário-padrão de cidadão desejado pela classe dirigente, que desejava manter sua supremacia, seu poder econômico e sua dominação sobre a grande massa subalterna, que a ratifica e a legitima.

Assim, de acordo com Mello (1998:42), na sociedade capitalista, a educação escolar funciona, como “mediadora entre a origem e o destino social de sua clientela”.

Buscando, então, reverter esse quadro, para que o ensino formal pudesse cumprir seu papel de democratizar o saber escolar, de conscientizar e sensibilizar as classes dominadas, em face de sua condição opressiva à que estão passivamente submetidas, o professor, detentor dos conteúdos e métodos de ensino, deve ter a iniciativa de buscar a mudança da realidade, que ocorrerá lentamente, durante as relações e os conflitos no dia-a-dia, mesmo sem o apoio do Poder Público e dos demais Aparelhos Ideológicos de Estado.

Como assinala Jamil Cury, no Prefácio da edição em livro da tese de Guiomar (Apud: Mello, 1998: 4):

“(...) competência técnica e vontade política não só incluem uma a outra, como também uma é condição da outra. Pois, ao expropriar o saber, há um controle do mesmo, e só (...) pela mediação de ‘intelectuais coletivos’ (organização, sindicatos, associações e também a presença da universidade). é possível recuperar e repor o saber fazer (...) [ que ] implicará a dialética entre o saber fazer existente e um novo que não ignore igualmente a tensão entre o saber existente parcelarizado e a busca de um outro mais global.

Dessa forma, portanto, para que o *compromisso político* – de emancipação das classes dominadas e de transformação da sociedade capitalista – seja exequível, o professor deve cumprir suas atividades pedagógicas com *competência técnica* – englobando “o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido (...), um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino (...), uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação (...), uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade” (Mello, 1998:43).

No âmbito político, porém, mais uma vez o regime autoritário planejou reformas, no sentido de acelerar o processo de redemocratização do país.

Desde fins da gestão Geisel (1974-1979) e durante o mandato do General Figueiredo, constatou-se que o processo de abertura política tornara-se irreversível. Entretanto, mesmo com palavras de consolo ao povo brasileiro, frente a sua situação periclitante, sem o uso de termos e gestos repressivos, muito comuns há uma década, as medidas governamentais sempre tinham um caráter conservador, por mais que se dissesse o contrário.

Alguns grupos direitistas, descontentes com as perspectivas de redemocratização do país e outrora responsáveis por intensa repressão a crimes políticos – de acordo com as entidades competentes –, iniciaram uma série de atentados violentos à sociedade civil em 1980, como incêndios criminosos e misteriosos a bancas de jornais em Minas e São Paulo, a fim de que os respectivos proprietários, aterrorizados, não comercializassem materiais de imprensa, considerados “subversivos”, e explosões, no Rio de Janeiro, na sede do Conselho Federal da OAB e na Câmara Municipal, matando e mutilando inocentes.

O mais comentado incidente foi o ocorrido no Rio Centro, em 30 de abril de 1981, Rio de Janeiro, quando uma bomba explodiu sobre um sargento do Exército, executando-o no ato e ferindo gravemente outro militar, que se encontrava ao seu lado, guiando um automóvel de “chapa fria”, em decorrência de um *show* em comemoração ao Dia do Trabalhador.

Realmente, eram feitas algumas reformas, o governo possibilitava um processo de transição do autoritarismo à democracia, mas de qualquer maneira, o *status quo* deveria continuar a ser perpetuado por toda a sociedade. Então, o regime militar, em seus últimos e agonizantes momentos de atividade, passava o controle da nação às mãos da classe dominante civil, que, nesse momento, buscava cooptar os interesses da burguesia.

Como assinala Ghiraldelli Jr. (2000:184):

“De fato, parcela cada vez maior da burguesia começou a se distanciar de seus parceiros tecnocratas civis e militares, passando a apostar na possibilidade de vir a exercer diretamente o controle da sociedade política num regime mais democrático”.

Em novembro de 1981, objetivando manter a supremacia do PDS, partido do governo, durante o pleito eleitoral do ano seguinte, o Presidente Figueiredo remeteu ao Congresso Nacional uma série de reformas eleitorais, a serem votadas pelos parlamentares.

Pressionando a aprovação das reformas, os componentes do PDS foram todos intimados, pelo alto comando do partido, a comparecer à votação do projeto reformista.

Além disso, o Congresso estava sujeito ao chamado “decorso de prazo”, pois, caso o projeto reformista não fosse apreciado no devido espaço de tempo, estaria ele aprovado, automaticamente.

Pois bem, diante de toda a pressão das medidas presidenciais sobre a atuação dos parlamentares, obviamente, as reformas foram aprovadas. De acordo com Vieira (1985:57), dessa maneira, era construída, “através da coação legal, a democracia, segundo a visão governamental”.

O que mudou com as reformas eleitorais de 1981, sancionadas pelo Presidente Figueiredo? Ficava terminantemente proibido fazer alianças para a escolha de candidatos a governador de Estado. Foi criado o “voto vinculado”, que significava a indicação de nomes referentes a um mesmo partido, desde cargos de vereador e prefeito até governador, deputado federal e senador. Os governadores de Estado voltaram a ser eleitos diretamente pela população, alterando o *Pacote de Abril*, de 1977. E, também, a renúncia de qualquer candidato, durante as eleições, só seria aceita com a saída de todos os demais candidatos do partido (Vieira, 1985).

Por conseguinte, todo o cenário político era preparado para, durante as atividades eleitorais de 1982, dar continuidade ao processo de abertura, em nome da democracia, no entanto, sempre objetivando a manutenção dos privilégios e interesses das classes dominantes.

Todavia, em termos políticoeducacionais, segundo Thomaz (1986), à luz dos anos 80, os educadores brasileiros começaram a re-pensar as determinações implícitas na Lei 5.692/71 e no Parecer 45/72, a respeito do ensino de 2º grau, principalmente, no que se refere à profissionalização obrigatória.

Com base em discussões suscitadas em eventos, como o Simpósio “Lei 5.692/71: uma década de ensino profissionalizante”, de 1980, e o Seminário “Educação e trabalho hoje”, de 1981, e alguns problemas acarretados pela profissionalização dos educandos, em nível médio, “o Ministério da Educação (...) solicitou ao Conselho Federal de Educação estudos e pronunciamentos”, no sentido de formular novas diretrizes e bases para o ensino profissionalizante, tendo como referência a Lei 5.692/71 (Thomaz, 1986).

