

**cR**

Centro  
de Referência  
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo  
do Centro de Referência Paulo Freire**

**[acervo.paulofreire.org](http://acervo.paulofreire.org)**



InstitutoPauloFreire

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
PEDAGOGIA AMORDAÇADA: UMA RUPTURA NA REDE DA  
VIDA?  
ELIANA DA FONSECA FERNANDES  
PELOTAS, RS BRASIL.  
2005



**ELIANA DA FONSECA FERNANDES**  
**PEDAGOGIA AMORDAÇADA: UMA RUPTURA NA REDE DA**  
**VIDA?**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de mestre em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação a Universidade Federal de Pelotas.

Orientador: Prof. Agostinho Mário Dalla Vecchia

**PELOTAS**  
**2005**

111

**TERMO DE APROVAÇÃO**  
**ELIANA DA FONSECA FERNANDES**  
**PEDAGOGIA AMORDAÇADA: UMA RUPTURA NA REDE DA**  
**VIDA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadores: Prof. Dr. Agostinho Mário Dalla Vecchia.

Prof. Dr. Armando M. O. Cruz

Prof. Dr. Balduino A. Andreola.

Prof. Dr. Márcio X. B. Figueiredo.

Pelotas, 05 de maio de 2005

iv

**DEDICATÓRIA**

A todos os que tentaram fazer de minha força, fragilidade. Não sabiam

eles que ela (a fragilidade imanente em mim), se fazia indelével força. Animo capaz de sentimentalidades altruístas, potencialmente capazes de impelir-me à vida.

Eliana Fonseca

v

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos que estiveram ao meu lado na construção de uma dissertação permeada de tumultos e problemas de saúde;

Agradeço a papai Júlio Pery, à mamãe Eva Leni, a semente uterina do amor ao ser humano, ao Planeta Terra, à Pedagogia;

A vó Felícia pelo dom da criatividade, por permitir ser tão parecida com ela.

Somos as duas, imprevisíveis metamorfoses;

Ao vô João Camilo, pela bondade de seu coração, e a vovó Durçulina, pela delicadeza de suas ações, por ter inserido em nós o “amai-vos uns aos outros”, transcendência concreta em todos os que fazem parte da família, hoje;

Às minhas irmãs: Deusa Maria, a mais velha, que cuidou dos nove irmãos como se fosse a mãe, pelo sacrifício diário, pelo ser humano que é apesar de sublimar as grandes perdas de sua vida; à Maria Daisi, pela constante busca do conhecimento, por expandir a prazerosidade da pesquisa, “Muralha da China” que não se deixa abalar com as investidas malévolas e destruidoras da desesperança humana; à Júlia Maria, representante de muitas professoras e professores do Brasil; mesmo com vinte nove anos de trabalho pedagógico em escolas públicas, não esqueceu o valor do sorriso e da alegria de aprender sempre, à Claire, pela luta árdua na conquista de espaços místicos e alternativos, contrários à inexorabilidade de conhecimentos amalgamados por um sistema que corrói a essência do ser humano; e finalmente, à Solange, nossa pequenina Sô; a bonequinha de louça com olhinhos de bola de “gude” azuis; pelo caráter transparente, pelo desejo de ser feliz com amor e pelo amor, por sua ingenuidade originária, por ter encontrado dentro da faculdade de Educação, entre livros e “pessoas”, um motivo a mais para buscar a alegria do viver.

Aos meus irmãos: Nadir, destemido, forte, quase inabalável substituto de papai em seus gestos, mas revelando em seu olhar azul-turquesa todas as sentimentalidades mais surpreendentemente humanas; fascinante por suas conquistas e pelo desejo de realizar seus sonhos quase inatingíveis; que a distância tão real e mórbida se torne proximidade; ao Valdir, sensível criativo e habilidoso como vovô Camilo com uma ética e respeitabilidade astronômica-tão perto, mas visivelmente tão distante de nós. Ao João Camilo, viajante das estradas do Brasil, que seu coração bonito e seu corpo frágil se fortaleçam pela sensibilidade de querer estar junto à família e por dizer o que pensa sem se importar com o que os outros dizem dele. E finalmente, ao Juliano, nosso pequenino irmão, nosso pequeno filho, um lindo anjo –quando chegou fez com que nos sentíssemos parte de um pedaço do céu –seu nascimento despertou na família uma estranha alegria, uma felicidade até hoje indescritível. “Ju” teu bom senso, tua meiguice desperta grande prazer e alegria de ficar ao teu lado. Gosto de sentir o aroma angelical que emana de ti e a força do teu abraço em mim.

Aos meus filhos Manuela, Ana Júlia e Tomás pelos risos e brincadeiras constantes que impulsionam o essencial amor à vida; pela bondade e eticidade

presente em seus corações. Obrigado por me fazerem sentir única, obrigada pela liberdade permitida, obrigada pela “vida” que brota de vocês. Ao meu esposo, tão sábio ao lidar comigo; é seu abraço amigo e sua mão amorosa que encontro nos vazios de minha existência. Obrigado querido por permitir que eu seja como sou. Foram presenças efetivas nas dores de minha vida. Sempre compreensivos pelas ausências constantes na busca frenética de conhecer mais e mais e, na possibilidade de ajudar, com gratuidade os outros. Entrego a vocês meu coração

vi

amoroso, meu ser esperançoso em compreender-me e viver melhor neste mundo. Entrego principalmente minha solidão, com medos inexplicáveis, para serem permeados pelo cuidado e pela respeitabilidade que percebo tão explícita em vocês por mim.

À vovó Ernestina, sogra querida, mãe espiritual que adotou meus filhos durante os vinte quatro anos de trabalho pedagógico ininterrupto. Por sua bondade visível, real e pura. Por seu mergulho emocional e cândido na relação que tem com vovô Manuel e com a Natureza. Rousseau chamaria os dois de “os bons selvagens”.

Aos sujeitos que não se sujeitaram ao sistema ditatorial: A Pedro Fiori, por sua sensibilidade, por ter aberto seu lar e sua vida à pesquisa, por ter o privilégio de ouvi-lo falar de Ernani Fiori e de Paulo Freire com tanta propriedade; Obrigado Pedro por fazer com que pudesse sentir a presença dos dois mestres em todos os encontros que tivemos. Júlia, amiga agradeço pelo carinho. Ao professor Manuel Coelho, por buscar um mundo melhor para todos; seu Jardim do Edem é uma marca indelével de seu cuidado com a vida. Ao Afrânio que apesar das torturas, não endureceu seu coração, pela recepção aberta e gentil e por sua sensibilidade e pela luta por uma Educação mais humana; à Cleusa pela amabilidade na entrevista e pela confiança em relatar segredos vividos durante “os anos de chumbo e de sangue derramado”, agradeço pela esperança relatada apesar da “opção” pelo exílio ainda muito presente em sua vida. Obrigado por terem retornado ao passado, lembrando de cenas dolorosas vividas durante a Ditadura Militar.

Ao orientador desta dissertação, Professor Agostinho Dalla Vechia, tão flexível e confiante em meu potencial; amigo indispensável! A sensibilidade e ao cuidado expresso pelos co-orientadores, professores Balduino Andreola, Armando Cruz e Márcio Figueiredo, no momento da qualificação-ocasião inesquecível pela alegria do encontro com verdadeiros e plenos seres humanos. Quero-os todos sempre perto de mim.

À amizade mágica de Magda Damiani e Lúcia Peres. Aos braços sempre abertos para a alegria do encontro comigo. Ao sorriso e à palavra de emoção de Gomercindo Ghiggi, essencial em momentos de dificuldades; ao diálogo amoroso que me impulsionava a lutar contra o ostracismo e o marasmo das relações.

À Elisa Fernandes e Laís, amigas queridas, Educadoras que como eu e muitas outras (e outros professores (as)) sentiram as injustiças institucionais que abalaram a esperança e o crédito na humanidade. Dores sentidas no âmago pessoal que não conseguiram apagar a gratuidade e a bondade dos seus corações. Obrigada pela revisão voluntária. Obrigada pela análise humana que fizeram de minha obra. Aos alunos das Escolas Municipais que carinhosamente me receberam; aprendi que é preciso ser forte para não se deixar, nos dias de hoje, amordaçar pelo poder autoritário de alguns profissionais da educação. Obrigada ao Universo por “conspirar inteiramente para minha felicidade”.

vii

## EPÍGRAFE

Quando as mordanças visíveis e invisíveis forem retiradas de nossas mentes, corpos e bocas poderemos declarar o que sentimos e mostrar quem somos. Nesse dia, o medo à repressão será execrado da face da Terra. Existiremos pelo que somos, pensamos e sentimos. Livremente ficaremos conectados em comunhão, com os outros e com o mundo.

Eliana Fonseca

viii

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS IX

RESUMO X

ABSTRACT XI

1 INTRODUÇÃO 1

2 BUSCANDO UMA RESPOSTA PARA O PRESENTE 10

2.1 BRINCANDO DE SER PROFESSORA 20

2.2 DESTERRITORIALIZANDO BARREIRAS PEDAGÓGICAS 25

3 CONSTRUINDO O CAMINHO 33

3.1 A OPÇÃO PELO TEMA 34

3.2 DELIMITANDO O CAMINHO 39

3.3 ANALISANDO O VISÍVEL E O INVISÍVEL 40

4 UMA HISTÓRIA IMPO(R)STA 42

4.1 PARA SER OU TER? 49

50 CAPITAL “(DES) ENVOLVENDO” A AMÉRICA 59

5.1 O PACTO DAS ELITES . UMA VISÃO 60

5.2 DITANDO AS REGRAS 69

5.3 ESTADO NOVO . UMA VELHA HISTÓRIA 75

5.4 GOVERNOS “DEMOCRÁTICOS” DE 1945-1964: UMA VISÃO 79

5.5 DITANDO REGRAS E AMORDAÇANDO A LIBERDADE 89

5.6. AMORDANÇANDO AS BOCAS E AS MENTES 92

6 AS BARREIRAS MILITARES 104

6.1 A DEMOCRATIZAÇÃO “INDIRETA” 106

6.2 A EDUCAÇÃO RESISTINDO ÀS MORDAÇAS AUTORITÁRIAS DO CAPITALISMO 108

6.2.1 A EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA REPÚBLICA 108

6.2.2 PAULO FREIRE E A ESPERANÇA DESARMANT)O A DITADURA 116

6.2.3 O BAQUE NA EDUCAÇÃO 121

6.2.4 A REFORMA UNIVERSITÁRIA 132

6.2.5 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO 137

7 EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA 146

7.1 MATRIZ PEDAGÓGICA HUMANA PARA UM MUNDO DESUMANO 146

7.2 EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA: ENTRE O NEOLIBERALISMO E A AMOROSIDADE 165

8 DESAMARRANDOAS MORDAÇAS E LIBERTANDO A VIDA PELA PALAVRA 182

8.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS 182

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 194

LISTA DE ANEXOS ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

ix

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: [www.abecitrus.com](http://www.abecitrus.com). *Br/*comprus 1

Figura 2: [gela.amorepaz.nom.br/](http://gela.amorepaz.nom.br/) 10

Figura 3: [foruns.terravista.gaia.ptl](http://foruns.terravista.gaia.ptl) 17

Figura 4 [poetadohediondo.bligh.com.br](http://poetadohediondo.bligh.com.br) 20

Figura 5: F.M.E \_2004 .Apresentação do Projeto Meu Bairro: O Conhecimento em Rede 25

Figura 6 [www.studiobobs.com.br/](http://www.studiobobs.com.br/) 33

x

Figura 7: [http://www.tribunadonorte.com.br/special/br500/cap1\\_f1](http://www.tribunadonorte.com.br/special/br500/cap1_f1) .jpg 42

Figura 8: [www.margencero.com/ claudio/imperialismo.jpg](http://www.margencero.com/claudio/imperialismo.jpg) 49

Figura 9: [www.artabria.net/.../ detalhe\\_gernika.jpg](http://www.artabria.net/.../detalhe_gernika.jpg). Homenagem às vitimas no Iraque 49

Figura 10: [www.nodo50.org/.../ piramide\\_do\\_capitalismo.jpg](http://www.nodo50.org/.../piramide_do_capitalismo.jpg) 59

Figura 11: <http://www.portalmilitar.net/Logos/exercito.gif> 69

Figura 12: [www.estnovo.jpg](http://www.estnovo.jpg) 75

Figura 13: <http://www.nomismatike.hpg.ig.com.br/Brasil/PPopul3.gif> 79

Figura 14:

[http://www.informativoakkitemarte.hpgplus.com.br/images/amordacadas\\_a.jpg](http://www.informativoakkitemarte.hpgplus.com.br/images/amordacadas_a.jpg)  
89

Figura 15: [workslikeviolence.jpg](http://workslikeviolence.jpg) 92

Figura 16: Passeata da UNE/acordo MEC/USAID:

[www.tvcultura.com.br/.../imagens/unemec.jpg](http://www.tvcultura.com.br/.../imagens/unemec.jpg) 104

Figura 17: [www.consciencia.net/ 2003/11/22/protesto](http://www.consciencia.net/2003/11/22/protesto) 1 106

Figura 18: [www.suaformatura.com.br](http://www.suaformatura.com.br) 108

Figura 19: [http://www.rio.rj .gov.br/multirio/cime/MEO](http://www.rio.rj.gov.br/multirio/cime/MEO) 1 /imagens/paulfrei .jpg  
116

Figura 20: A Educação durante a Ditadura Militar

<<http://img38.photobucket.com/albums> 121

Figura 21: <http://www.mec.gov.br/reforma/imagem/noticias.jpg> 132

Figura 22: [http://www.enecos.org.br/docs/reforma\\_lula.jpg](http://www.enecos.org.br/docs/reforma_lula.jpg) 137

Figura 23: [m.piccolo.blog.uol.com.br/](http://m.piccolo.blog.uol.com.br/) 146

Figura 24: <http://tempo.blogs.sapo.pt/arquivo/maos.jpg> 165

Figura 25: Peter Bueghel \_A Torre de Babel [arquivos/bruenghell](http://arquivos/bruenghell) 182

## RESUMO

Frente à crise paradigmática que estamos vivenciando é imprescindível refletirmos e discutirmos a relação entre professores (as) e alunos (as). É impossível que como educadores críticos, continuemos a exercer nossa atividade baseada no autoritarismo que amedronta, isolam e licenciam o ser humano. Defender uma educação dialógica, amorosa, impregnada de sentido vivencial, e apresentar os mecanismos erguidos pelo sistema capitalistas que impedem as pessoas a lutarem para dizer a sua palavra, que fragmentam o processo de construção do ensino e da aprendizagem, que massificam o trabalho pedagógico, e as conseqüências negativas do autoritarismo para a vida dos educandos e educadores, tanto durante a Ditadura Militar quanto nos dias de hoje, é o objetivo desta disse.