Desde o início de sua validade, o ensino profissionalizante obrigatório, em nível de 2º grau, causou uma série de problemas e de sucessivos equívocos, que nesse momento histórico se buscou sanar.

Primeiramente, a carência de recursos humanos, tanto para o ensino em cursos com algumas habilitações profissionais, no mínimo, absurdas, como a n.71 – “Cronometrista”, a n.110 – “Modelador de calçados” ou a n. 117 – “Desenhista de decoração”, todas previstas segundo as medidas do Parecer 45/72 (Brasil, 1972: 126-127), como para o ensino em regiões menos desenvolvidas e de difícil acesso, além do sucateamento e do baixo investimento em materiais didáticos e de laboratório, o que significava, contudo, ou a impossibilidade do avanço de alguns cursos/habilitações, ou a formação de baixíssima qualidade dos egressos.

Mesmo com a edição do Parecer 76/75, onde as carreiras foram afinadas em apenas dez habilitações – já citadas anteriormente, neste trabalho – o mercado de trabalho, com o avanço imprevisível da tecnologia, exigia mão-de-obra capacitada em determinada área, na qual poucos ou raros indivíduos estavam habilitados, e, concomitantemente, estava saturado com algumas habilitações, causando o inchaço das estatísticas de desempregados, além daquelas que tendiam ao desaparecimento, devido ao caráter obsoleto de suas funções.

Desde meados da década de 70, os empresários do ensino pressionavam, por sua vez, o governo, no sentido de revogar a profissionalização obrigatória, obtendo pequena vitória com a publicação do Parecer 76/75, pois sua clientela (classes médias e altas) almejava ingressar em cursos de nível superior. Por isso, muitas vezes, o caminho encontrado, para satisfazer os interesses e aspirações da clientela, consistia nas fraudes, habilitando profissionais sem o mínimo domínio sobre sua formação, ou na precária capacitação, com mínima competência técnica para atuar no mercado de trabalho, porém, priorizando sempre a instrução de cultura geral.

Outro problema, intimamente relacionado ao que foi analisado no parágrafo anterior, refere-se ao caráter de *terminalidade* do ensino profissionalizante obrigatório do 2º grau. Como foi colocado, as escolas da rede particular buscavam agrandar sua clientela (classes dominantes), no sentido de privilegiar a educação propedêutica, em detrimento da capacitação técnica. Já o ensino público, que tinha de cumprir as determinações legais sem queixas, mesmo formando profissionais, de nível técnico, com excelente bagagem para uma atuação bem sucedida no mercado de trabalho, não promovia a satisfação de muitos alunos que, almejando vagas em Universidades, de preferência, públicas, dificilmente alcançavam seu objetivo, devido, principalmente, à deficiente formação de cultura geral, pouco privilegiada em função da profissionalização inevitável. Daí o caráter terminal do 2º grau técnico desagradar a muitos educandos, também, oriundos da rede pública de ensino.

Outro grande equívoco referente à Lei 5.692/71 foi a transformação de todo o ensino de nível médio em formação profissional, a extinção da antiga Escola Normal e o surgimento da Habilitação Magistério, para o ensino de 1ª a 4ª séries do 1º grau, que, segundo Ghiraldelli Jr. (2000), na prática, passou a reservar vagas a alunos que, por tirar notas mais baixas, não passavam nas habilitações escolhidas, o que comprometeu a formação dos novos educadores.

A relatora, Ana Bernardes da Silveira Rocha deixou bem clara a situação em que se encontrava o ensino de 1º e 2º graus, após o balanço da Lei 5.692/71 e dos Pareceres 45/72 e 76/75. De um modo geral, no relatório foram mencionadas questões como a deficiência da rede pré-escolar, a necessidade de expansão da Educação escolar de 1º e 2º graus, o custeio excessivo da formação profissionalizante em nível médio, o caráter benéfico da educação propedêutica, em contraposição à terminalidade obrigatória, que, muitas vezes, impossibilita o acesso dos estudantes à Universidade, a atualização tecnológica e a volubilidade das tendências do mercado de trabalho, além do controle dos interesses de empresas que incentivam a formação técnica, em nível médio, e as experiências bem sucedidas, relativas à capacitação profissional, de estabelecimentos de Educação Não-formal, como o SENAI, o SENAC, o SENAR e outros (Thomaz, 1986).

Diante desse diagnóstico preliminar, em novembro de 1981, é realizada em Brasília a XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação, reunindo os Conselhos dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal, para a realização de um grande debate a respeito das vigentes perspectivas do ensino de 1º e 2º graus e para “obter-se a contribuição das muitas realidades brasileiras” (Thomaz, 1986:116).

As principais conclusões, como assinala Thomaz (1986:116), acerca da XVIII Reunião, referiam-se à modificação do termo “obrigatoriedade” por “predominância”, no que tange ao ensino profissionalizante de 2º grau, à alteração de alguns artigos da Lei 5.692/71, “especialmente o artigo 5º e parágrafo, para evitar a universalização compulsória da habilitação profissional no 2º grau resguardando o que prevê o artigo 1º dessa Lei”.

Baseado nas conclusões da XVIII Reunião, o Parecer 860 é editado em fins do ano 1981, cuja finalidade principal tratava-se do encaminhamento para a formação de um grupo de trabalho, a ser integrado por especialistas do MEC e membros dos Conselhos de Educação, o qual deveria em curto prazo elaborar um anteprojeto de Lei, para a alteração de algumas

diretrizes da Lei 5.692/71, de modo a remetê-lo ao Ministro de Educação e Cultura para a apreciação.

O grupo de trabalho, composto por Paulo Nathanael Pereira de Souza, Eurides de Brito, Esther de Figueiredo Ferraz, Moacir Vaz Guimarães, Pedro Demo e Maria Umbelina Salgado, entregou em 1982, ao Presidente do Conselho Federal de Educação, com a fase de estudos já concluída, a "minuta do anteprojeto de Lei que modificava os artigos 1º, 4º, 5º e 22 da Lei 5.692/71" (Thomaz, 1986:117).

Além das alterações elaboradas pelo grupo de trabalho, relativas ao texto da Lei 5.692/71, a apreciação dos altos membros do MEC promoveu, também, a reformulação dos artigos 6º, 8º, 12, 16, 23, 30 e 76 da mesma Lei, levando à sanção do Presidente Figueiredo, em 18 de outubro de 1982, a Lei 7.044/82.