*xi*

## **ABSTRACT**

In the face of paradigmatic crisis that we are living it's absolutely necessary to reflect and to argue the relation between teachers and the students. Its imposible that as critical educators we continue to fallow our activity on the authotitarianism that frightens isolates and permits the human baing. Defenting a dialogal education, loving, impregnated by the experience of life and to present the mechanism raised for the capitalit system, that hinders the people to fisht to say it word, which brek up the process construction of the education and the learning, that disqualify the pedagogical work, and the negative consequencas of the authotitarianism to the life of studentes and educators, as much during the military dictatorship as nowadays its objective of this thesis.

*xii*

1

## **1 INTRODUÇÃO**

*Sou professor a frivor da decência contra o despudor, a frivor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciiosidade, da democracia contra a ditadura (te direita 011 (te esquerda.*

*Paulo Freire1*

*f*

**Li**

J

**L**

+

**1**

e

J

Figura 1: [www.abecitrus.com](http://www.abecitrus.com). *Brl* comprus



2

Vivemos no limiar de um novo século. Os tempos que estão por vir, sob um aspecto, permeados pelo obscurantismo nos faz viver cotidianas incertezas, muitas vezes insuportáveis. Por outro lado, são tempos que chegam absorvendo novas idéias e que transpassam e desterritorializam as fronteiras impostas por um conhecimento racional inexorável.

A complexidade, característica de nosso tempo infiltra-se invisivelmente em todos os setores da vida social. Ficamos perplexos frente às metamorfoses diárias por que passam as diversas instâncias da vida dos seres humanos. Dialogo com Paulo Freire, no início do trabalho, pois como professora municipal, consciente de meu papel na sociedade, no contexto educacional, que as incertezas por um lado, nos colocam em constante ameaça, por outro, nos abrem um leque de desafios e possibilidades ontológicas e sociais. Sei que frente a todas essas incertezas, é preciso que tenhamos atitudes a favor da liberdade e da democracia.

Os desafios e perigos são reais, já que lutar contra a miserabilidade intelectual da maioria, a favor da justiça social e da dignidade humana nos coloca em um papel de relevo, muitas vezes criticado de forma malévola por muitos colegas de profissão. E por mais que não queiramos, somos influenciados por esses sentimentos, nem sempre humanamente aceitáveis, que nos deixam fragilizados frente ao que queremos e ao que precisamos fazer.

A transitoriedade por que passamos nos impele ou nos arrebatam frente às dúvidas e aos perigos cotidianos. Como educadora, nas instituições de ensino onde trabalho, devo estar aberta ao movimento incerto, à licenciabilidade, à omissão que cotidianamente tenta imobilizar meu desejo de transformação do mundo.

Martin Heideggerl (2001, p.55) ensina que “o corpo de ensino tem de chegar aos postos avançados do mais extremo perigo, que é constituído pela permanente incerteza do mundo”. Essas improbabilidades e dúvidas estão impregnadas de mudanças políticas, econômicas, culturais, e principalmente, educacionais que transcorrem automaticamente, caracterizando a complexidade do momento.

<sup>1</sup> Citado por Edgar Morin. Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 3ed.. RJ: Bertrand, Brasil, 2001.

3

Estamos tecendo os fios de uma rede universal na qual cada um de nós está ligado um ao outro, e com maior ou menor intensidade, somos influenciados e influenciados ideologicamente. Lembro nesse momento do que Ted Perry<sup>2</sup> inspirado no Chefe Seattle, escreveu: “Todas as coisas estão ligadas como o sangue que une uma família... Tudo o que acontece com a Terra, acontece com os filhos e as filhas da Terra. O homem não tece a teia da vida; ele é apenas um fio. Tudo o que faz à teia, ele faz a si mesmo”.

E arraigados nesta teia da vida, muitos conceitos abrangentes como totalidade, complexidade, perplexidade, improbabilidades fazem parte de nosso dia a dia, e muitos são os desafios para a compreensão da sociedade capitalista contemporânea. Refletir sobre o que acontece e compreender as articulações dos fios que tecem a teia da vida fica cada vez mais difícil, frente à sociedade individualista, fria e virtual que avassala nossa vida, na sociedade e na escola.

Qual é o perfil do novo ser humanos, diante de uma nova sociedade que emerge, abandonando, radicalizando ou flexibilizando o racionalismo cartesiano frígido, e levando em consideração o aspecto subjetivo - a afetividade abrasadora vivencial e articuladora da amorosidade?

Para compreendermos o novo horizonte que surge é preciso saber ver, é preciso fixar nosso olhar sobre o ser humano. Precisamos ver o Homem não como centro do Universo, mas como construtor desse Universo.

Chardin (1970, p. 5) assegura: “Ver. Poder-se-ia dizer que toda a vida consiste em ver, senão finalmente, pelo menos essencialmente. [...] Ver ou perecer. Tal é a situação imposta pelo dom misterioso da existência a tudo quanto é elemento do Universo”.

Ser educadora é sermos gente, é percebermos que ao deixarmos de ver, deixamos perecer a vida, alienamo-nos, e nos omitir frente ao novo que surge. É notar podemos e devemos fazer e refazer caminhos já percorridos, repensando o mundo e buscando a utopia para não deixar expirar todas as possibilidades de transformação dessa grande teia que é a vida.

<sup>2</sup> no livro A teia da vida, de Fritjof Capra, 2001, p. 9.

<sup>3</sup> A fim de contemplar o gênero, em todas as vezes que escrever sobre o Homem leia-se também a Mulher, quando ao longo do texto aparecer professor, leia-se também professora.

4

Como gente, tenho a convicção de que não posso deixar feneceer a utopia, tão importante para que a esperança ativa possa existir. Paulo Freire (2000, p. 39) me permite usar suas palavras nesse momento:

A convicção [...] de que a superação da injustiças que demanda transformação das estruturas iníquas da sociedade implica o exercício articulado da imaginação de um mundo menos feio, menos cruel. A imaginação de um mundo com que sonhamos, de um mundo que ainda não é de um mundo diferente do que aí está e ao qual precisamos dar forma. [...] Não gostada de ser mulher ou homem se a impossibilidade de mudar o mundo fosse verdade objetiva que puramente se constatasse e em torno de que nada pudesse discutir. Gosto de ser gente [...], porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível. E a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites.

Ver o ser humano, como esperança criadora, como impulsionador de mudanças possíveis na malvadeza desse mundo neoliberal, e comprometer-se politicamente com as mulheres e os homens, observando e analisando o papel da consciência na história humana, poderia ser um determinante para a concretização de um projeto educacional que colocasse a vida, em todas as suas formas, como centro de um processo impulsionador de atitudes comunitárias, altruístas e vivenciais.

Para tal, é necessário um redimensionamento das posturas pedagógicas atuais. Não podemos permitir que, neste século, a racionalidade seja desenvolvida sem a espiritualidade e a afetividade. Precisamos ser. Precisamos estar conscientes de nós mesmos, que somos objetos e sujeitos da história, precisamos saber, e saber que sabemos e não sabemos, assim como aprendentes e ensinantes, estaremos abertos para aprender, desaprender e reaprender sistematicamente.

É imperativo que ocorram transformações, que investiguemos profundamente sobre o papel do homem e da mulher, compostos de espírito e matéria, pois “chegou o momento de reconhecer que uma interpretação, mesmo positivista, do Universo deve, para ser satisfatória, abranger tanto o “dentro” como o “fora” das Coisas – tanto o Espírito como a Matéria (CHARDIN, p10)”.

Como peças vivas e inter-ligadas de um Cosmos da Totalidade, para que possamos concretizar as mudanças que sonhamos, não só na sociedade, mas principalmente dentro da Escola é importante não aceitar mais o homem como objeto da ciência, que as ligações mais sensíveis entre os seres existem e é preciso compreender essa complexidade.

Nesse novo tempo que inicia, o homem deve ser visto como um todo orgânico, impossível à fragmentação, visto ou sentido apenas por partes. Se a modernidade dividiu o indivíduo e o tornou

5

objeto, sabemos das conseqüências que são visíveis em todos os cantos do planeta: miserabilidade, exploração injustiça social... Está na hora de tentarmos perceber as mulheres, os homens e o mundo de uma maneira diferente. Capra (2001, p.24) entende que:

Há soluções para os principais problemas de nosso tempo, algumas delas até

mesmo simples. Mas requerem uma mudança radical em nossas percepções, no nosso pensamento e nos nossos valores 1. ...].O reconhecimento de que é necessária uma profunda mudança de percepção e de pensamento para garantir nossa sobrevivência ainda não atingiu a maioria dos líderes das nossas corporações, nem os administradores e os professores de nossas grandes universidades.

Não somos iguais! Precisamos perceber que somos diferentes. Está na hora de reconhecermos que frente às diversidades “a aprendizagem não pode ser concluída, deve ser continuamente recomeçada (regenerada)” (Morin, 2001, p.53). Está na hora de deixar cair a venda de nossos olhos e notar que não somos seres perdidos, estáticos em uma galáxia, “mas eixo e flecha da Evolução o que é muito mais belo” (Chardin, 1970, p. 11).

Carecemos de maturidade para compreender o processo evolutivo e transitório pelo qual passamos, mas não podemos ter uma visão ingênua do mundo. Como professores, comprometidos como os seres humanos, com todos os seres vivos, e com os problemas por que passa o mundo, necessitamos ter consciência de que a ação dos educadores e educadoras frente aos educandos e educandas, não devem ser de acomodação, de desistência de nossos sonhos verdadeiramente humanitários. Nosso papel na escola deve ser sim, o de minimizar as distâncias entre o que dizemos e o que fazemos; somente assim poderemos exercitar o sonho de mudança na sociedade. Na escola, durante muito tempo estivemos à mercê do poder docente como algo inexorável. O professor ou a professora, tradicionalmente tudo sabiam, nada podia ser contestado, a certeza da verdade dita, extinguiu qualquer forma de crítica ou de participação do educand@s.

Fomos educados em uma escola autoritária e conservadora e sabemos que atualmente essa educação “ultrapassada” repercute em nossas atitudes em sala de aula. Paulo Freire (1986, p.98) alerta que “os estudantes e os professores só aprenderam uma única definição de rigor: a autoritária, a tradicional, que estrutura a educação mecanicamente e os desencoraja da responsabilidade de se recriarem, a si mesmo e a sociedade”.

4 Quando usar o este estará se referindo ao feminino e ao masculino.

6

Em relação à instituição de normas ou decretos que garantam o “bom andamento” do processo educacional, como deve ser feito esse processo? É o professor quem manda? Ou ele pode propor em coletividade, as normas a serem aceitas? O aluno, maioria dentro da escola, não deveria ser consultado sobre tais normas? É o autoritarismo imposto, ou a autoridade baseada no diálogo que constrói um novo sujeito disposto a mudar e humanizar o mundo? Já não é mais possível conceber uma educação na qual o professor, a professora são detentores da verdade, desfazem e oprimem os alunos (as) dentro da sala de aula. Normas impostas, autocráticas, autoritárias, tomadas, isoladamente como verdades são desfavoráveis ao desenvolvimento pessoal dos educand@s.

Compreender por que houve professores e alunos que resistiram à opressão nos “anos de chumbo”, momento em que todos deveriam obedecer ao Estado e continuaram lutando mesmo após tortura, exílio e/ou prisão será enfatizada na medida em que contraria o autoritarismo pré- estabelecido na história brasileira. Como pesquisa qualitativa e problematizadora, este trabalho

desenvolver-se-á da seguinte forma:

O primeiro capítulo apresenta a justificativa e a origem da pesquisa, a partir das experiências pessoais e escolares vividas ao longo dos anos, pela pesquisadora. Justifico-me, utilizando-me de poesias que sempre permearam minha vida. Por opção pessoal e profissional utilizo—me do foco narrativo ora me colocando como mulher, ora me colocando como pesquisadora; faço-o porque acredito não ser possível uma divisão entre o que sou como pessoa e o que sou como educadora pesquisadora.

No segundo capítulo justifico meu posicionamento sobre o problema, o qual é devidamente contextualizado a partir de objetivos, hipóteses e metodologias que viabilizaram a realização do documento. Nesse momento descrevo o caminho metodológico ao qual fui orientada e apresento os documentos analisados para construir a pesquisa.

No terceiro capítulo, apresento, de forma metafórica, a inevitável incorporação (à força) de uma cultura estranha aos latino-americanos. Abordo a visão dos primitivos americanos, dos europeus conquistadores e o detrimento da cultura voltada para a comunidade, para o sagrado e para a vida, em função da imposição de uma cultura estrangeira, individualista e desumana.

7

No quarto capítulo abordo a questão imposta pelo capitalismo ser ou ter? E no quinto capítulo continuando com o pensamento neoliberal, analiso o poder do capitalismo, impondo regras e controlando a América Latina a partir de acordos políticos, sociais e econômicos. A visão será organizada de forma generalizada, desde a educação republicana contextualizando com os principais momentos históricos até os anos da ditadura militar no Brasil. Nesse momento demonstro como os organismos militares amordaçaram as bocas mentes e corpos das pessoas que tentaram ir contra a ordem imposta.

No sexto capítulo, enfatizo a História da educação no Brasil durante a ditadura militar, focalizando os anos de 1964 a 1985. Essa perspectiva será permeada pelas falas dos sujeitos da pesquisa. Concluo o capítulo sobre as conseqüências da visão positivista—tecnicista e autoritária ainda presentes nas escolas; suas implicações nas ações pedagógicas e as conseqüências negativas ocorridas na vida dos sujeitos entrevistados.

Escrevo sobre a importância de Paulo Freire e de muitos professores, professoras e student@s que resistiram as barreiras militares e por causa disso perderam a vida, a liberdade e/ou foram exilad@s. Ressalto a educação durante a ditadura militar, sem a intenção de desarticulá-la do contexto histórico. Tal atitude se faz necessária para que compreendamos o que ocorreu nas instituições educacionais brasileiras, sob o jugo do capital internacional, durante os anos de chumbo até os dias atuais. O texto será concluído com falas de alunos de duas escolas municipais de Pelotas sobre os sentimentos despertados pela “autoridades” dos (as) professor@s na interação entre eles. Com o sétimo capítulo defendo a Educação para a vida dissertando sobre os fundamentos da Educação Biocêntrica. Acredito na Educação Biocêntrica, pois coloca a vida como centro do processo educativo ressaltando a importância do micro ao macro organismo e construindo assim, uma educação para sustentabilidade e a afetividade. Defendo o conceito de autoridade defendida por Paulo Freire e condeno o uso de formas autoritárias não só na Educação, mas também e principalmente, entre todos os seres da terra considerando as

seqüelas que a ditadura militar causou nos sujeitos da pesquisa. Evidencio o desenvolvimento e a expansão da Educação Biocêntrica, enfatizando os aspectos de construção da *saudabilidade dos* sujeitos envolvidos com os processos vivenciais. Estes articuladores

5 Autoridade é assim evidenciada, pois é vista por alguns professores como forma de poder hierárquico, ditatorial sobre a pessoa do aluno e da aluna, por educadores e educadoras como uma forma de relação onde ambos: professores(as) e alunos(as) podem erigir uma relação harmoniosa, equilibrada onde o diálogo é uma forma ligação entre ambos.