Caindo a profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau e tornando válidas as duas modalidades de formação neste nível, a geral e a técnica, a Lei 7.044/82 buscou promover alterações em algumas diretrizes da Educação brasileira, no sentido, tanto de satisfazer os anseios da população (das classes altas, médias e baixas), que desejava a continuidade dos estudos, quanto dos empresários do ensino, cuja novidade oficial veio atender aos seus interesses.

Portanto, como assinala Ghiraldelli Jr. (2000:185):

"A Lei 7.044/82 do general Figueiredo, que revogou o ensino profissionalizante obrigatório do 2º grau, foi o reconhecimento público da falência da política educacional da ditadura e a demonstração de que as atitudes e planos tecnocráticos haviam de fato colocado o governo numa situação de distanciamento para com a maior parte da sociedade, até mesmo as classes dominantes".

No plano teórico educacional, todavia, o ano de 1982 é marcado por grandes novidades, no que concerne à evolução do pensamento pedagógico progressista brasileiro.

Também, pela revista da ANDE, é publicado o artigo *Tendências Pedagógicas na prática escolar*, assinado pelo Professor José Carlos Libâneo, em 1982.

Neste texto, o autor considera que a toda prática pedagógica subjaz algum pressuposto teórico, ideológico, que pode reproduzir as relações sociais de produção capitalista, como também interferir na sociedade, objetivando a emancipação das classes desfavorecidas financeiramente.

Aos tais pressupostos ideológicos, Libâneo denomina **Tendências Pedagógicas Liberais**, referentes à manutenção do modelo capitalista, e **Tendências Pedagógicas Progressistas**, que convergem para a transformação da presente sociedade.

As Tendências Liberais são subdivididas em três correntes distintas: **Tradicional, Renovada (Progressivista e Não-diretiva) e Tecnicista** – todas analisadas no primeiro capítulo deste trabalho. Já as Tendências Progressistas são representadas pela **Libertadora, Libertária e Crítico-social dos conteúdos** – também apresentadas anteriormente.

Mas o grande salto de qualidade encontra-se, justamente, na sistematização da **Tendência ou Pedagogia Crítico-social dos conteúdos**: baseado nas formulações de estudiosos brasileiros como Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello e Carlos Roberto Jamil Cury, e de educadores estrangeiros, como Makarenko, Manacorda, Snyders, Charlot e Suchodolski, Libâneo (1998 a: 72) sustenta que “a emancipação das camadas populares requer o domínio dos conhecimentos escolares como requisito essencial para a compreensão da prática social, vale dizer, do (...) desenvolvimento histórico do povo”.

Segundo Saviani (1992:88):

“Quando Libâneo estava para publicar seu livro utilizando a denominação pedagogia crítico-social dos conteúdos, ficou sabendo da denominação ‘pedagogia histórico-crítica’ criada por mim. Disse-me então que esta era exatamente a denominação que estava buscando e chegou a pensar em utilizá-la no livro. Mas eu considerei secundária a questão do nome, pois o mais importante era difundir a proposta. A fixação do nome mais adequado dependeria das reações suscitadas. Então, não me opus que ele empregasse a sua denominação.”

Entretanto, em termos históricos, o que possibilita, politicamente, a criação e a difusão do eixo teórico **Crítico-social dos conteúdos** é o processo de abertura política, com a queda gradual de um regime totalitário de governo, maior participação da sociedade civil nas decisões políticas, em prol do desenvolvimento do país, e maiores possibilidades de liberdade de expressão e pensamento. Já em termos pedagógicos, o surgimento e a evolução das **Teorias Críticas da Educação**, começando com as **Teorias Crítico-reprodutivistas** e passando pela **Pedagogia Histórico-crítica**, possibilita a sistematização da Pedagogia preconizada por José Carlos Libâneo.

Além disso, como assinala Libâneo (1998b: 41):

“O movimento pela revalorização da educação pública, surgido por volta dos anos 80, busca saídas para a crise da escola brasileira, também a partir de um posicionamento crítico em relação ao capitalismo. Esse movimento (...) Posiciona-se pelo entendimento da escola como lugar em que se reproduzem as contradições sociais, portanto, um lugar de luta hegemônica de

classes, de resistência, de conquista da cultura e da ciência como instrumentos de luta contra as desigualdades sociais impostas pela organização capitalista da sociedade. Desenvolvem-se, nesse quadro, outras vertentes das teorias críticas da educação e, entre elas, a *Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos*”.

Ou seja, no que tange, portanto, às causas educacionais, as concepções críticas e a reivindicação de um ensino público de qualidade, que, como tal, deve garantir a democratização dos saberes acumulados e sistematizados cultural e cientificamente, a fim de que todos os cidadãos, isentos do fantasma da exclusão social, possam lutar por condições de vida mais justas e, por conseguinte, transformar a sociedade, possibilitaram, no início dos anos 80, a gênese e o desenvolvimento da **Tendência Pedagógica Progressista Crítico-social dos conteúdos**.

Com as eleições de 1982 e a posse dos governadores dos Estados no ano subsequente, surgiram novas propostas de ensino, a serem aplicadas na rede pública escolar (Educação Formal), em gestões oposicionistas (PMDB e PDT), objetivando a tão discutida e necessária democratização dos conhecimentos sistematizados. A título de exemplo, neste trabalho serão expostas as propostas, resumidamente, teórico-metodológicas do professor Darcy Ribeiro, o então Vice-governador do Estado do Rio de Janeiro, no período 1982-1985, e da professora Guiomar Namó de Mello, Secretária de Educação da Prefeitura de São Paulo (193-1985), durante a gestão de Mário Covas.

Pois bem, no livro *Nossa escola é uma calamidade*, de 1984, Darcy Ribeiro expõe os problemas e suas críticas quanto à orientação pedagógica oficial do momento, e explicita suas propostas, a fim de atingir a superação dos percalços. E um dos pontos dessas propostas consistia na construção dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), também conhecidos como *Brizolões*, por, justamente, terem surgido durante o governo de Leonel Brizola, no Estado do Rio.

Segundo Gadotti (1992:31):

“Os CIEPS foram criados (...) com o fim de oferecer educação integral à criança. Trata-se de complexos escolares que incluem gabinete médico e odontológico, biblioteca, quadra de esporte, refeitório. O projeto arquitetônico é de Oscar Niemeyer e o projeto pedagógico de Darcy Ribeiro, que se inspirou em seu mestre Anísio Teixeira”.

Pela afeição dedicada ao seu mestre Anísio Teixeira, pode-se concluir que Darcy Ribeiro demonstrava simpatia para com os princípios progressivistas. No entanto, diante de tantas dificuldades enfrentadas pela Educação Brasileira e pela escola Pública, suas idéias não se

distanciavam muito do que a professora Guiomar Namó de Mello difundia na época, “no sentido da capacitação profissional do professor como condição fundamental para os problemas da escolarização básica” (Ghiraldelli Jr., 2000:216).

Em termos didáticos, a proposta pedagógica dos CIEPs prevê a estada dos alunos em tempo integral (manhã e tarde) na escola, de modo que, em um dos turnos, as crianças estariam nas salas de aula, assimilando os conteúdos básicos, construindo seus conhecimentos, e em outro turno, estariam engajadas em atividades de reforço, esportivas, artísticas etc.

A proposta inclui, também, novos sistemas de avaliação, prevendo a utilização de outros instrumentos, sem ser os testes de rendimento ou as provas tradicionais, a elaboração de objetivos atitudinais e instrucionais e a valorização dos critérios de avaliação. Pois, como afirma Gadotti (1992:31), a “reprovação sistemática no ensino público é considerado elitista”.

O funcionamento curricular dos CIEPs, portanto, no que confere à avaliação dos alunos, consiste na chamada “aprovação automática”.

Ainda de acordo com Gadotti (1992:31):

“Os objetivos que não forem alcançados pelos alunos num ano continuarão sendo trabalhados no ano seguinte, sem o aluno, por isso, perder o ano letivo.”

Pois bem, mesmo com tamanho projeto e imenso otimismo, os CIEPs não chegaram a atingir muitas de suas metas, no entanto, dentro da História da Educação Brasileira, significaram um importante fator de luta pela democratização da Escola Pública e dos conteúdos culturais. Sobretudo, segundo Ghiraldelli Jr. (2000), os CIEPs promoveram, ainda que em tese, a comoção de muitos políticos que, diante da estrutura do projeto, tiveram de dedicar atenção à educação e às causas populares:

No que diz respeito, porém, à gestão da professora Guiomar Namó de Mello, na Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo, os trabalhos seguiram a orientação das considerações de sua tese de doutorado, *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*, de 1981, visando basicamente à aplicação de uma política centrada na “capacitação profissional do professor”.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2000:213):

“(...) Guiomar Namó de Mello conseguiu, em três anos [1982-1985], corrigir as formas de hierarquização muito rígidas na carreira do magistério paulistano, responsáveis por um desnível salarial acentuado. Manteve-se, contra os interesses clientelísticos, a favor da institucionalização do concurso público para os diversos cargos relativos ao ensino público.”

No entanto, o objetivo maior de aplicação de um inédito regimento escolar, elaborado em função do pressuposto de democratização da escola pública, não foi alcançado, devido à derrota do PMDB nas eleições para a prefeitura da Cidade de São Paulo e à entrada do ex-presidente Jânio Quadros, que desconsiderou as teses progressistas e privilegiou as forças conservadoras.

No que concerne, entretanto, às medidas oficiais, relativas ao plano político-educacional, o Parecer 618 de 1982 e os Pareceres 108, 170 e 431 de 1983, citados por Thomaz (1986), em sua dissertação de mestrado, serviram para explicitar com mais clareza e maior nível de aprofundamento as diretrizes da Lei 7.044/82.

Embora muitos especialistas e profissionais da área docente, talvez por desconhecimento, interpretassem o conteúdo da Lei 7.044/82 como a supremacia da educação geral, em detrimento da capacitação técnica no 2º grau, considerando a formação profissional assistemática e informal, destituída de maior comprometimento e adequação ao mercado de trabalho, a Lei 7.044/82, fundamentalmente, derrubou o caráter obrigatório do ensino profissionalizante, imposto outrora pela Lei 5.692/71, abrindo a possibilidade dos estabelecimentos de ensino escolherem os currículos com os quais desejavam trabalhar, técnicas e métodos que pretendiam aplicar, além de conferir a cada jovem e a cada adulto o direito de escolher, ou a profissionalização em nível médio, ou a educação de cunho propedêutico, favorecendo a continuidade dos estudos, o acesso ao ensino superior.<sup>27</sup>

Mesmo correndo o risco do retorno ao dualismo educacional entre a escola técnica e a escola acadêmica, como assinala Thomaz (1986:120):

“Em suma, a Lei 7.044/82 vai permitir evitar a especialização excessiva e prematura do ensino profissionalizante, deixando a qualificação profissional para aqueles que realmente desejam este tipo de ensino”.

Quanto ao desenvolvimento do pensamento pedagógico brasileiro, Dermeval Saviani, em setembro de 1983, lança a obra *Escola e democracia*, que logo se torna um *best*

<sup>27</sup> No que tange ao currículo de cursos de nível superior, de acordo com as determinações do Parecer 342/82, do Conselho Federal de Educação, a disciplina de *Filosofia* retorna às grades curriculares como matéria optativa. Aos cursos de Educação, regressa a *Filosofia da Educação*, mediante sua extrema importância para a formação política dos educadores, no cenário de transição para a redemocratização do país.

*seller* brasileiro na área educacional<sup>28</sup>, indispensável a todos que pretendem engajar-se em estudos pedagógicos.

O livro é composto por quatro artigos: *As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina*, lançado anteriormente, no mês de agosto de 1982, em *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, *Escola e democracia: a teoria da curvatura da vara*, *Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara* e o último, produzido especialmente para a publicação em livro, *Onze teses sobre Educação e Política*, o qual, de acordo com seu autor (Saviani, 1984:5), pretende “encaminhar, de modo explícito, a discussão das relações entre educação e política já que reside a questão central” da democratização dos conteúdos sistematizados cientificamente e da escola pública.

Como assinala Saviani (1992:108), no Prefácio de *Escola e democracia*, para a 20ª edição:

“Demarcadas as perspectivas, feita a crítica da visão liberal burguesa, os elementos progressistas desarticulados da concepção dominante são (...) articulados no âmbito da perspectiva pedagógica correspondente aos interesses da classe trabalhadora. Ainda que não se tenha podido explorar e aprofundar suas diversas implicações, avança-se aí decididamente na formulação de uma nova teoria crítica (não-reprodutivista) da educação a qual (...) só pode ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados”.

Na obra *Escola e democracia*, seu autor prevê em linhas gerais a superação das Tendências Tradicional e Renovada, em busca da democratização do saber escolar e, conseqüentemente, da transformação da sociedade, através da difusão e da aplicação da concepção **Histórico-crítica**.