6 Este termo é utilizado ao longo do texto com o objetivo de evidenciar a saúde física, mental, espítual, com sentimentos de amorosidade e felicidade por estar vivo e em conexão com o Universo.

8

e promotores de um ensino-aprendizagem alicerçado na vida, como uma grande teia de conexões vivenciais, na afetividade, na sensibilidade, no conhecimento e na relação harmoniosa, em contradição óbvia aos fundamentos do capitalismo neoliberal tão efetivamente presente em nossas vidas.

Concluindo a dissertação escrevo no oitavo capítulo sobre a importância da amorosidade e na 'força de dizer a sua palavra' na vida de todas as pessoas. Utilizo-me dos ensinamentos de Paulo Freire e Ernani Fiori evidenciando a importância dos princípios que os dois mestres defendem para a construção de uma verdadeira e plena educação. Importa considerar a Educação Biocêntrica, frente ao Neoliberalismo, o qual amedronta e silencia àquela como uma alternativa pedagógica, primeiro de amor a todas as formas de vida existentes, e segundo, como uma prática que pode não só despertar as potencialidades dos seres humanos, mas, principalmente, da arte do encontro com o outro.

Procurando no encontro com o outro uma metodologia pedagógica capaz de despertar uma nova percepção de mundo, onde todos poderão ecoar suas "palavras", "seus gestos", "olhares", "abraços", "toques", sem medo da "inexorabilidade" do capitalismo. Nesse momento, algumas experiências de minha trajetória pedagógica como pesquisadora serão evidenciadas, a fim de demonstrar que a partir do trabalho em grupo, da respeitabilidade, de propostas construídas com os educandos e educandas podemos erigir um ensino-aprendizado, repleto de conhecimento, amorosidade e altruísmo.

Nas considerações finais, evidenciando as palavras de Paulo Freire, no, defendendo o exercício de uma relação dialógica que desperte o desejo pelo conhecimento a partir da amorosidade, presentes no âmago de todos os seres humanos, e que jogada estrategicamente pelo capitalismo na profundidade do nosso ser, ficou esquecida, mas está concentrada, latente, pronta a emergir tão forte, que é capaz de revolucionar nossas ações e percepções acerca da mulher e do homem de todos os seres vivos e do mundo que queremos e que podemos construir.





lo

Lá vem a  
Com a bai  
E a estrela n:  
Alegre e ternaem a  
Lá vem a jovem mulhei  
Com a bandeira  
Eaestrela,  
Ao lado no braço.  
Enrolada na mão.  
Sorrindo, mas sem  
PensandoQ

2 BUSCANDO UMA RESPOSTA PARA O PRESENTE

## Sonho desfeito

(Eliaana Fonseca)

Lá1m a menina  
Na mio,  
A balideira, com a estrela ao  
Sorrindo  
Vem a

—i\_ji9%

A trela e a bandeira,  
N. chão.  
Pso a frente.  
Hr mildemente...  
H milhada...  
a mulher  
a

':'V:

1—

1

/1

Figura 2: [gela.amorepaz.nom.br/](http://gela.amorepaz.nom.br/)



11

Quero ter a liberdade de começar o capítulo com uma de minhas poesias. Faço-o com dois sentimentos: esperança e medo. Esperança desejando que os acadêmicos aceitem as palavras poéticas como parte íntima, subjetiva de meu ser, que a vejam reveladora de mim e de minhas sentimentalidades, vividas principalmente na escola. E medo, porque talvez algumas leitoras, ou leitores, mais racionais e defensores de uma dissertação científica, possam crer que nada tem a ver com o conhecimento racional, objetivo que deve ter a academia. O motivo deste trabalho começa em uma época em que o Brasil era governado pelos militares. Escolaridade, vida familiar, relacionamentos

eram regados por imposições e ordens dadas que não poderiam ser contestadas. Os adultos sabiam “o que era melhor para nós”.

Como pessoa e como educadora vivi, talvez, um dos momentos mais fecundos da História da Humanidade, já que durante as décadas de 60, 70 e 80 muitos foram as transformações que a efervescência dos movimentos sociais promoveram.

O capitalismo contrapondo-se ao socialismo; a Revolução Cubana, a Guerra do Vietnã; as posições de Nelson Mandela; os ensinamentos de Mahatam Gandhi; o sonho de Martim Luther King; a expansão industrial; a globalização, o sujeito se sujeitando automaticamente ao sistema neoliberal e tudo o mais influenciou as sociedades, trazendo indagações ao homem, muitas vezes, sem respostas concretas, plausíveis, outras vezes com questões problemáticas e sonhos possíveis.

O Brasil influenciado pelo contexto internacional, alinhou-se econômica e ideologicamente aos tentáculos do capitalismo norte americano, para conter os avanços dos ventos vermelhos, dos comunistas do leste asiático. Assim, para conter a onda do nacionalismo e a participação nas transformações políticas, sociais e econômicas da grande maioria do povo brasileiro; americanos, grandes latifundiários, burguesia brasileira e muitos políticos “ajudaram” a implantar no Brasil, a partir de março de 1964, a ditadura militar.

Os tempos ditatoriais dos militares foram difíceis, muitos foram presos, caçados-cassados, exilados, mas uma grande parcela da população brasileira continuou lutando, e luta até hoje.

12

Certamente o sonho de um novo mundo é ainda possível, pois muitos intelectuais resistiram, escrevendo, compondo e pintando; contestavam um regime imposto e opressor. A cultura foi um instrumento não só para realizar lavagens cerebrais que contribuísse para a permanência do estado militar, mas principalmente para chamar o povo às ruas, para levar o povo a refletir, e assim refletindo, lutando contra as injustiças de um estado burocrático arbitrário. “Para não dizer que não falei das flores”, cantada por Geraldo Vandré é um hino de resistência e de luta contra as injustiças, provocadas pelos generais de linha dura, a todo o povo brasileiro.

[...].1 Há soldados armados, amados ou não  
Quase todos perdidos de armas na mão  
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição  
De morrer pela pátria e viver sem razão [...]

Os versos demonstram a forma como viviam os brasileiros naquela época - de abril de 1964 a 1985, vinte um anos de vergonha política, vivida pelos brasileiros, sob o jugo das Forças Armadas. “Vem vamos embora que esperar não é saber”, incitava a população a refletir sobre seu estado dentro da burocracia militar.

Nessa época o poder do Estado Militar estava acima de todos. Músicas, como a de Vandré foi jogada no limbo da censura e os brasileiros eram cerceados por uma ideologia ditatorial que deixava para trás qualquer tipo de atitude democrática.

Vivi minha infância e juventude sob a imposição do regime militar em nosso país. Em minha casa o autoritarismo patriarcal também estava presente. Meu pai e quatro irmãos mandavam em nós, seis meninas “vocacionadas ao magistério”.

Na escola, não era diferente, visto que os professores exigiam e ensinavam autoritariamente; tinham a verdade e o saber, nós alunos, deveríamos obedecer. Fui cansando de levantar a bandeira do conceito de justiça e de liberdade que tinha em meu âmago. Aterrorizada pelas visíveis e invisíveis formas de opressão, fui perdendo meus gestos, minhas palavras, e percebendo minha imagem humilhada, diante do espelho da vida, fui deixando cair à bandeira da esperança, fui deixando de acionar em mim a menina, a jovem e a mulher “incendiária”; fui construindo um ser que os outros queriam ver, não o que queria ser.

13

Desesperançada pelas imposições escolares e patriarcais fui carregando recordações de vitórias e de “fracassos pessoais”, lembranças ainda presentes em meu ser. O autoritarismo me afetou, pessoal, psicológica e socialmente edifiquei um medo interno que enclausurou habilidades pessoais, e seqüestrou o “direito de dizer minha palavra”. Como diz a poesia, tornei-me uma mulher com a velhice transfigurada em meu coração, com a estrela e a bandeira no chão, humilhada, escondida atrás do espelho, sem a bandeira na mão e sem o direito de poder de dizer minha palavra.

O ato de resgatar pontos importantes na relação que estabeleço com a escola, fez emergir as razões fomentadoras deste estudo. Ao “desenterrar lembranças” e fatos, de minha vida e da vida dos entrevistados quero demonstrar que vivemos conectados uns aos outros e o que acontece positiva ou negativamente a um ser vivo, implica em conseqüências para todos os outros seres vivos.

A essência humana, impregnada pelo neoliberalismo “que exclui e violenta” (Frigotto, 1995, p193) os indivíduos foi abalada. Direcionada á pragmáticas ideologias mercadológicas e acabou acorrentada pelo poder autoritário às estruturas capitalistas estrategicamente montadas a divinizar o ter sobre o ser. Inserida nesse contexto, sofreram influências a comunidade, a política, a cultura e particularmente a escola, que possui um todo complexo. Esse sistema capitalista foi silenciosamente agindo direta e indiretamente no dia-a-dia dos professores .professoras e discentes redimensionando, não só suas vidas particulares, mas principalmente os movimentos e/ou as ações profissionais pedagógicas, sendo inevitavelmente afetados pela organização de um modelo educacional burocrático, autoritário, vertical que reproduziu um sistema individualista, desumano, discriminador e preconceituoso que prioriza o mercado em detrimento a todos os seres vivos.

Quando criança, algo dizia que deveria obedecer, a pais e a professores (as) sem contestar. O medo de errar e desobedecer gerava a aceitação de regras e ordens impostas de “meus superiores” (pais, professores, irmãos, inspetores escolares...) que faziam me envergonhar. Era apenas espectadora, assumindo conscientemente uma postura tola, silenciosa e de observadora.

Pensar no tempo escolar, não é só refletir sobre o autoritarismo dos professores em sala de aula e da estrutura social, política e econômica que

coibia minha liberdade, mas refletir, pesquisar sobre o que ocorria na vida dos mestres e estudantes “subversivos”, “diferentes”, “incomuns” ao

14

contexto ditatorial que se instalou a partir de 1964. Era assim que queria ser: lutar pelas posições internas e pessoais, ser diferente, “subversivo”...

Meus estudos foram realizados em escolas públicas cujo modelo garantia uma educação com conteúdos decorados, memorizados, reproduzidos e “facilmente esquecidos”. “Uma concepção de ensino baseada na repressão da espontaneidade e dos sentimentos, no corpete do método racional” (GIL VILLA, 1998, p. 82).

Éramos como máquinas de aprender, seres vazios, prontos a ser preenchidos e completados pelos saberes e verdades provindos dos livros e do contexto ideológico militar o qual vivíamos. A escola era um “local de dominação e reprodução, mas ao mesmo tempo um espaço de resistência” (GADOTTI, 1983, p. 199), pois enquanto obedecia, emergia uma necessidade de colocar “educadamente” pontos de vista.

Havia certa “consciência” que fazia obedecer e, ao mesmo tempo refletir sobre o que observava e sentia. Concordo com Apple (1989, p. 30) quando advoga: Que as escolas não são meramente instituições de reprodução’, instituições em que os conhecimentos explícitos e implícitos ensinados moldam os estudantes como seres passivos que estarão aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta [...].o que é mais provável que ocorra por parte dos estudantes, ou na melhor das hipóteses é uma aceitação parcial, e muitas vezes a rejeição pura e simples dos significados intencionais e não-intencionais das escolas. Rejeitando em silêncio as imposições dadas, deixava de mostrar-me, deixava de “dizer minha palavra”. Sentia-me como uma “aprendiza amordaçada”. ‘Aprendiza’, porque estava atenta às coisas do mundo e tentava compreendê-lo, e ‘amordaçada’ porque o contexto autoritário fazia dos desejos e idéias algo utópico, irrealizável .preso, e sujeito a padrões .regras que enclausuravam, amordaçavam meu desejo pessoal de ser mais, de ser Eu.

Querendo dizer e assumir a minha palavra, a partir das atividades pedagógicas dentro da escola, fui costurando meus saberes e minhas observações críticas à sociedade capitalista .injusta, que inicialmente me pareciam inexoráveis, mas que me comprometia a realizar.

Ao tornar-me professora, inteiramente comprometida com minhas raízes, fui aprendendo a dizer minha palavra, e a resistir radicalmente contra qualquer injustiça feita aos educandos. Fui aprendendo a estar a favor da democracia, da liberdade, na busca da dignidade humana, a colocar o

15

homem e a mulher e os seres vivos em meu coração. Queria ser professora inteiramente, expandindo o diálogo com as pessoas que ensinava.

Ernani Fiori (1991, p. 271) em sua defesa oral, em 1964, acusado, como Sócrates, de corromper os jovens, fala sobre a importância de ser professor comprometido com as novas gerações:

E agora uma última palavra ainda: nesta minha atitude, quero que fique bem claro, não deixo de ser professor.(...) Mas o professor não é só professor de Cátedra. Quero ser professor inteiramente: não vou interromper o diálogo com as novas gerações. Elas marcham, vão adiante, estão engajadas no processo histórico e quero continuar aberto a esses diálogos com as novas gerações, não para refrear seus impulsos, seus

anseios de justiça, mas para aguçar seu senso crítico, no sentido de que a passagem do atual regime capitalista, não nos precipite nos abismos de regimes totalitários, mas que nos leve para horizontes de autêntica e verdadeira democracia, o que só se há de conseguir nas perspectivas do socialismo personalista ou, se quiserem, de uma socialização personalizante. (...) Não prego subversão, mas ajudo os que tentam alargar as aberturas da história, para que por elas passe o homem, na medida inteira de sua dignidade de pessoa. Srs. Membros da Comissão de Inquérito: Em uma sociedade que nega o homem, recuso essa sociedade e tomo partido do homem. Eis porque (sic!) não poderei renunciar ao meu engajamento ideológico, enquanto houver, no meu coração, um pouco de amor para amar, nos homens, a imagem e semelhança de Deus<sup>7</sup>.

Assim como Ernani Fiori, conscientemente comprometida com os outros e comigo mesma, fui percebendo que as experiências escolares, principalmente as ditatoriais, despertavam em mim o desejo de ser e de fazer diferente minha atividade profissional. Como professora, nunca confundi autoridade com autoritarismo. Na maioria das vezes soube ser uma educadora exigente e terna, a fim de abrir os olhos dos alunos ao desejo de aprender, compreendendo a importância da riqueza da diversidade, do diferente na construção de uma aprendizagem dialeticamente proveitosa.

Ingressei para o magistério no Instituto de Educação Assis Brasil, no auge da ditadura militar. Havia em cada corredor um “agente disciplinador” que ficava em lugar estratégico, a fim de observar quem entrava e saía das salas de aula, não bastassem às imposições do corpo docente. Vivíamos cerceados por uma escolta disciplinadora que castravam nossos desejos internos e amordaçavam nossas palavras, nosso ser. No início dos anos oitenta, prestei vestibular e fui aprovada na UFPEL – em licenciatura em Educação Artística e em Licenciatura em História e Geografia na UCPEL. O primeiro, porque além de

7 FIORI, Ernani Maria. Textos escolhidos: v. II: Educação e Política, Porto Alegre: L&PM, 1991, p271.

16

possuir dons artísticos, uma de minhas irmãs já era estudante do mesmo curso e “ia muito bem”, estava dentro dos padrões sociais exigidos para a mulher.

O segundo curso porque queria compreender a minha história, dentro da história de nosso país. Acreditava que entenderia, através de pesquisas, a ideologia e as formas como fui educada, “queria assumir um papel de sujeito da produção de minha inteligência no mundo e não apenas o de recebedor do que me foi transferido por meus professores” (FREIRE, 1999, p. 140).

Os jogos invisíveis de poder, o autoritarismo dos colegas, dos professores, de papai, dos irmãos fixou-se no meu corpo, na minha mente. Os pensamentos estiveram permeados, por muito tempo, desses tipos de atitudes, implícitas e explícitas na sociedade, e, particularmente, na comunidade escolar onde trabalhava.

“Dos Bancos Escolares às Ruas de Pelotas” foi apresentado como conclusão do curso de Especialização em Educação na UFPEL, sob orientação dos professores Lino Haak e de Agostinho Mano Dalla Vecchia. Além do orgulho e prazer, “eu os alunos aprendemos e crescemos juntos”. Tal experiência, entretanto, trouxe muitos dissabores, principalmente perante docentes que o viam apenas como uma atividade desenvolvida para chamar a atenção dos pais e administradores da escola.

Foi por causa de “atitudes autoritárias” e “discriminatórias”, de colegas, em relação às atividades de cunho interdisciplinar que idealizei na escola onde trabalhei que perguntas sobre o tema de minha dissertação suscitaram meus pensamentos. Recordo Paulo Freire, (1999, p. 110-111) que certifica a

educação como uma forma de intervenção no mundo, uma estratégia usada pelas elites a fim de reproduzir a ideologia dominante, mas principalmente e “primeiramente” para desmascarar (pelos educadores e alunos) essa ideologia.

É acreditando nas palavras de Freire que brota particularmente em mim, uma esperança real, destruidora de inércias inventadas e impulsionadoras, não só de um movimento interno, mas de desejos à atitudes à ações transformadoras dentro do processo de construção do fazer-saber pedagógico, na comunidade, na sociedade como um todo. Evidenciando as palavras do escritor de Pedagogia do Oprimido:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativocrítica é o de que, como experiência especificadamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia

17

dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.

Com o trabalho, intervinha na consciência dos educandos e das educandas, dos primeiros anos do ensino médio. Aparentemente hibernada, era despertada e, os artífices do projeto percebiam o quanto a escola era tradicional e o quanto ela precisavam mudar e muda-la.. Reivindicaram atitudes menos autoritárias dos professores, liberdade em expressar pensamentos contrários e, permissão de sair de aula quando necessitassem, sem que houvesse tanta burocracia.

Comecei a ser alvo nas falas dos colegas de profissão e chamada a “dialogar’ com o Irmão Diretor da Escola. Como educadora esperançosa, como mulher plenamente afetiva, e como ser humano aberto à vida, nesse momento solitária, e no centro das atenções de uma escola particular centenária escrevi:

**palavras escritas.**

*Há muito tempo atrás em um planeta chamado Gaia.*

*Uma mulher aprendera a falar*

*a voz da sociedade capitalista.*

*Ela desejava dizer a palavra da emoção.*

*Mas um medo enorme invadia seu coração.*

*Tinha temor de mostrar o seu amor nesse mundo,*

*encharcado de racionalidade,*

*por isso, a razão falava mas, escondido,*

*mas invisivelmente exalando de todo seu corpo*

*o amor transparecia*

*e pulsava.. pulsava..*

*la dia-a-dia, sendo substituído pelo silêncio.*

*Amordaçava a essencial palavra,*

*A amorosa palavra.*

*E o verdadeiro significado da vida,*

*Pouco a pouco, se diluía.*

*Um vazio existencial,*

*inexoravelmente abissal constituiu-se*

*E, num dia lindo de sol,*

*Sem perceber a beleza da paisagem,*

*E da própria vida,*

*Pois esta já não lhe pertencia mais,*

*Amordaçou a boca,  
a voz., calou.  
Mas a escrita,  
Indelével...  
Entre flores e borboletas multicores  
Tornou-se esperança.*

Com a esperança voltada à ação, seguia o caminho, incerto sim, mas que a cada passo se me revelava um pouco de mim e das aspirações do outro, e assim continuava colocando em prática as

Figura 3: [foruns.terravista.gaia.pt/](http://foruns.terravista.gaia.pt/)



18

idéias que brotavam naturalmente em minha mente. Acreditava que pedagogicamente, estava no caminho certo.

Tentei fortalecer-me com leituras. Selecionei alguns livros de Paulo Freire e em *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia da Esperança*, encontrei parágrafos poéticos que fortaleceram minhas esperanças.

Escrevo aqui duas citações que energizaram meu ser:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, ...j é que ela, enquanto necessidade ontológica precisa se ancora na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. E por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 2001, p. 10- 11).

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente (FREIRE, 1999, p. 85).

Esperançosa, e acreditando que lutar eticamente por uma educação voltada

para a vida, desmascarando as injustiças, e junto com os educandos, gradualmente transformando o lugar em que vivíamos, era meu objetivo. Ciente de que a escola não pode ser mais um local para o exercício do autoritarismo, da licenciosidade, do monólogo, enfim da morte, e sim de liberdade, de autoridade e do exercício da afetividade vivencial, apresentei o projeto para o Mestrado em Educação e comecei a aprofundar minhas pesquisas com as seguintes questões:

Os professores e alunos que viveram durante a Ditadura Militar tornaram-se autoritários ao serem influenciados pelo contexto histórico em que viviam? A Ditadura Militar amordaçou os professores como um todo, ocasionando uma ruptura na rede da vida, ou os educadores resistiram e continuaram defendendo idéias de liberdade? Quais as conseqüências que a repressão e o autoritarismo do Estado Militar tecnocrático ocasionaram na vida dos professores e alunos?

19

A Pedagogia autoritária, amordaçadora, promove seqüelas que impedem o desenvolvimento de uma vida mais plena nas escolas? O que sentem os alunos quando ficam sujeitos a professores autoritários? Se a escola é um todo orgânico, uma rede de sujeitos inseridos, interligados afetivamente em um outro todo, que é a própria vida, por que alguns professores e equipe administrativa reproduzem um sistema caótico que destrói a essência afetiva do homem e da mulher?

O autoritarismo, presente em nossa trajetória histórica, profissional e pessoal, ao mesmo tempo em que impôs invisíveis medos, calou vozes, acorrentou corpos, mas também despertou a curiosidade ontológica de investigar as conseqüências dessas atitudes autoritárias nas relações professor-aluno. Busco responder tais questões já que defendo a construção de um mundo onde todos os seres vivos estão inter-ligados a uma rede invisível de humanidade e uma escola centrada na vida; uma escola democrática, fraterna, onde todos em relação e inter-relações possam construir e concretizar um saber regado de cientificidade sim mas principalmente de amorosidade, diálogo e de delicadeza no processo de ensino e aprendizagem.

20

## 2.1 BRINCANDO DE SER PROFESSORA BRINCADEIRAS DE CRIANÇA

Eliana Fonseca

Quando ainda pequenina

Gostava mesmo de brincar.

Rolava por cima dos tunéis,

Subia nas árvores,

Escalava os galpões abarrotados de espigas e palhas de milho,

Jogava bolinha de gude com as crianças da vila, Escondia-me por entre os longos bambus,

Ouvia com muita atenção as histórias

da vovó Felícia, da vovó Durçulina

e os contos poéticos de papai.

Minha mãe, em roda com todos os filhos,

ao mesmo tempo que cozinhava,  
contava as façanhas de vovô João Camilo.  
Na casa de minha amiga Rúbia, eu era a mamãe, e fazia as comidinhas em  
brinquedos que jamais teria. Era mágico quando me transformava em  
professora. Pegava minhas bonecas e meus bichinhos,  
feito com os legumes da chácara de papai  
e organizava minha sala de aula.  
A bruxinha de pano, feita por vovó Felícia,  
as bonequinhas de palha de milho,  
os animaizinhos que eu criava  
tornavam-se personagens de um mundo colorido que minha imaginação  
cândida idealizava.  
Como professora  
Transformava o mundo, tão preto e branco,  
em um grande arco-íris.  
Tão colorido,  
como a alegria de brincar de professora  
e de viver junto  
com meus nove irmãos, papai e mamãe.  
Figura 4: poetadohediondo.blig.ig.com.br/

21

Início este capítulo com mais uma inspiração poética, visto que enfatiza a gênese de minha “opção” pela carreira do magistério. Quero, por escolha, poetizar a dissertação, retirando o preto e o branco (inclusive de minha vida) e enriquecendo-a com imagens coloridas; matizes singulares, onde cada gravura e fragmento do documento darão sentido à pesquisa. Mostrarei em cada etapa, a profundidade do existir, a amorosidade de meu coração e o desejo de transmutação do Universo.

Emanuel Mounier (1976, p. 25), escreve que:

O profundo movimento da existência humana não tende a assimilar-se à generalidade abstrata da Natureza ou das Idéias, mas a transformar o “coração do próprio coração” (metanóia), para que nele se introduza e sobre o mundo irradie um Reino transfigurado. O segredo de nossos corações, onde se decide, por opção pessoa, essa transmutação do universo, é domínio inviolável que ninguém pode julgar, e que não é conhecido por ninguém, nem pelos anjos, mas somente por Deus. A esse movimento o homem é livremente chamado. A liberdade é constitutiva da existência criada. Deus teria podido criar num momento uma criatura tão perfeita quanto o pudesse ser. Preferiu que fosse o homem o chamado a amadurecer livremente a humanidade e os efeitos da vida divina. O direito de pecar, ou seja, de recusar o seu destino, é essencial ao pleno uso da liberdade. Longe de ser um escândalo, antes seria a sua ausência que alienaria o homem.

Foi brincando de ser professora, sozinha, com mamãe que desejava muito aprender a ler para também ser professora, com a irmã caçula e minhas bonecas de palha de milho ou de pano, que minha professoralidade<sup>8</sup> foi sendo exercitada, apreendida ao longo da vida. Quando brincava, o coração sentia-se livre para criar, para errar sem medo de ser colocada de castigo, de ser repreendida por alguém mais sábio que eu. Exercendo a liberdade, sentia a plenitude de ser gente, de ser pessoa.

Como pessoa, e principalmente como educadora, responsável e consciente de que o universo é um arcabouço repleto de estruturas diferentes sobre uma mesma realidade, não posso ser apenas um mero transmissor de conhecimentos desconectados da realidade do educando. Devo estar atenta aos saberes discentes, e ciente que deixo marcas em meus alunos, de que sou um agente que interfere na construção da “autonomia e da consciência individualista ou socialmente responsável” (GHIGGI,

2002, p. 119). Nesse sentido Freire (1999, p. 73) afirma que:

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. [...] Sua presença na sala de aula é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. 1...] O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala de aula. O professor autoritário, o professor licenciado, irresponsável, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre

8 Termo utilizado pelo professor Marcos Vilela que segundo ele ser professor é como uma marca que se produz no sujeito. Não é vocação, não é destino. É produto de si. E a busca pela formação acadêmica caminha no sentido de buscar modos de apropriação e ativação dessa marca em consonância com as singularidades que constituem o campo de existencialização do indivíduo.

22

com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Defendo ser a tarefa dos professores desenvolverem uma educação baseada na autoridade com alteridade, na dialogicidade, “no direito do aluno de dizer sua palavra”. Em virtude disso, os professores devem estar a serviço do conhecimento e da racionalidade construída com afetividade, com amorosidade. As marcas deixadas pelos professores em seus alunos devem ser sinais de possibilidade à mudança pessoal e social. Isso é possível, mas é também gradual.

Vagarosamente, junto com outros sonhadores, assumindo conscientemente nosso papel de sujeito, frente à História, poderemos edificar uma educação voltada para a Vida, não para uma vida vivida no cotidiano, mas principalmente numa educação, que coloque a Vida como centro do processo educativo.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. E a “**outridade**” do “não eu” ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu”(FREIRE, 1998, p. 58).

Para defender os propósitos acima começo com minha história. Como menina que, ao tornar-se mulher e professora pesquisadora viu no outro a força da própria existência, que buscou na sua fragilidade, a força para exercer com ética e amorosidade, a profissão que inicialmente fora imposta pela família. Enquanto todos trabalhavam em silêncio, devagarzinho, sem fazer um mínimo de ruído, ficava espiando a professora da primeira série. Terminava rapidamente as lições e ficava “magicamente” gravando os gestos da educadora. Se alguém falasse, o castigo, no canto da sala era certo. Na hora da saída, todos em fila esperavam por um carinho da professora, que, muitas vezes, não acontecia.

Em casa, sozinha, brincava embaixo do grande galpão de madeira, entre as bonecas de pano, feitas pela avó, as espigas debulhadas e com bonecos feitos do sabugo, e da palha de milho. Pintava com tintas extraídas das pitangas, caquis, uvas, do carvão que ficava sem uso no fogão à lenha, e da borra de

café que mamãe atirava no pátio da casa. Naquele momento tão mágico, tornava-me professora. E falava, e ordenava a todos com exigência. Adorava ver os bonecos se transformando em personagens de todos os estilos humanos. A

23

boneca de pano que tinha um vestido igual ao meu sempre ficava de castigo. A boneca, como eu, só queria ficar olhando para a professora imaginária. Com uma cor ou um detalhe feito de pequenas folhas, que eu juntava perto do grande bambuzal, fazia daquela escola de brincadeira, um verdadeiro santuário de imaginação infantil. Às vezes até a irmã menor entrava nesse mundo mágico.

Conversava com os seres de minha imaginação. Corrigia cadernos, tudo parecia fluir das pequenas mãos que surgiam poderosas pelo efeito produzido nos seres imaginados. A fantasia levava-me para uma escola colorida, cheia de brinquedos e sorrisos, e com lápis de todas as cores. Todos podiam dialogar e sem medo os sorrisos preenchiavam a sala, o tempo passava correndo. A aula terminava e em fila íamos embora e para a boneca, dizia: – Não deixe de vir, vou esperar por ti. E a beijava carinhosamente.

Quando papai chegava, era hora de guardar os brinquedos. Todos deveriam estar limpos para sentar-se à mesa e jantar com a família. Adormecia nos braços de minha irmã mais velha e sonhava em encontrar os amigos e amigas e aprender com a professora.

No dia seguinte ia para a escola, cantando, de mãos dadas com uma de minhas irmãs. Chegava e comportava-me. Quando terminava as atividades, cabisbaixa, mas com os olhos firmes na professora, começava a observar a aula.