Em 1984, é realizada em Niterói a III Conferência Brasileira de Educação (CBE), recebendo agora um conjunto de profissionais da Educação latino-americanos, visando ao contato e ao intercâmbio nacional com experiências inter-regionais, nos quais “se buscam convergências e sintonias sem passar por cima do dissenso, gerando condições para que o debate educacional se enriqueça e penetre amplamente a sociedade brasileira” (Ghiraldelli Jr., 2000:234).

Por ocasião da CBE de 1984, os participantes assinaram um manifesto, onde foram apresentadas as esperanças dos educadores mediante a situação periclitante que a Educação Brasileira apresentava.

<sup>28</sup> No ano de 1999, *Escola e democracia* atinge a 32ª edição, com mais de 155 mil volumes vendidos.

As esperanças consistiam, basicamente, no momento de transição política, vivido à luz aos anos 80, do regime autoritário ao retorno do sistema democrático, confirmado com as eleições estaduais, a participação crítica e efetiva da sociedade civil nas decisões oficiais, o surgimento de novas idéias, novos intelectuais e novos profissionais, realmente engajados e comprometidos com as causas populares e sociopolíticas, e, especificamente, no campo educacional, o atendimento a algumas reivindicações da categoria docente, tantas vezes indeferidas e censuradas pelos governantes repressivos.

Durante a CBE de 1984, dentre os diversos temas abordados e discutidos, pode-se destacar a situação do ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, cuja ênfase maior foi dada ao primeiro dos níveis apontados.

O ensino de 1<sup>o</sup> grau, que mereceu prioridade nas discussões para encaminhamento de soluções, como afirmou Mello (1998), teve sua rede escolar ampliada em termos quantitativos, para que pudesse abarcar a extensa quantia de analfabetos, semi-analfabetos e pessoas de baixa escolaridade, além das crianças na faixa de idade escolar, já que a população vinha crescendo assustadoramente nos anos anteriores, no entanto, os investimentos imprescindíveis para o salto de qualidade não foram alocados, o que culminou na falência da escola elementar e no empobrecimento cultural do brasileiro.

No que tange ao ensino médio, o fracasso da profissionalização obrigatória e das medidas previstas pela Lei 5.692/71 e por Pareceres do Conselho Federal de Educação, como o 853/71 e o 45/72, possibilitou a degradação da rede escolar (pública e privada), a queda da qualidade de ensino, a formação pouco qualificada, em boa parte dos casos, de profissionais técnicos, o surgimento de problemas ao mercado de trabalho, como a carência de alguns profissionais para algumas áreas e, simultaneamente, excesso para outras, o desemprego e o subemprego, além das dificuldades causadas às Universidades<sup>29</sup>, que tinham de adequar cursos e currículos mediante a necessidade de capacitar bacharéis e licenciados, para o funcionamento e a validade das mais diversas e esdrúxulas habilitações.

<sup>29</sup> A luta pela democratização do ensino e da escola pública de qualidade não passava apenas pelas instituições de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, mas também pela Universidade. O que se reivindicava era a manutenção dos "padrões de excelência no ensino e na pesquisa, assegurados pela contratação de professores qualificados em tempo integral", já que o regime de trabalho desses, em várias Faculdades, principalmente privadas, consistia no pagamento por hora/aula, estimulando a sobrevivência do cidadão, que se engajava na profissão docente, de nível superior, através da super-exploração, a baixa remuneração e a qualidade refutável, ou muitas vezes precária, do ensino oferecido (Ghiraldelli Jr., 2000:233).

Para tanto, de acordo com o Manifesto dos participantes da CBE de 1984 (Ghiraldelli Jr., 2000:233): “Faz-se mister não apenas a recuperação das escolas normais e do ensino técnico, mas a reorganização global do ensino de 2º grau”.

O otimismo, para que tal “reorganização global” do ensino médio fosse efetivada, residia justamente nas determinações da Lei 7.044/82 e demais Pareceres, no que concerne ao plano oficial, nas aptidões técnico-metodológicas e no comprometimento político de cada professor e da sua categoria, em prol de mudanças essenciais e efetivas, a favor dos interesses e das expectativas da classe social majoritária.

Para tanto, uma das iniciativas governamentais, objetivando a reorganização do ensino de 2º grau, foi o IV Acordo firmado entre o Ministério da Educação e Cultura e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, conhecido como *Acordo MEC-BIRD*, que, segundo seu programa, visava, fundamentalmente, ao melhoramento do Ensino Técnico Agrícola e Industrial.

De acordo com o Manual de Instruções do programa, o MEC-BIRD pretende, basicamente, ajustar o quadro de RH das escolas técnicas à legislação vigente e às necessidades de capacitação de profissionais, para o preenchimento de vagas no mercado de trabalho, e as condições estruturais dos colégios, em termos físicos e funcionais, para o desempenho adequado de suas atividades. Prevê também o aperfeiçoamento das funções administrativas das escolas e dos processos técnico-pedagógicos, e objetiva, pois, o fortalecimento dos trabalhos de planejamento de ensino, os quais deveriam ser preparados através dos resultados obtidos após estudos e pesquisas, anteriormente elaborados (Thomaz, 1986).

Os colégios que desejassem aderir ao MEC-BIRD tinham de enviar um projeto detalhado, claro e bem elaborado ao MEC, a fim de ser levado à apreciação da comissão responsável pelo programa. No caso de aprovação, as escolas receberiam a verba necessária, para que pudessem ser realizadas as reformas planejadas, de acordo com o projeto da escola. O Colégio Estadual Henrique Lage (Niterói/RJ), por exemplo, que oficialmente teve seu convênio assinado, com o MEC e o BIRD, em novembro de 1984, pela Secretária Estadual de Educação, previu um custo total de US\$ 284 mil, sendo 159 mil oriundos do Ministério da Educação e 125 mil, do BIRD, correspondendo a 56% de gastos do primeiro e 44% do segundo.

No entanto, como assinala Fonseca (Apud: Oliveira, 1998:116):

“A análise dos resultantes educacionais, institucionais e financeiros decorrentes da cooperação técnica do BIRD à educação brasileira, mostra que a experiência desenvolvida durante duas décadas<sup>30</sup>, na forma de co-financiamento, constituiu um processo caro, complexo do ponto de vista administrativo e ineficaz quanto aos resultados educacionais”.