Certo dia, a ponta do lápis preto quebrou e levantei para pedir à professora que me ajudasse. Quando a mesma pôs os olhos em mim, começou a gritar para que sentasse. Os gritos impediram-me de mexer qualquer músculo, sem saber o que fazer; paralisada fiquei. Senti a mão da professora em meu braço puxando-me para o canto da sala de aula. Percebi naquele momento, olhares reprovando a atitude involuntária. Cabeça baixa, olhos fechados, mãos soltas e o coração batendo forte foi o que pude lembrar de ter sentido naquele momento.

Pensei na boneca de pano, a do vestido cor-de-rosa. Abri os olhos em lágrimas quentes e olhando a parede carcomida pelos cupins, prometi que a partir daquele momento, seria uma professora que jamais gritaria com os alunos e o castigo seria abolido da aula. Sentia o que o coraçãozinho da boneca do vestido rosa sentia. Foi doloroso!

24

Assegurei para mim mesma que, em aulas inventadas, todas as crianças, quando fossem embora, ganhariam um abraço, um beijo carinhoso e experimentariam a sensação de estar sendo amadas e livres.

Histórias, como esta, vividas dentro do ambiente escolar fazem com que muitas crianças abandonem ou sejam excluídas da Escola. Minha história real conta-nos como a presença autoritária da professora(s) (ou

dos professores), amedrontou e amedronta as crianças deixando marcas indelévels.

Em decorrência das marcas autoritárias, tatuadas pela escola, ao longo dos anos, meus medos transformaram-se em coragem; minha fragilidade, força; a impossibilidade, possibilidade e a desesperança, em esperança, em querer fazer diferente meu estar no mundo e na escola. Como evidenciei na poesia inicial, pensava que como professora poderia transformar o mundo malvado, preto e branco, em um grande arco-íris, repleto de alegria, justiça e paz.

25

## 2.2 DESTERRITORIALIZANDO BARREIRAS PEDAGÓGICAS

L

Figura 5: Fórum Mundial de Educação –2004 .Apresentação do Projeto Meu Bairro: O Conhecimento em Rede.

Início da mensagem original

De: Luciano CarpeDiem [lucianocarpediemyahoo.com.br](mailto:lucianocarpediemyahoo.com.br) .Para: , [eliana.vidabol.com.br](mailto:eliana.vidabol.com.br), [antuneshax@bol.com.br](mailto:antuneshax@bol.com.br)

Data: Tue, 10 Aug 2004 09: 58:11 -0300 (ART).

Assunto: Notícias de Niterói. Olá, Rosana, Eliana, Circe e Mariley !Espero que se recordem do professor carioca que muito admirou o trabalho apresentado por vocês no Fórum. Este é meu e-mail inaugural de um contato que desejo ser permanente e fecundo na troca de experiências e conhecimento. Como vocês estão?

Espero que esta mensagem as encontrem bem em todas as dimensões e felizes. E o cotidiano da educação em Pelotas?Novos projetos em construção? Por falar em projeto, gostaria de receber o Projeto"Meu bairro: Conhecimento em Rede" e ter a permissão de vocês para adaptá-lo à realidade da nossa Escola/Cidade. Também estou à disposição para compartilhar com vocês as iniciativas e os projetos elaborados por aqui e estabelecermos uma ponte de amizade e saberes entre Niterói e Pelotas. Será uma grande honra!!! Envio em anexo a primeira imagem desta história: a nossa foto em Porto Alegre. Abraços e saudações pedagógicas!!! Luciano "Carpe Diem"



26

A foto que inicia este capítulo apresenta uma das experiências pedagógicas mais significativas realizadas em minha trajetória pedagógica. Foi o Projeto Interdisciplinar Meu Bairro: o conhecimento em rede, realizado em 2004, na Escola Municipal de Pelotas, Cecília Meirelles, trabalho de pesquisa que delineou olhares pedagógicos voltados para a diversidade cultural.

O Projeto interdisciplinar, na Escola Cecília Meireles, construído por um grupo de educadores preocupados com a questão da inclusão foi o maior desafio. O início do projeto foi feito a partir da filosofia. O Mito da Caverna, de Platão, que de forma criativa, desenhado por Maurício de Souza introduziu a questão de nosso fechamento aos outros. Estar em uma caverna, fechado em si próprio é, por um lado muito cômodo e, por outro, problemático.

Viver, fechados, ou hibernando, é cômodo, pois não precisamos exercitar nossa tolerância, já que seu exercício só é possível com a consciência de sermos seres inacabados. É problemático porque põe a prova nossos preconceitos, nossos medos e nossa ignorância que só é viável superar por meio do conhecimento. Talvez seja esse o nosso maior desafio.

A experiência passou por fases importantes. Primeiro, os alunos e

professores saíam em visita ao bairro, catalogando os principais problemas encontrados. Posteriormente, os grupos, sob a supervisão dos professores envolvidos, debateriam sobre o observado. A partir daí, as atividades seriam realizadas de forma prática, contemplando os conteúdos das séries.

As principais atividades foram: Organização de entrevistas, pesquisa sobre os personagens que davam nomes às ruas, a construção de uma “Carta ‘a Cidadania’”, enviada ao Legislativo pelotense, a elaboração de um projeto de Lei para que a comunidade participasse para nomear as ruas que tinham “um número em vez de um nome, e por último, de uma exposição dos trabalhos realizados ao longo do ano.

Em uma dessas atividades, em uma quinta série, havia um aluno chamado Jonatan que não havia se saído bem nas avaliações do trimestre. Descobri que ele era compositor e fiz uma proposta a ele para que melhorasse sua nota: Ele comporia uma música, “um rap” sobre os problemas observados no bairro.

27

O resultado do trabalho foi positivo, principalmente porque os alunos estavam interessados. O mesmo foi sistematizado para ser apresentado no Fórum Mundial de Educação, realizado em agosto de 2004, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul (como mostra a prova no início do capítulo).

Após ter passado mais de três semanas, Jonatan, além de não aparecer em aula, também não havia apresentado a composição. Quando já estávamos todos prontos para partir e apresentar o trabalho em Porto Alegre, ele apareceu com a música escrita em uma folha de papel improvisado. Era o último dia de aula antes das férias. Corri toda a manhã para passar a limpo, pois estava meio incompreensível.

Ao término das aulas, ele apareceu, como sempre: o semblante facial não podia ser mais bonito, o sorriso calmo e branco como as montanhas em neve, acalmava minha agitação para compreender os rabiscos da folha. —E aí professora, gostou da letra????

Após ter lido a mensagem do pequeno poeta, compreendi que ele havia me ensinado mais do que eu a ele. Quando olhei para aquele menino, descendente de africanos, com uma paz no olhar incompreensível, revelei a ele todo o orgulho que tinha de tê-lo encontrado.

Baluciei algumas palavras positivas, mas nenhuma poderia expressar o que estava sentindo após ter lido a letra da composição. Ele se revelava a mim. Sua história, angústias, sonhos... tudo estava ali. Como dizer a ele que naquele momento o compromisso com a educação se ampliou de uma forma que é impossível revelar? Eis o que diz a música;

**Depoimento** Que perde a vida,

Rap .música de autoria de: Jonathan Brito .14 anos, Que se joga na garrafa.

Jardel Rodrigues —13 anos., Jota Black— 18 anos.

Da criança que dorme no lixo,

Do poderoso de gravata que finge não ver isso.

A noite chega nego, tá dominado,

Do cara que nos troca pelo dinheiro sujo

Um salve pros parceiros e pros aliados

Enquanto o favelado toma café com pão duro.  
Bonde chapa quente entrando em cena,  
Do moleque que faz malabarismo, na avenida.  
Pior que o massacre em diadema.  
De esmola, em esmola, pensando na vida.  
Meu manifesto é pelo pobre,

28

Do cara que nos enreda,  
Que nega ao MST, um pedaço de terra.  
Não quero suas desculpas,  
Seu cheiro me dá nojo  
Preferia te matar prá dar alegria pro meu povo.  
Refrão:  
Eu quero o meu espaço e vou até o fim.  
Não me importa o que querem  
O que vocês pensam de mim.  
Mais um dia se vai e por aqui tudo é igual  
Enganam nosso povo pelo comercial.  
O ministério da saúde adverte fumar é irracional,  
Mas não adverte o cara morto pelo policial.  
O tráfico de drogas aumenta a cada dia,  
Método de sobrevivência pela maioria.  
Quantas vezes vi meu pai embriagado,  
Quebrando a cara da coroa, chutando o armário.

Vi meu vô tuberculoso jogando no pátio,  
Enquanto meus irmãos sofrendo maus tratos.  
Nasci numa geração que luta prá viver,  
Tipo não mato, mas prefiro não correr.  
Refrão 2x  
Se é prá falar, vou falar,  
Se for prá dizer, vou dizer,  
Buracos nas ruas, gente sem comer.  
Daquele que vive juntando sucata,  
Que não se baseia no moleque  
Que te enquadra na calçada  
Quero o meu espaço!  
Chega de sofrimento.  
Sou mais um louco  
Dando o meu depoimento..

Após o sucesso no Fórum Mundial de Educação, voltamos já com objetivos de trabalharmos a letra do rap em história, geografia, ciências, português..  
Descobrimos que Jonatan havia organizado o grupo de rap. Pedimos a ele que trouxesse as músicas compostas para observarmos e analisarmos as composições. Não foi surpresa compreendermos que estávamos diante de um grande tesouro.  
A caixa de Pandora se abriu para nós, e ao abrir-se perdemos nosso pequeno paraíso de comodidade pedagógica. Não só a probabilidade nos movimentou, mas também a surpresa das potencialidades dos jovens alunos, e a coragem de tentar quebrar com jargões, tipo eles são pobres, têm dificuldades, não

aprendem, não podem...

A caixa semi-aberta deixou escapar palavras como multiculturalidade, diversidade, inclusão e no fundo, guardada, mas não aprisionada, a esperança de transformarmos nossas aulas.

29

Saliento que lidar com a diversidade, seja ela social, econômica, sexual, religiosa ou racial nem sempre é fácil, mas devemos como pais, professores e cidadãos aprenderem a viver lidando com as diferenças de qualquer natureza. Lembro das palavras da professora Arlete Scotto, Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP/SEE, durante o 'Encontro Estadual de Educação: A Inclusão no Cenário Escolar', ocorrido em outubro de 2004, em São Paulo, declarou:

(...) se desejamos construir um mundo onde a segregação seja superada na relação entre os povos e nações; se quisermos transformar a sociedade de modo que a solidariedade, a cooperação, o respeito às diferenças, conduzam a uma convivência de compreensão, tolerância e acolhimento; devemos também e, sobretudo na escola começar a cultivar e a vivenciar a valorização.

Vivemos uma era de globalização na qual a diversidade pode ser entendida de uma forma mais humana, a fim de construirmos um planeta mais profundamente solidário. Nas escolas, os professores e administradores, responsáveis pelas crianças, adolescentes e pelos jovens e adultos propõem-se, cada vez mais, a valorizar as diferentes culturas.

O projeto desestabilizou dogmas pedagógicos, até então absorvidos ao longo dos anos, uma vez que ficamos sem saber como trabalhar com a diversidade, pois essas questões não serem discutidas durante a nossa formação. Para trabalhar as diferenças o professor deve usar métodos organizados com base na realidade da classe.

O educador não pode priorizar uma só cultura, uma só linguagem, já que o aluno deve ser visto como um sujeito. Na educação escolar devemos procurar conciliar as diferenças, respeitando as diversidades culturais, sociais. Para isso, não devemos nos preocupar com dificuldades de aprendizagem, mas sim com necessidades especiais de ensino.

Além da apresentação no Fórum Mundial, o projeto foi exposto aos professores da rede municipal, em Seminário, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Pelotas. A escola escolhida foi Cecilia Meireles, onde o trabalho havia germinado. Fiquei dois dias organizando os trabalhos e dividindo as funções junto com os colegas. No dia da apresentação, os componentes do grupo esqueceram de levar o material teórico que embasavam o projeto.

Como estava com o álbum organizado, dividi o material entre os colegas. Cada um apresentou a sua parte e no final conclui falando sobre a Educação de uma forma geral. Maria de Lourdes,

30

professora de português leu uma frase de Paulo Freire sobre a importância da palavra na Educação. Para fechar a apresentação, os jovens do rap cantaram as canções feitas por eles, falando do bairro onde eles moravam.

Fomos aplaudidos de pé, todos vinham nos cumprimentar. Percebíamos que nossos colegas estavam orgulhosos do projeto. Ao sair da sala, notei um olhar indagador da coordenadora e de um de um colega, professor de Educação

Física que não havia participado do trabalho.

Após conversar com os jovens do grupo rap que me convidaram para financiar o grupo, fomos ver a outra apresentação e nos despedimos. A maioria das pessoas nos olhavam com estranheza.

Na manhã seguinte, ao chegar à escola, organizei o chimarrão e os materiais necessários às aulas. Ouvimos o sinal e nos deslocamos para as salas de aula. Após alguns minutos, a monitora bateu na porta e pediu para que eu fosse à secretaria para falar com a diretora; era urgente.

Organizei a turma e quinze minutos depois cheguei à sala da direção. Para minha surpresa, além da equipe diretiva, todas que haviam apresentado o trabalho estavam lá.

A coordenadora do turno da manhã começou falando das competências das professoras que estavam ali; porém a mim ela nem se referia. Enfatizou que a apresentação do trabalho havia estremecido alguns professores, e que a “frase de Paulo Freire, que Maria havia lido tinha caído muito mal”. Disse-me que, ao entregar as folhas com as tarefas para elas lerem, eu as havia manipulando. Eu as ouvi falar, lágrimas começaram a sair. Fiquei observando o que diziam e quando terminaram disse: – Não manipulei ninguém, fizemos o trabalho em conjunto. Nesse momento levantei-me, e continuei educadamente: – Se nesta escola municipal e “popular”, eu não puder defender as palavras de Paulo Freire, este não é realmente o meu lugar! Desculpe, mas não posso mais continuar aqui! Despedi-me de todos e fui embora.

Caminhei, chorando durante uma hora. Quando cheguei a casa minha filha Manuela abriu a porta e percebeu que eu não estava bem. Tentei não mais chorar, explicando o que havia acontecido. Não sabia bem o que fazer e pensar. Refleti sobre o que havia falado na noite anterior. O que teria causado tanta estranheza? Pensei muito, mas até hoje ainda não sei bem o que aconteceu. Apesar de

31

minhas amigas terem defendido nossa apresentação, e dizerem que a equipe diretiva estava equivocada, eu ainda não consegui compreender...

Vinte minutos após ter chegado à casa a coordenadora regional da Escola Brum de Azeredo, da Secretaria da Educação, ligou convidando-me para trabalhar com a disciplina de História. Aceitei na hora. Era a esperança me chamando, era a vida me testando.

Aconselhada por minha filha, resolvi abrir as mensagens na internet. Notei que chegara uma do professor Sebastião Peres, que havia assistido à apresentação do trabalho, por ocasião do Poder Escolar. Parabenizava-me e pedia permissão para construir uma questão sobre o projeto, (ênfase na letra do rap, composta por Jonatan) para professores em formação, em Minas Gerais. Novamente, a esperança envolvia-me em seus ternos braços, e eu me fortalecia.

Uma semana depois, a diretora telefonou-me e convidou-me novamente para voltar a trabalhar na escola. As crianças reivindicavam minha volta e as que tinham meu telefone e e-mail continuavam ligando e conversando comigo.

A professora Circe, que também apresentou o trabalho, mas estava de licença de saúde, ao voltar à escola, quinze dias após o fato, quando soube do meu “afastamento voluntário” pediu explicações à direção e defendeu nossa forma de apresentação. Ela, como Maria de Lourdes professora de português .

continuaram pesquisando e mantendo contato comigo. Outras professoras silenciaram-se, pois estando no estágio probatório poderia comprometer a avaliação.

Conquistei “minhas crianças”, alguns amigos queridos, mas percebi que nem todas as pessoas têm o coração generoso. Continuo a divulgar o grupo de rap, apresentando—os nas escolas públicas, para que as composições possam ser trabalhadas e interpretadas. Com a apresentação do rap nas escolas, surgiu o projeto: “O rap e o adolescente, em rede com a escola”. A pesquisa tem orientação do professor Agostinho Dalla Vecchia e Lucia Vaz Peres.

As mordanças haviam voltado. Desta vez, eu não me deixei amordaçar. Falei o que em outros tempos não falaria, mas amedrontada fugi, fugi das fúnebres mordanças. Desta vez, ao fugir, levei comigo, a esperança e a fé de que com afetividade, coragem, competência, e projetos criativos, é possível, mesmo frente a tantos obstáculos, alterar, sem massificar, nem desclassificar a consciência de educadores educadoras, educandos e educandas.

32

Apreendi que as mordanças do autoritarismo sempre existirão, mas como os jovens do bairro Dunas, devo buscar – “quero meu espaço e ir até o fim, não importa o que pensem o que querem de mim”. Compreendi que encontrarei amigos e colegas profissionais, que os sentimentos de resistência sempre existirão, mas que a fé e a esperança e a vontade de mudar a escola poderão gradualmente edificar um mundo voltado à vida.

33

### 3 CONSTRUINDO O CAMINHO

#### CAMINHO

Eliana Fonseca

Ao longo das estradas,  
Pe’rcorridas ao longo de minha vida,  
Meu caminho se fez e se faz na busca de um horizonte Que eu  
não sei onde fica, nem onde é.  
Só, sei que tenho que caminhar...  
Meus’pass9s marcados  
So deixados em um passado,  
que muitas vezes não quero lembrar,  
mas que fazem parte de minha vida,  
dá minha história.  
E ela que sofre metamorfoses a todo  
Quero...  
No caminho de hoje,  
andar,  
Aconselhada pelo tempo sim,  
Mas olhando pra frente...

e enfrentando um presente-  
Que hoje posso transformar em

1..

||

lp  
•, li  
lrj A

..

Ç

1

Figura 6: [http://dati.festim.net/archives/caminho\\_dati-rubia.jpg](http://dati.festim.net/archives/caminho_dati-rubia.jpg)



## CAMINHO

Eliana Fonseca

Ao longo das estradas,  
Percorridas ao longo de minha vida,  
Meu caminho se fez e se faz na busca de um horizonte  
Que eu não sei onde fica, nem onde é.  
Só sei que tenho que caminhar...  
Meus passos marcados  
São deixados em um passado,  
que muitas vezes não quero lembrar,  
mas que fazem parte de minha vida,  
da minha história.  
É ela que sofre metamorfoses a todo instante.  
Quero...  
No caminho de hoje,  
andar,  
Aconselhada pelo tempo sim,  
Mas olhando pra frente...  
e enfrentando um presente  
Que hoje posso transformar em futuro



34

### 3.1 A OPÇÃO PELO TEMA

Ao escolher a ditadura militar como um ponto determinante da pesquisa, quis deliberadamente, localizá-lo no tempo e no espaço como algo complexo, amplo, mas que se apóia em uma vinculação efetiva e que lhe garante a probabilidade real para o estudo em si.

O que interpõe-se na escola atual: Autoritarismo ou autoridade, democracia ou ditadura? Que conseqüências o uso desses poderes docentes traz ao educando?

Na presente pesquisa o tema, constitui-se em valores relacionais, os quais mesmo estando em um deserto consciente, se fazem presentes, dominando e direcionando o existir humano ou colocando –se como desafio àqueles que desejam a liberdade e a autoridade, como forma de superação das barreiras impostas pela burocracia. Esta impõe o autoritarismo e a manipulação das massas, a partir da ação ideológica do Estado sobre a Escola, e desta, sobre os professores e alunos.

O documento emerge como uma ação para a mudança, para a reflexão em torno de possibilidades para a transformação. O estudo tem o intuito de “reger” ou arrebatando alguém para fora do lugar ou da condição ontológica em que se encontra, indicando a posição que o homem ocupa no mundo, como está sendo, como está existindo e como poderá exercer sua condição humana, de modo dinâmico, criativo, afetivo e transcendente.

Nesse sentido, a opção do pesquisador se faz a partir de uma concepção de ser humano, de ser professor ou professora reflexivo(a) em uma sociedade repleta de incertezas, num mundo globalizado e virtual que desterritorializa as fronteiras do planeta Terra. Uma opção profissional, com o objetivo de compreender a relação entre liberdade – autoridade, autoritarismo e ditadura, a partir da prática docente reflexiva e problematizadora.

Ghiggi (2002, p.45) escreve sobre a importância da instauração de discussões pedagógicas reflexivas, como autoridade e liberdade, de forma problematizadora e democrática:

O objetivo desejável é descrever, explicar e compreender a relação entre liberdade e autoridade a partir da prática reflexiva. [...] O fundamental é a reflexão em torno das possibilidades da formação de pessoas livres no limite do tempo e do espaço que vivem; com capacidade de solidariedade, respeito às diferenças, sem negar a necessidade do confronto ético e político e organização de relações sociais que cada indivíduo carrega consigo. E mister trabalhar para que os homens percebam, desde suas convicções, crenças e projetos, responsabilidade social, apostando que não há reflexão sem sujeitos que sintam e possam viver democraticamente, sem sujeitos democráticos.

35

Uma visão pedagógica reflexiva e democrática é capaz de atribuir significados aos diversos ramos do conhecimento, é capaz de construir seres históricos, aptos a pensar num processo vivencial, a fim de construir História, no sentido real da palavra. Não uma história que se resume em homogeneizar consciências, mas fundada em uma relação dialética do homem com o mundo, consigo mesmo, com a Natureza, com o Universo, com os outros, entendendo e aceitando o heterogêneo das consciências planetárias.

Os personagens inseridos na escola sejam os professores as professoras e/ou alunos, as alunas estão situados historicamente em um contexto repleto de diversidades. Todos trazem seus saberes, que elaborados e em interação, podem operar alterações na realidade.

Pedagogicamente, os professores e professoras em suas relações com o conhecimento e com @s educand@s, ‘encontram-se preparad@s’ para que as mudanças ocorram. Nesse sentido, cabe ao professor, professora organizar métodos e meios criativos que operem mudanças na consciência humana, e posteriormente, na conjuntura histórica .institucional e social. A esse respeito Paulo Freire (1982, p.28) escreve:

O homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ser em situação, um ser do trabalho e da transformação do mundo. Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma, cria uma realidade que por sua vez, envolvendo-o, condiciona sua forma de atuar. Não há, portanto, como dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro.

O homem está inserido no mundo de forma objetiva e subjetiva. Barreiras capitalistas não permitem que o homem seja verdadeiramente o que quer ser, ou, condicionado, massificado pela ideologia neoliberal fatalista, faz hibernar sua consciência, impedindo-o de pensar sobre o que realmente é, ou quer ser. Na escola, o professor como ser humano, não foge à regra. Ora, tal visão não pode ser fundada apenas em pressupostos quantitativos, em dados objetivos, os quais deixam de contemplar a fluidez, a espontaneidade e a naturalidade da vida como um todo. Em face do exposto, a escolha que fundamentará a trajetória metodológica é a Pesquisa Qualitativa, embasada no método dialético, proporcionando o avanço do trabalho, num movimento de ação-reflexão-ação.

36

O documento alicerçado no espírito ético, pressupõe diálogo e igualdade, defendido pelo “Pedagogo da Esperança”<sup>9</sup>, Paulo Freire em *Pedagogia Libertadora* e por Henry Giroux e Peter McLaren em *Pedagogia Crítica*, esclarecendo que ambas não constituem um corpo homogêneo de autores e idéias. “É mais correto dizer que os teóricos críticos estão unidos em seus *objetivos*:

fortalecer aqueles sem poder, e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes”. (MCLAREN, 2000, p 192).

A apropriação das idéias da *Pedagogia Crítica* e da *Pedagogia Libertadora* para desenvolver a pesquisa, não significa transpor mecanicamente teorias de outros países para o Brasil ou vice-versa. Significa, antes, a assimilação de conceitos educacionais, que possam propiciar uma reflexão sobre os problemas educacionais atuais, uma reflexão que culmine em ação, em possibilidades de efetiva atuação na realidade constatada. Giroux (1997, p. 145) assinala que:

Freire apropriou-se do legado abandonado de idéias emancipadoras e suas versões de filosofia secular e religiosa encontradas no *corpus* do pensamento burguês. Ele também integrou de maneira crítica em seu trabalho o legado do pensamento radical sem assimilar muito dos problemas que historicamente o assolavam. Com efeito, Freire combina o que chamo de “linguagem da crítica”, com a “linguagem da possibilidade”

A escolha de ambas as *Pedagogias* vão e vem, em rede imbricam-se, e imbricando-se vão produzindo, re-produzindo e transformando. Vão gradualmente construindo intelectuais públicos e transformadores da realidade dominante e elitizada que desvaloriza e desqualifica a cultura do povo.

O objetivo é não restringir o conhecimento a um saber ingênuo, mas percebido e legitimado nas relações sociais amplas. Nesta perspectiva, o poder docente é concebido de forma dialética com potencialidades negativas, mas também positivas. Para as duas pedagogias, as relações sociais no lócus da escola e da sociedade como um todo, não expressam apenas a dominação, mas

principalmente, a possibilidade de resistência e de ação-reflexão-ação contra-hegemônica.

O papel dos professores e das professoras enquanto *intelectuais públicos e transformadores* evidencia-se fundamental, porquanto reconhece-se o fato de que a escolarização se apóia na transmissão de um determinado tipo de conhecimento, legitimado pela cultura dominante, o que não apenas dificulta, como desconsidera e desvaloriza os valores e habilidades dos estudantes economicamente desfavorecidos.

É assim que percebo Paulo Freire.

37

Percebemos que a história, como uma *possibilidade* a ser construída, exige o resgate da esperança utópica que advoga uma *política cultural* e leve em consideração, as dimensões raciais, de gênero e classe, na qual os professores e professoras atuem como *intelectuais públicos transformadores* da realidade capitalista a qual vivemos.

Ao desenvolvermos a pesquisa, recusaremos a tese segundo a qual a escola e o conhecimento são neutros; portanto os professores têm de ter uma postura neutra. Ambos, escola e conhecimento vão ser vistos como processos inacabados e efetivamente políticos, em relação aos aspectos sociais que não podem ser subtraídos. Nas palavras de Paulo Freire (1999, p. 78):

aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender [...] é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. [...] toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implicam em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

Irrefutavelmente o educador crítico reconhece a necessidade de ensinar e aprender sem neutralidade. Sabe que pode *conferir poder* aos estudantes, reconhece que sua tarefa frente aos educandos é a de contribuir para que o aluno vá sendo personagem de sua própria história. Para isso, procura amparar seu modo de ser professor, em princípios éticos, solidários e na busca da coerência entre discurso e ação.

Não há espaço para neutralidades, pois esta se constitui um engodo. Então, em conexão com os valores e fatos, esse educador volta-se à instrução, mas revitaliza, reformula e incorpora à pedagogia, uma natureza emancipadora e política.

Sendo professor@s, alun@s, agentes críticos, inter-relacionados aos conhecimentos de forma problemática vislumbraremos a possibilidade de transformação e mudança na Educação.

Aprofundarão os aspectos qualitativos dessa pesquisa, os pressupostos de Arne Naess sobre Ecologia Profunda, segundo a qual os seres humanos não se separam do meio natural, são como

10 A Ecologia Profunda foi proposta pelo filósofo norueguês Arne Naess, em 1973 como uma resposta a visão dominante sobre o uso dos recursos naturais. Denominou de Ecologia Profunda por demonstrar claramente a sua distinção

frente ao paradigma dominante. No Brasil, nesta mesma época, o professor José Lutzenberger o já propunha idéias semelhantes e desencadeava o movimento ecológico brasileiro com a criação da AGAPAN (Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural). <

<http://www.bioetica.ufrgs.br/ecoprof.htm>> Ver o quadro na página

38

fenômenos interconectados e interdependentes. Amparados pela visão crítica de Fritoj Capra, que reconhece o valor de todos os seres vivos, visualizando o ser humano apenas como um fio particular da teia da vida, ampliarão os debates a cerca de uma educação voltada para a vida.

Além do mais, embasaremos na Educação Biocêntrica, defendida por Rolando Toro, cujo princípio Biocêntrico é a conexão com a vida e a busca de um “Ser Humano Relacional”, ecológico, cósmico; indispensável em nossa cultura para recuperar o sentimento de “Sacralidade da Vida” e o gozo de viver.

Tais teorias se fazem necessárias à compreensão do professor e da professora na relação cotidiana com alunos e alunas, como seres ontológicos, inacabados, incompletos, em inter-relação com o macro e o micro-cosmos.

Como na poesia que inicia o capítulo, queremos um caminho, retilíneo ou tortuoso, metamorf1zado a todo o momento, onde possamos olhar e aprender com o passado, viver o presente, e com nossa ação pedagógica contemplar um futuro, em rede de vida, de forma espacial cósmica. Isso só pode estruturar-se para e pela vida, a partir de atitudes altruístas, construtoras de saberes e de relações transformadoras do planeta, que na atualidade vive uma crise paradigmática.

39

### **3.2 DELIMITANDO O CAMINHO.**

A escola, instituição social apresenta-se como um universo de cultura e de apropriação do conhecimento a todos que dela participam.

Desvelamos as relações que se estabelecem entre professores, professora e alunos, alunas, adentrando no difícil espaço escolar, hermético e fechado, impõe que busque não só anunciar os resultados da pesquisa, mas também contrapor com os avanços e a evolução que a escola sofreu ao longo dos anos, nas relações pedagógicas entre os artífices do processo pedagógico atual.

Pretendemos ouvir a voz de alguns professores e alunos que viveram o período da ditadura militar, sobre o autoritarismo imposto pelo Estado Burocrático Militar, e perscrutar sobre os sentimentos despertados pela autocracia dos “professores \_militares .fiscalizadores”, no processo de ensino-aprendizagem dos anos sessenta e setenta.