Estas considerações se devem, em suma, ao reducionismo das propostas acertadas entre o MEC e o BIRD, que acabou por distanciar a realidade escolar da complexidade das metas elaboradas pelo projeto e, conseqüentemente, estacionar a solução do crescente processo de exclusão social brasileiro; à discutível pertinência dos empréstimos internacionais, já que as ações relativas às projetadas no Acordo MEC-BIRD poderiam ser desenvolvidas, exclusivamente, com capitais de origem nacional, evitando, assim, financiamentos com grupos estrangeiros, de alto ônus para o Estado; à natureza da cooperação internacional para o projeto em educação, o qual deveria ser organizado com cláusulas e condicionalidades que não fossem as que, geralmente, são adotadas em acordos comerciais.

Por conseguinte, segundo Fonseca (Apud: Oliveira: 1998:120):

“(…) o setor educacional pouco recebeu em termos financeiros, técnicos e educacionais. Os financiamentos dirigidos à educação brasileira representaram em média menos de 2% dos recursos do BIRD para o setor social como um todo. Ao que parece, os benefícios dirigiram-se para o atendimento de outras demandas situadas na área econômica, por exemplo, e certamente alimentaram alguns interesses do Banco e de reduzidos segmentos da administração pública.”

No que se refere ao plano econômico, o governo Figueiredo chegava ao fim sem alcançar as metas traçadas no PND/80: com relação ao combate à inflação, o índice de 1979 beira os 77%; já em 1983, a inflação chega aos 239%. Devido à ausência de uma política fundiária bem estruturada, o incentivo e o desenvolvimento da agricultura, que consistiam numa das medidas para abater uma parte da dívida externa, não receberam a atenção merecida e, portanto, acabaram não resolvendo os problemas econômicos, além de causarem distúrbios na distribuição interna de produtos alimentícios. E, por fim, a famosa dívida externa, mesmo levando o Governo Federal a negociá-la com o FMI, por causa da conjuntura de recessão em nível mundial, dos galopantes índices inflacionários internos e das taxas flutuantes e incontroláveis de juros, estava muito longe de chegar ao fim, cada vez mais distante (Thomaz, 1986).

<sup>30</sup> Entre os anos de 1970 e 1990, foram desenvolvidos cinco projetos do MEC em parceria com o BIRD, no campo da educação, cujo maior alvo de investimentos era o ensino técnico-profissionalizante, no contexto da Lei 5.692/71. Somente o terceiro e o quinto projetos dos Acordos MEC-BIRD, segundo Fonseca (Apud: Oliveira, 1998), destinavam-se à melhoria do ensino primário, no interior do Brasil.

Por conseguinte, aqui se inicia o começo do fim do regime de governo que o próprio Presidente Figueiredo, o último general a ocupar a Presidência da República, chamou de *Ditadura Militar*, nos últimos momentos deste tipo de gestão.

Em fins de 1984, já era cogitada a hipótese da vitória do candidato da Aliança Democrática<sup>31</sup> à sucessão presidencial, via Colégio Eleitoral, a qual veio ser confirmada no dia 15 de janeiro de 1985: “Tancredo Neves e José Sarney são eleitos por uma maioria esmagadora, com 480 votos contra 180 para Paulo Maluf” (Leoni, 1997: 231).

Na véspera de sua posse, Tancredo Neves caiu doente e tivera de ser hospitalizado e operado às pressas, para a retirada de um *leiomioma*, que nada mais era do que uma espécie de tumor benigno, e não para um problema de diverticulite, como fora anunciado anteriormente pelos médicos, através do Porta-voz da Presidência, Antônio Britto (Britto & Cunha, sd). Todavia, em 21 de abril de 1985, os olhos do presidente se fecharam para sempre, após tantas cirurgias, tristezas, lágrimas e esperanças, sendo que estas jamais feneceram – mesmo com a morte de Tancredo<sup>32</sup>.

No dia 15 de março de 1985, porém, José Sarney, então Vice-presidente, tomou posse. Durante mais de um mês, tanto a classe política, quanto a sociedade civil, esperavam pelo restabelecimento do presidente eleito, pela posse e pela gestão. No entanto, após a morte daquele que era o símbolo da redemocratização e do exercício da cidadania do povo brasileiro, Sarney foi empossado definitivamente e governou o país durante cinco anos (1985-1990). Assim foi inaugurada a *Nova República*.

Como registra Paulo Ghiraldelli Jr. (2000:220):

“(…) para as classes dominantes, para as várias frações da burguesia brasileira e para seus aliados, principalmente para a burguesia internacional, Tancredo ou Sarney deviam manter os verdadeiros ‘ideais de 64’, ou seja, a promessa de não arranjar a estrutura mantenedora do país no ‘tipo ideal’ de capitalismo periférico. Neste ponto, Tancredo e Sarney não poderiam se diferenciar”.

Com relação ao quadro educacional, a gestão Sarney herdou os seguintes índices das duas décadas de regime autoritário: 30 % de analfabetos adultos; aproximadamente 30 % de crianças e adolescentes, entre os 7 e os 14 anos, sem freqüentar a escola; por volta de 50 % do

<sup>31</sup> A *Aliança Democrática* era constituída pelo PMDB e pelos dissidentes do PDS – que formaram a chapa *Frente Liberal* e, mais tarde, o Partido da Frente Liberal (PFL).

<sup>32</sup> Segundo a Declaração de Óbito do Presidente Tancredo Neves, falência múltipla dos órgãos, septicemia (estado infeccioso) e leiomioma de intestino abecadado foram as causas do falecimento (Britto & Cunha, sd).

total de alunos da 1ª série do 1º grau repetentes ou evasivos; 22 % de professores leigos (sem formação em nível médio ou acadêmica) (Ghiraldelli Jr., 2000).

Por fim, em 1985, no cerne do pensamento pedagógico progressista brasileiro, José Carlos Libâneo, diante de tantos problemas enfrentados pela Educação Brasileira e dos dolorosos índices que os registram, lança o livro *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*.

A obra é composta por capítulos que consistem na reunião de artigos escritos por Libâneo, durante a primeira metade dos anos 80, começando pelo texto de 1982, editado pela Revista da ANDE, *Tendências pedagógicas na prática escolar*, onde o autor inaugurou a terminologia **Tendência Crítico-social dos conteúdos**, inspirada na **Pedagogia Histórico-crítica**, sistematizada por Dermeval Saviani.