O resultado das entrevistas foi contraposto com questionários aplicados em alunos de escolas públicas, a fim de verificarmos se, atualmente, a educação ainda possui professores autoritários e indagarmos sobre os sentimentos despertados por eles nos discentes.

Analisando o discurso dos sujeitos, proporemos uma Educação voltada para uma vida saudável, sem medos, sem patologias psicológicas que impeçam a

construção do conhecimento e o pleno desenvolvimento do ser humano. As entrevistas foram realizadas em 2003 e 2004. A professora e os professores pesquisados, em número de quatro, moram na cidade de Pelotas, foram alunos e ou professores militantes de grupos de esquerda, e lutavam contra a ditadura. Resistiram para 'terem o direito de dizer a sua palavra'. Também foram entrevistados 58 alunos de 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, de três Escolas Públicas de Pelotas.

Após leitura exaustiva do material, destacamos em cada um deles, o sentido da descrição, cujas frases se relacionavam. Selecionando diferenças e semelhanças na totalidade do discurso, buscamos o significado dos fatos em relação aos sujeitos que os descreveram.

40

### **3.3 ANALISANDO O VISÍVEL E O INVISÍVEL**

A organização e análise dos dados foram complexas, provocada pelas histórias sofridas das pessoas que viveram as prisões e as torturas dos anos de chumbo. Tais conjunturas, inevitavelmente nos faziam perceber os absurdos provocados pela ditadura militar aos entrevistados.

Os entrevistados não seguiam a entrevista semi-estruturada, e falavam de sua militância e de seus sofrimentos. As respostas eram dadas, mas de forma desordenada. Todos eles pediram para ver a transcrição das fitas, a fim de dar o aval para ser inserida no trabalho de pesquisa.

A primeira tarefa foi fazermos o mapeamento quantitativo do material disponível, isto é, o número de entrevistas, fitas, questionários. Nesse momento, a atividade consistiu em separar os dados coletados. Através dos instrumentos, os dados foram divididos por itens, possibilitando a caracterização dos professores que atuaram durante esse período e dos estudantes das escolas municipais pesquisadas.

As entrevistas, após sua transcrição integral, foram submetidas a leituras analíticas, objetivando, de um lado, a revisão dos textos, a fim de selecionar o que era essencial, sem, contudo, deixar de visualizar a importância do todo. Por outro lado, reduzimos os elementos que integravam a ação quanto às relações pedagógica e analisamos as unidades que davam sentido à cientificidade da pesquisa.

Com a redução percebemos que os elementos integrantes do processo de ensino quanto às relações professor (a), aluno (a), constituíram as categorias de análise, quais sejam: autoritarismo, liberdade, resistência, esperança.

Com os dados obtidos, houve o cuidado para que as inferências e as conclusões fossem, tanto quanto possível, acompanhadas de evidências que alicerçassem o trabalho de maneira séria e consistente. Dessa forma, as falas mais significativas, tanto dos alunos e professores que viveram essas situações, quanto os alunos das escolas municipais atuais, foram ilustrando o texto principal, enriquecendo-o e qualificando-o.

A metodologia escolhida favoreceu a apresentação dos resultados da

investigação e dividiu em dois momentos: a primeira na busca documental exaustiva tanto nas bibliotecas de Pelotas e de Rio

41

Grande; a. participação de Eventos que comemoravam os 400 ano da Ditadura Militar no Brasil, organizado pela UFPEL, colaborou para entender os sentimentos dos perseguidos e parentes das vitimas do regime, que palestraram sobre os momentos de tensão e sofrimento vividos durante os anos de chumbo.

Em um segundo momento, o mais difícil; as entrevistas, e o face a face às angústias e sofrimentos dos personagens principais dessa pesquisa.

Sabemos que o poder de controlar as pessoas é uma realidade em todas as instâncias da sociedade. Como o objeto de estudo é a relação pedagógica que amordaça o aluno, aluna e os impedem de plenamente ser, nosso olhar será dado exclusivamente para as relações escolares.

Sendo assim, comparando a escola dos tempos ditatoriais militares e a escola “democrática de hoje” detectamos que, atualmente, os professores e professoras “controladores da postura discente que impõem um conhecimento verticalizado” fazem emergir sentimentos de medo e angústia nos jovens de hoje. O objetivo é demonstrarmos que uma escola só pode ser verdadeiramente escola quando, levando em conta às potencialidades das pessoas envolvidas no processo ensinoaprendizagem despertando os sentimentos prazerosos pelo aprender e pela vida.

42

#### 4 UMA HISTÓRIA IMPO(R)STA

Brasil: ontem e hoje

Eliana Fonsecaq

Hámais de 500 anos, europeus vieram,

Gritaram: “Terra à vista!!!!!!!

À vista estava a Terra

Terra rica: minérios, águas,

Vegetação exuberante, clima ideal.

À vista estavam também,

O desejo da Conquista, a ambição, o lucro...

A vista, nesta Terra sem igual,

Mostravam-se Ameríndios aos montes,

E recebiam, com coração bondoso e aberto,

Os brancos que nas entranhas ,traziam o mal.

Estes se disseram donos da Terra à vista.

Invadiram, exploraram e mataram,

Forçaram a migração africana

E o negro escravo chegou.

Impuseram ao “colonizado primitivo”

Um sistema cruel onde

índios, brancos pobres e negros escravos,

Não tem vez, nem Terra à vista.

Declaram a ordem, sem participação,

O progresso com exploração,  
E a Democracia sem opinião.  
Onde estão os índios da Terra à vista?!  
Os negros libertos e respeitados?!  
E o branco pobre? Mudou de vida?  
A vista estão: a miséria, a discriminação, a exploração!  
O discurso político diz:” E a Globalização!”  
A mídia quer comemorar!  
500 Anos de DESCOBRIMENTO de uma NAÇÃO!  
Descobrimto? Encontro ou Invasão?  
Euafirmoé ALIENAÇÃO!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!  
(Poema escrito para reflexão dos 500 anos do Brasil)  
Figura 7: [http://www.tribunadonorte.com.br/especial/br500/cap1\\_f1 .jpg](http://www.tribunadonorte.com.br/especial/br500/cap1_f1.jpg)

43

A modernidade trouxe aos homens uma nova maneira de ver o mundo, um novo relacionamento do homem com o outro, com a natureza e consigo mesmo.

O processo de transformação econômica, social e cultural produziu uma inquietação intelectual traduzindo nos campos filosóficos, artístico e literário uma idéia de renovação cultural –o início da transição feudalismo/capitalismo – foi um ressurgir cultural greco-romano.

O surgimento do Renascimento trouxe a idéia de renovação; o reviver das letras, artes e filosofia da Antigüidade greco-latina. Isto segundo os humanistas da época renascentista, teria representado uma ruptura com a ignorância bárbara (gótica), que prevalecera durante a Idade Média.

Com o comércio crescente era preciso navegar. Novos caminhos era preciso alcançarem-se. Faltava metal precioso para cunhar moedas, terras para o cultivo. Tornava-se necessária à incorporação ao domínio europeu de novas áreas, além da ampliação das rotas comerciais. Era preciso buscar o desconhecido.

‘Navegar era preciso’, não importava a vontade dos deuses, o obscuro, o desconhecido, ‘navegar era preciso’. A odisséia dos navegadores estava para começar, o oceano Atlântico era preciso desbravar. Novas fronteiras se configuravam e os europeus delimitavam seus domínios. O enredo está

explicito nos poemas de Luis Vaz de Camões, “OS Lusíadas”, na estrofe 35:

Qual Austro fero ou Bóreas, na espessura,  
De silvestre arvoredado abastecida,  
Rompendo os ramos vão da mata escura,  
Com ímpeto e braveza desmedida,  
Brama toda a montanha, o som murmura,  
Rompem-se as folhas, ferve a serra erguida.  
Tal andava o tumulto, levantando  
Entre os deuses, no Olímpio consagrado.

Camões idealiza a viagem como matéria épica, que assume um sentido mítico e duplo: a aventura heróica dos portugueses, desafiando os perigos do oceano, é também a alegoria do percurso histórico da humanidade, interrogando o sentido do universo, dos tempos e dos seres.

44

Nas viagens os navegantes são guiados por Vênus: o amor e o desejo conduzem o homem para os perigos interiores e a hostilidade da natureza. A ilha dos Amores espera os heróis: nela se tornam deuses e ascendem à plenitude do saber <sup>11</sup>

O que buscavam os europeus além do Atlântico? Metais já escassos na Europa? Expansão econômica, territorial? Que desejos os conduziram para um mar imenso e misterioso? Buscavam por acaso a eternidade? Perpetuação de suas histórias e feitos? Sonhos, esperanças? Conforme Zanotelli (2003: p14):

..a História de cada homem e de todos os homens, e em cada momento, é sempre condicionada pelo econômico-social, bem como é empuxada, empurrada, revolucionada também pelas idéias, pelos valores, pelas utopias. O homem não é fruto apenas de suas necessidades, de suas pulsões, de seu passado, mas também de seus sonhos, de suas esperanças.

As grandes navegações representam muito mais do que a conquista de terras e a dominação de habitantes ainda não vistos no antigo continente. Com elas, atravessava o imenso mar, algo invisível e também grandioso: a transitoriedade da modernidade cultural, o capitalismo que, com os novos tempos, constituía-se e, principalmente a aventura, o novo.

Boaventura de Souza Santos, em seu livro *Pela mão de Alice* (1996, p. 76), escreve sobre o processo de transição que passamos quando um determinado momento histórico entra em crise paradigmática.

O paradigma cultural da modernidade constitui-se antes do modo de produção capitalista se ter tornado dominante e extinguir-se-á antes de este último deixar de ser dominante. A sua extinção é complexa porque é em parte um processo de superação e em parte um processo de obsolescência. E superação na medida em que a modernidade cumpriu algumas de suas promessas e, de resto, cumpriu-as em excesso. E obsolescência na medida em que a modernidade está irremediavelmente incapacitada de cumprir outras das suas promessas. Tanto o excesso no cumprimento de algumas promessas como o déficit no cumprimento de outras são responsáveis pela situação presente, que se apresenta superficialmente como de vazio ou de crise, mas que é em nível mais profundo, uma situação de transição.

Sabemos que a visão do mundo que temos hoje e os valores que norteiam a nossa sociedade capitalista foram formulados a partir da chegada dos europeus à América. Na atualidade, estamos passando por um processo de transição. Estaríamos já na pós-modernidade?

11 M.Lourdes Cidraes, in *Panorama da Literatura Universal*, Círculo de Leitores, s/d.

45

A era moderna, com o auxílio de Poseidon, atravessou o Atlântico e pairou nas areias litorâneas de um continente habitado por sociedades comunitárias, desconhecidas dos povos europeus. Ancorou o modelo de racionalidade da revolução científico do século XVI, ancorou a desconfiança, o desejo de controle de domínio do próprio homem. Ainda conforme Santos (1995, p.

11):

a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não

pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.[...] Cientes de que os separa do saber aristotélico e medieval ainda dominante não é apenas nem tanto uma melhor observação dos fatos como sobretudo uma nova visão de mundo e da vida, os protagonistas do novo paradigma conduzem uma luta apaixonada contra todas as formas de dogmatismo e de autoridade.[...] a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata. Tais evidências, que estão na base do conhecimento vulgar, são ilusórias.

Entender o que ocorre na América Latina, moldada pelo racionalismo inexorável da modernidade é imprescindível. Os europeus, percebendo que podiam modelar a si e ao mundo, despertaram para a sua posição no universo. Ora, se foram feitos à imagem e semelhança de Deus, poderiam governar na Terra, de forma absoluta.

O mundo, criado por Ele, dava o domínio ao homem. O indivíduo, como dominador, coloca-se no centro desse mundo divino. E como proprietário, toma o lugar de Deus. E assim, domina a Ciência e se apoderando e radicalizando o conhecimento, domina também o próprio homem, seu semelhante, e a natureza. Copérnico, Kepler, Galileu Galilei, Newton, Bacon e Descartes, com as descobertas, foram os protagonistas dessa nova visão científica do mundo moderno.

O homem apropriando-se dessas idéias trouxe à modernidade a aventura do viver e a exploração do homem pelo homem. Conforme Capra (2001, p. 49) com a modernidade:

A noção de um universo, orgânico, vivo e espiritual, foi substituída pela noção do mundo como se ele fosse uma máquina, e a máquina do mundo converteu-se na metáfora dominante da era moderna. Esse desenvolvimento foi ocasionado por mudanças revolucionárias na física e na astronomia, culminando nas realizações de Copérnico, Galileu e Newton.

Cientificismo, quantificação, medição eram obsessões de um mundo em transitoriedade. Com a modernidade, anuncia-se a morte de Deus em decorrência da edificação do império da racionalidade. Na metodologia, a busca da verdade é traçada pela ciência. Deus não é mais o princípio moral. Há uma fissura entre o pensamento subjetivo, instintivo, divino e o pensamento objetivo, racional.

46

Bacon teoricamente, ajuda a modificar a visão de uma Terra vista como mãe, e demonstra, segundo Capra (2001, p.52) “um notável exemplo da influência das atitudes patriarcais sobre o pensamento científico”.

No pensamento racional, a mente sábia é a maior riqueza; portanto ter uma mente analisadora do real torna-se o mote para o existir. O “Elogio do Conhecimento” (1592), publicação de Francis Bacon demonstra isso:

Meu elogio será dedicado à própria mente. A mente é o homem, e o conhecimento é a mente; um homem é apenas aquilo que ele sabe. (...) Não são os prazeres das afeições maiores do que os prazeres dos sentidos, e não são os prazeres do intelecto maiores do que os prazeres das afeições? Não se trata, apenas, de um verdadeiro e natural prazer do qual não há saciedade? Não é só esse conhecimento que livra a mente de todas as perturbações? Quantas coisas existem que imaginamos não existirem? Quantas coisas estimamos e valorizamos mais do que são? Essas vãs imaginações, essas avaliações desproporcionadas, são as nuvens do erro que se transformam nas tempestades das perturbações. Existirá, então, felicidade igual à possibilidade da mente do homem elevar-se acima da confusão das coisas de onde ele possa ter uma

atenção especial para com a ordem da natureza e o erro dos homens? De contentamento e não de benefício? Será que não devemos perceber tanto a riqueza do armazém da natureza quanto a beleza de sua loja? Será estéril a verdade? Não poderemos, através dela, produzir efeitos dignos e dotar a vida do homem com uma infinidade de coisas úteis?<sup>12</sup>

O homem alcançará a felicidade a partir da utilidade das coisas. A mente humana será utilizada para conhecer e oprimir. O Estado absolutista representará essa opressão. Segundo o historiador inglês Perry Anderson (1985, p18), o Estado absolutista, advento da modernidade era ainda predominantemente feudal, apesar de ampliado e reorganizado em função das transformações econômicas e políticas dos séculos XV e XVI.