Em suma, a proposta da obra, segundo o autor (Libâneo, 1998 a: 17):

“(...) é fazer o desnovelamento de algumas idéias-chave (mediação, historicidade, prática social, transmissão/assimilação de conteúdos), apreendendo suas implicações pedagógico-didáticas e buscando pistas de investigação sobre algumas questões”.

As questões investigadas no livro referem-se, por conseguinte, aos objetivos sociais da escola, à prática docente, à difusão do saber escolar e a uma orientação educacional pautada na **Pedagogia Crítico-social dos conteúdos**, que, segundo Libâneo (1998 a: 17), deve consistir numa nova alternativa “para os que encaram a escola pública como difusão de conhecimentos, que confiam na possibilidade de uma sistematização do saber e sua crítica, na valorização do pedagógico sem perder a vinculação com o todo social”.

### Considerações finais

Passamos pelo fim da década de 80, que, do ponto de vista econômico, ficou conhecida como a *década perdida*, devido, basicamente, ao excessivo contingente de problemas financeiros irremediáveis, e, simultaneamente, como a *década da cidadania*, com a queda de um regime autoritário, a realização de uma Assembléia Constituinte, a promulgação de uma nova Carta Magna (1988) e a volta do direito-dever de voto popular para a eleição de Presidente da República, que em 1992 sofreu um *impeachment* (Fernando Collor de Mello), e pela década de 90, com as políticas *neoliberais*, que seguraram a inflação brasileira, mas não a pobreza, o desemprego, a violência, a corrupção, a má distribuição de renda e a dívida externa.

Em 1996, foi votada e sancionada nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, projeto de Darcy Ribeiro. Algumas mudanças, muitas polêmicas, criação de novas instâncias de formação, extinção de outras, diplomas de valor refutável, outros sem grande ou nenhuma valia, e mais problemas. E a qualidade? Falamos sobre a qualidade, tanto do professor que ensina e da equipe técnica, que orienta, supervisiona e/ou administra os estabelecimentos, como do aluno, criança, jovem, adulto ou idoso, que espera da escola a mudança nas condições de vida, o crescimento enquanto cidadão, profissional e ser humano. Mas onde ela está? Será que a nova LDB vem conferindo a atenção necessária e merecida à Educação Nacional?

Mesmo que, à luz da década de 90, como afirma Aranha (1996:225), vários “setores da sociedade civil [ tenham ] se expressado com maior autonomia, fazendo pressão contra a corrupção e os desmandos do governo e exigindo os direitos dos cidadãos”, o campo educacional ainda é um dos mais prejudicados dentro desse panorama neoliberal, vigente no momento atual.

Segundo Saviani (1999 a: 4):

“As medidas tomadas pelo governo, ainda que partam de necessidades reais e respondam com alguma competência a essas necessidades, padecem de uma incapacidade congênita de as resolver. Isto porque a lógica as torna presas de um círculo vicioso cívico de paradoxos (...). Em outros termos, no limite, o raciocínio acaba sendo o seguinte: o problema seria resolvido se ele não existisse; como o problema existe, então ele resulta insolúvel.”

Pois bem, no limiar do ano 2001, século XXI, a mudança da sociedade, através da democratização da escola pública e do saber sistematizado, e a libertação do oprimido, em prol

do estado de igualdade entre os homens, inspiram um leque de perspectivas que continuam sendo difundidas e almeçadas, visto que nos encontramos em outro momento histórico, com grandes diferenças do de suas formulações, com novos problemas, porém, vigiados e contidos pela ditadura da Globalização e orientados para pensarmos e agirmos, segundo as diretrizes do neoliberalismo, do Pós-moderno e do mundo *norte-americanamente* globalizado. Por isso, não devemos ter uma concepção de História como “destino” ou “fado”, e sim, de acordo com Paulo Freire (2000:126), “o empenho a ser vivido por nós deve ser em favor de uma concepção de História como possibilidade”, de modo que não haja “lugar para o futuro inexorável”, mas para o futuro “problemático”.

No que tange aos resultados das políticas educacionais, estas são sentidas, realmente, após um extenso período de sua aplicação, daí a necessidade da participação de toda a sociedade na formulação e na aplicação de suas diretrizes, a fim de que a educação possa cumprir suas funções sociais, não de acordo com os interesses das classes dominantes, que desejam a manutenção e a acentuação do seu poder, mas da classe majoritária, já que, com o advento da Nova República, foi re-instituída a “Democracia”.

Portanto, caso permaneçamos todos indignados, porém, passivos diante do que vemos e vivemos, a História terá um curso fatalista e as perspectivas de transformação e melhoramento do quadro educacional e da realidade como um todo, incluindo a política, a economia, o social e o cultural, fenecerão tristemente nas frias páginas dos livros de *história*<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Esta palavra é escrita com “h” minúsculo porque o objetivo sonhado e utópico, ao invés de ter um caráter real e concreto, é apresentado nas obras que o difundirão como uma ficção, resultado de um ultra-romantismo, a qual jamais teve e terá qualquer coerência e nexos com a realidade, evidenciando-se apenas e simplesmente como uma manifestação artístico-cultural.

## Bibliografia

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença, sd.
- AMORIM, Ana Adelaide Moutinho de & GOMES, Cybele Silva. *Didática para o ensino superior: uma proposta em sintonia com a perspectiva de educação para a totalidade*. 2ª ed. RJ: UGF, 1999.
- ANDRADE, Carlos Drumond de. *Obra completa*. 2ª ed. RJ: Aguilar, 1967.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 2ª ed. SP: Moderna, 1998.
- \_\_\_\_\_. *História da Educação*. 2ª ed. SP: Moderna, 1996.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. "Análise dos fundamentos do projeto". In: *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. SP: Pioneira, 1969.
- BASBAUM, Leôncio. *História sincera da República: de 1961 a 1967*. 3ª ed. SP: Alfa-Omega, 1983, v.4.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*. SP: Pioneira, 1974.
- BETTO, Frei & FREIRE, Paulo. *Essa escola chamada vida*. 3ª ed. SP: Ática, 1986.
- BRASIL. Leis, Decretos etc. *Habilitações profissionais no ensino do 2º grau*. RJ: Expressão e Cultura; Brasília, INL, 1972.
- BRITTO, Antônio & CUNHA, Luis Cláudio. *Assim morreu Tancredo*. 22ª ed. RS: L & PM, sd.
- CAMARGO, Enjolras José de Castro. *Estudo de problemas brasileiros*. 8ª ed. SP: Atlas, 1984.
- CHAUI, Marilena. "Lei 5.692, Ciências Humanas e o ensino profissionalizante". *Jornal A Folha de São Paulo*: 06/07/1977. In: PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. 7ª ed. SP: Ática, 1997.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. 7ª ed. SP: Cortez, 2000.
- FONSECA, Marília. "O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional". In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). *Política educacional: impasses e alternativas*. 2ª ed. SP: Cortez, 1998.
- FONSECA, Rubem. *Agosto*. 2ª ed. Cia. das Letras, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 8ª ed. RJ: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. 2ª ed. SP: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 34ª ed. SP: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Conscientização*. 3ª ed. SP: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. RJ: Paz e Terra, 1999 a.
- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 22ª ed. RJ: Paz e Terra, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* 10ª ed. RJ: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. 13ª ed. RJ: Paz e Terra, 1999 b.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. SP: Unesp, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 27ª ed. RJ: Paz e Terra, 1999 c.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 4ª ed. SP: Moraes, 1980.
- GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. SP: Cortez, 1992.
- \_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas*. 7ª ed. SP: Ática, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 6ª ed. SP: Ática, 1995.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. 2ª ed. SP: Cortez, 2000.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. 6ª ed. SP: Ática, 1999.

- HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. 18<sup>a</sup> ed. SP: Cia. das Letras, 2001.
- IGLÉSIAS, Francisco. "Periodização do processo de industrialização no Brasil". In: FENELON, Déa Ribeiro. *50 textos de História do Brasil*. SP: HUCITEC, 1974.
- LEONI, Brigitte Hersant. *Fernando Henrique Cardoso: o Brasil do possível*. RJ: Nova Fronteira, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 15<sup>a</sup> ed. SP: Loyola, 1998 a.
- \_\_\_\_\_. *Didática*. 17<sup>a</sup> ed. SP: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* SP: Cortez, 1998 b.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. 14<sup>a</sup> ed. SP: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 8<sup>a</sup> ed. SP: Cortez, 1998.
- MÉKSENAS, Paulo. *Sociologia da Educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. 7<sup>a</sup> ed. SP: Loyola, 1995.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1<sup>o</sup> grau: da competência técnica ao compromisso político*. 12<sup>a</sup> ed. SP: Cortez, 1998.
- MORAIS, Regis de. *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 1999.
- PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. 7<sup>a</sup> ed. SP: Ática, 1997.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *A formação política do professor de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus*. SP: Cortez, 1984.
- \_\_\_\_\_. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 16<sup>a</sup> ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 24<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova Lei da Educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 6<sup>a</sup> ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação; por uma outra política educacional*. 2<sup>a</sup> ed. Campinas: Autores Associados, 1999 a.
- \_\_\_\_\_. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 7<sup>a</sup> ed. Campinas: Autores associados, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. 4<sup>a</sup> ed. SP: Autores Associados/Cortez, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3<sup>a</sup> ed. SP: Autores Associados/Cortez, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Política e educação no Brasil*. 4<sup>a</sup> ed. Campinas: Autores Associados, 1999 b.
- \_\_\_\_\_. "Tendências e correntes da educação brasileira". In: MENDES, D. T. *Filosofia da Educação Brasileira*. RJ: Civilização Brasileira, 1987.
- SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Getúlio a Castelo, 1930-1964*. 2<sup>a</sup> ed. RJ: Paz e Terra, 2000.
- THOMAZ, Sueli Barbosa. *Impasses e perspectivas do ensino de 2<sup>o</sup> grau: o caso concreto do Colégio Estadual Henrique Lage*. Dissertação de Mestrado. RJ: SENAI/DN/PEA, 1986.
- TOLEDO, Caio Navarro de. *O governo Goulart e o golpe de 64*. 8<sup>a</sup> ed. SP: Brasiliense, 1987.
- VALLE, Bertha de Borja Reis do. "A nova LDB e os Institutos Superiores de Educação: histórias do passado, do presente e do futuro". In: CARINO, Jonaedson & SOUZA, Donald Bello de (orgs.). *Pedagogo ou professor? O processo de reestruturação dos cursos de Educação no Rio de Janeiro*. RJ: Quartet, 1999.
- VIEIRA, Evaldo. *A República Brasileira: 1964-1984*. SP: Moderna, 1985.



UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

FICHA DE AVALIAÇÃO DE  
MONOGRAFIAS

NOME DO ALUNO: ARTUR DE MORAIS SILVA

MATRÍCULA Nº: 971351065 SEMESTRE/ANO 2001/2

TÍTULO DA MONOGRAFIA:

PEDAGOGIA LIBERTADORA E PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL  
DOS CONTEÚDOS: QUADRO TEÓRICO E QUADRO HISTÓRICO

| AVALIADORES                | NOME                         | NOTA | RUBRICA |
|----------------------------|------------------------------|------|---------|
| 1. Professor Orientador    | ANGELA MARIA<br>SARA MARTINS | 10,0 | AMM     |
| 2. Professor Leitor        | Liana                        | 10:  |         |
| 3. Professor da Disciplina | Sueli                        | 10.0 | SC      |
|                            | NOTA FINAL                   | 10.0 |         |

OBSERVAÇÕES:

1. O trabalho está muito bem estruturado e fundamentado  
teórica e historicamente. Discute com muita propriedade  
duas importantes tendências pedagógicas: Pedagogia Libertadora e a  
Pedagogia Crítico-social dos conteúdos. AMM

2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Excelente trabalho. Parabéns!  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Rio de Janeiro,

\_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

FICHA DE AVALIAÇÃO DE  
MONOGRAFIAS

NOME DO ALUNO: Arthur de Moraes Silva

MATRÍCULA Nº: 974351065 SEMESTRE/ANO 2001/2º

TÍTULO DA MONOGRAFIA: Pedagogia Libertadora e Pedagogia  
Crítica Social dos conteúdos Quatro temas e O trabalho  
histórico

| AVALIADORES                | NOME               | NOTA            | RUBRICA             |
|----------------------------|--------------------|-----------------|---------------------|
| 1. Professor Orientador    |                    |                 |                     |
| 2. Professor Leitor        | <u>Diana Campo</u> | <u>10 (dez)</u> | <u>[assinatura]</u> |
| 3. Professor da Disciplina |                    |                 |                     |
| NOTA FINAL                 |                    |                 |                     |

OBSERVAÇÕES:

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. O trabalho está além das padrões de uma monografia de fim de curso de graduação. Condena as teorias pedagógicas construídas base em um passado próximo; [assinatura]

3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Rio de Janeiro,