Durante toda a fase inicial da época moderna, a classe dominante – econômica e politicamente – era portanto, a mesma da época medieval: a aristocracia feudal. Essa nobreza passou por profundas metamorfoses nos séculos que se seguiram ao fim da Idade Média: mas desde o princípio até o final da história do absolutismo, nunca foi desalojada do poder político (...). Essencialmente, o absolutismo, era apenas isto: um aparelho de dominação feudal recolocado e reforçado, destinado a sujeitar as massas camponesas à sua posição social tradicional... Em outras palavras, o Estado Absolutista nunca foi um árbitro entre a aristocracia e a burguesia, e menos ainda um instrumento da burguesia nascente contra a aristocracia: ele era a nova carapaça política de uma nobreza atemorizada.

Com a modernidade, surgem as companhias mercantis, com o objetivo de manter o monopólio da Coroa sobre o comércio de metais preciosos e escravos das colônias. Era o domínio absoluto do capital sobre o homem, execrado de sua humanidade.

<sup>12</sup> <<http://www.mundodosfilosofos.com.br/bacon.htm>>

47

Sabemos que a ciência é um utensílio inestimável, mas possui limitações e não deve ser tomada como a arauta da verdade e da plena realização do homem no mundo. Não é só através dela que podemos encontrar a verdade, se é que ela existe.

Ciência e Homem – Ser Humano, como perceber no real, no objetivo, o irreal, o imaginário, o subjetivo? A noção de sujeito é uma noção bastante ampla. É, ao mesmo tempo, evidente e nãoevidente. O sujeito, que expressa toda a sua subjetividade, pode ser compreendido de forma determinista? Não foi o paradigma técnico científico que dissolveu, individualizou, isolou o sujeito-subjetivo e colocou nas mãos do homem racional, a sorte do futuro do mundo? O homem ao reconhecer-se em si próprio reconhece que existe um futuro sem limites a sua frente, e que, ao buscá-lo isola-se, e vive somente para si. Sujeito e Ciência, como entender tanta complexidade? Martim Buber (1970, p. 257) questiona o ser humano isolado:

Quando o Homem, depois de reconhecer-se que em si próprio reside a sorte do Mundo, se capacita de que a sua frente existe um futuro sem limites no qual não pode soçobrar, um primeiro reflexo é muitas vezes susceptível de induzi-lo a buscar a sua completa realização num esforço de isolamento. Num primeiro caso, perigosamente favorável ao nosso egoísmo particular, não sei que instinto ingênito, justificado pela reflexão nos leva a julgar que, para dar ao nosso ser toda a sua plenitude, temos de nos desprender o mais possível da multidão *dos outros*. Este extremo de nós mesmos que temos de alcançar, não estará na separação, ou pelo menos na sujeição de tudo o resto a nós mesmos?

A racionalidade científica cristalizou a realidade, tornando o sujeito, na maioria

das vezes, individualista, isolado de todos incapazes de apreender a complexidade do mundo, reduzindo-o a apenas um relato numérico, técnico, servindo apenas para o 'controle da verdade'. Em virtude disso, desumanizou os acontecimentos e tornou o homem apenas um objeto, um número, uma estatística.

O cenário moderno que se constitui, empobreceu a racionalidade, sempre envolvida com as certezas e as verdades absolutas do mundo. Há, na maioria das vezes, a manutenção e a reprodução do poder, em que o social e cultural estabelecem-se numa relação causa e efeito unívocas.

Atualmente, há um panorama mundial ambivalente e contraditório. Novas propostas para entender o homem, como sujeito de sua história aparece, construindo novos significados, frente às complexidades cotidianas que enfrentamos, frente ao questionamento do paradigma da modernidade, que, muitas vezes, fez do homem apenas um instrumento para assunção do poder ter.

O mundo digital, a robotização exerce fascínio, mas também reflexões profundas sobre como ser sujeito sem ser sozinho, ou sem se tornar objeto. O conjunto de estímulos, freqüentemente,

48

imprevisíveis, execra a originalidade, e frente às multiplicidades culturais, as identidades movimentam-se, e não poucas vezes, tornam-se efêmeras, insípidas.

Precisamos aprender a perceber os descaminhos, no caminho. O subjetivo, o inconsciente se manifesta a céu aberto, e suas formas criam uma trama de significações, permitindo uma leitura original da realidade, na qual está inserido o ser humano.

Cabe aqui lembrar da poesia que abre este capítulo, pois dentro dessa trama complexa da modernidade não estaria o significado do poder autoritário no seio da América Latina? Como diz a poesia, a modernização que aportou no século XV, impôs aos primitivos americanos uma cultura estrangeira, e atualmente, não é a globalização que invade a América Latina, mediados por uma "mídia colonizadora e massificante" objetivando a alienação desse povo tão sofrido?

49

#### 4.2 PARA SER OU TER?

Eliana Fonseca

Quantas mortes ainda serão necessárias

Quantos gastos desnecessários

Quantas vidas desperdiçadas

Por causa do dinheiro,

Por causa do poder,

Por causa do egoísmo

O homem chegará em Marte,

A Vênus?

Encontrará água em outros planetas...

Quem sabe em outras galáxias

Ficarão perdidos  
Tantos rostos infantis, tantas lágrimas humanas  
Que por causa do dinheiro,  
Por causa do poder,  
Por causa do egoísmo...  
O poder, o ter  
Não permitirão  
Expressar um sorriso de justiça,  
Uma palavra de paz...  
Por causa do dinheiro,  
Por causa do poder,  
Por causa do egoísmo,  
Por causa do ter...  
Do ter para ser.

Figura9

Figura 8

Figura 8: [www.margencero.com/ claudio/imperialismo.jpg](http://www.margencero.com/ claudio/imperialismo.jpg)

Figura 9: [www.artabria.net/.../ detalhe\\_gernika.jpg](http://www.artabria.net/.../ detalhe_gernika.jpg). Homenagem às vítimas no Iraque.

50

Vivemos em um mundo industrializado que capitaliza não só os objetos produzidos pelas máquinas, através dos trabalhadores, mas também porque sedimenta o poder do operário em querer ser.

Condicionado pela ação ideológica das grandes corporações, o povo tende a ficar dependente ao sistema que o torna objeto ao capitalismo no qual está inserido.

Com a expansão industrial, houve incremento nos meios de comunicação, não só com a finalidade de expansão produtiva, mas principalmente para incutir nas mentes dos consumidores o desejo, a vontade de adquirir os produtos expostos no comércio. Adquirir produtos passou a ser visto, culturalmente, como ascensão social.

Para muitos indivíduos é mais importante comprar um Clio, uma Brastemp, um televisor 29 polegadas para olhar os programas de domingo do que perceber-se como pessoa numa sociedade neoliberal. Esta, realmente aliena, mas também estimula o ser humano a refletir sobre o ser e estar, num mundo estatal, capitalizado, e manipulado pelas elites das grandes empresas nacionais e/ou estrangeiras.

Participar desse mundo faz emergir, no homem, sentimentos, muitas vezes, contraditórios. Segundo Espinosa (apud Fuganti, 1990, p. 65), as duas paixões mais estimuladas pelo Estado são a esperança e o medo.

A esperança nasce de uma crença inconstante na emergência de um futuro favorável, mas duvidoso. E evidente que o indivíduo que espera não age. Ele é impotente para produzir o próprio futuro. A esperança e o medo são, sem dúvida, paixões tristes. E se constituem nas piores paixões, na medida em que são estimuladas e provocadas [...] como mecanismos de captura e controle do desejo, na articulação com a recompensa e o castigo.[...] são essas paixões tristes que mais servem aos Estados e às religiões.

O medo concretiza-se no âmago do homem, pois o futuro é incerto, e como trabalhador controlado por um sistema de produção, no qual o lucro está acima do indivíduo, este se sente imobilizado a construir seu próprio futuro. Por outro

lado, pode gerar a esperança que, transformandose em ação, ultrapassa o imobilismo planejado pelo sistema. Assim, o homem é impelido a concretizar uma ação voltada para a transformação não só de sua vida, mas, por consequência, da dos outros.

Ser homem, ser mulher, em nosso tempo é excluir as sentimentalidades, e desenvolver um sentido de ambição, promovendo-nos a um status exigido pela sociedade industrial e informatizada.

51

Para qualquer homem treinado na velha escola, os três (únicos) objetivos pelos quais vale a pena lutar na vida são: ficar rico, fazer sucesso e ter poder. Com tal mentalidade, ser vencedor significa ter muito dinheiro e ser aceito aplaudido e respeitado pela sociedade.

Acontece que ser 'vencedor', nos termos desse jogo capitalista de interesses desumanos, que rege a nossa sociedade de consumo, pode significar (e geralmente significa...) menosprezar as outras pessoas sem nenhum pudor ou demência, assumindo posturas desonestas e sem ética em favor dos interesses pessoais em questão.

Em termos da obtenção de sucesso e poder, agir de forma aberta e desinteressada, comportando-se com todos de forma autêntica, humana, gentil, sincera, leal e amorosa pode representar (e quase sempre representa) uma catástrofe. Simplesmente porque essas virtudes são incompatíveis com o espírito bélico, altamente combativo e frio dos chamados "homens de ação". Para ser considerado bem-sucedido e gozar das benesses do sucesso financeiro e do poder, pode ser preciso abrir mão de importantes princípios éticos e morais que paradoxalmente são exatamente os que são incutidos o tempo todo nos indivíduos.

Big Brother e Casa dos Artistas são exemplos concretos, pois mostra a que ponto chega às atitudes das pessoas para vencer um jogo, e receber, no final, uma determinada quantia que mudará completamente sua vida social e econômica.

Reality shows são pratos cheios para análises psicológicas dos sujeitos contemporâneos. Se o participante escolher agir dentro da ética e levar em conta o lado humano de todas as questões, pode acabar sendo considerado um fracasso para muitos, ou um sucesso aos olhos de uma grande parcela da sociedade.

A interatividade é interessante, porque demonstra o que o grande público está pensando sobre as atitudes dos indivíduos envolvidos. No atual Big Brother IV, o que ficou claro é que a altivez e a arrogância de alguns participantes, tentando entrar em conchavos para tirar proveito da situação e vencer o jogo, não foi bem visto pelo público em geral, tanto é que a votação demonstrou a rejeição dos telespectadores às atitudes desumanas do grupo.

52

Esclarecemos que estas considerações foram abordadas, a fim de demonstrar que estamos inseridos em uma sociedade de transição. E é nessa trajetória que os homens e as mulheres travam contatos caracterizados pela pluralidade e pela complexidade. "É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de

contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura a realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1999, p.47).

Participar da vida, como ser relacional pode depender de suas opções pessoais, e/ou de preferências executadas pela manipulação da ideologia neoliberal ardilosa. No trânsito relacional que o envolverá, a todo o momento, apresentar-se-ão desafios, os quais precipitarão ou emperrarão suas escolhas dependendo do nível de libertação ou de dominação em que se encontra frente à sociedade em que vive.

Na História precisamos como seres culturais, localizarmo-nos num tempo e num espaço que possa dar significados a nossa existência. Superar os entraves condicionados pela cultura imposta ao nosso país requer compreender, pelo menos de forma generalizada, as visões dos habitantes anteriores a Colombo, e a visão européia imposta aos habitantes latino-americanos pelos estrangeiros, que violaram o continente americano no século XVI.

A implantação da cultura européia em nosso país determinará, em grande parte os desafios dos latinos americanos em buscar o retorno às nossas origens milenares, baseadas nos primitivos americanos que aqui viviam antes de Colombo chegar.

Segundo Sergio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil* (1998, p. 31), “somos ainda hoje desterrados em nossa terra” porque, por mais que façamos, parece que nosso sistema e evolução parecem participar de um outro clima e de uma outra paisagem.

Para compreendermos o que somos ou o que poderemos ser, precisamos revisitar nossas origens, a gênese dos povos que invadiram nosso espaço e trouxeram com eles, a marca invisível de uma modernidade ancorada pelo capitalismo, pelo individualismo que cala e amordaça.

Ao chegarem, espanhóis, portugueses, e outros tantos europeus que não habitaram nossas terras, mas coabitam-na de forma violenta e silenciosa, a partir do desenvolvimento do capitalismo, trouxeram a crença que o conhecimento científico, o poder a tudo e a todos podia dominar.

53

Era a visão antropocêntrica que se cristalizava junto com a modernidade. O homem torna —se o centro do universo. Este ser emerge “como uma subjetividade que olha o mundo e a realidade como objeto separado dele. Para ele tudo o que existe é objeto. E o objeto é objeto de manipulação à sua disposição” (VECCHIA, 2002, p. 17).

Na realidade, o Renascimento, através do antropocentrismo, ajudou a estabelecer, a partir de uma experiência social criada pela burguesia, um universo cultural em cujo centro se encontrava o ser humano e não Deus. O importante era a compreensão racional, tanto da natureza quanto da sociedade. Quanto à visão antropocêntrica Vecchia (ibidem) relata:

Esta visão da realidade como objeto tem como pano de fundo uma visão mecanicista do universo. O desenvolvimento do método científico, da ciência e da técnica, vai mostrar cada vez mais a eficácia da intervenção do homem sobre a realidade. O

suposto é que tudo pode ser medido, pesado, manipulado. A Física à frente desse processo e inspirando o método e a abordagem das outras ciências comprova cada vez mais a veracidade de suas leis, levando a burguesia a acreditar cada vez mais em seus sonhos prepotentes. A realidade material é objeto de manufatura e da indústria. A realidade social e humana é objeto de técnicas próprias de manipulação. A terra não é mais vista como Terra-mãe, como irmã, mas como objeto de exploração sem limites. O capitalismo e o racionalismo condicionaram o comportamento social de forma mecanicista e fragmentada. Tornaram a natureza e o homem como objetos de uma pseudociência solucionadora das questões planetárias e auxiliadoras dos problemas da humanidade.

Compreender nossas raízes, como e por que somos desse jeito inclui pesquisarmos nossa descendência, ligada ao núcleo ético-mítico do indo-europeu e ao núcleo ético—mítico dos semitas. Conforme Enrique Dussel (1986, p. 226) para os indo-europeus:

Desde sua origem “na estepe euroasiática, o “ser” é o visto”, o permanente, “desde sempre, o que se mostra à luz do dia. Não é estranho que o grande “deus” celeste de todos eles seja um “deus patriarcal” dos nômades pastores ou guerreiros e o deus do dia (diu, dius: “deus”):

Zeus Pate’ dos gregos, Júpiter, Dius pater dos latinos, “Dyus Pita’ dos sânscrito. Não será arriscado pensar, dada a estrutura semântica e a semelhança de significação em todas as línguas indo-européias que a experiência originária destes povos foi a do “homem-ante-a- natureza”, isto é, a alma (participação finita da única divindade) ante as coisas (fysis que se antepõe a si mesma ao final em sua própria cisão). “Tudo é uno”, quer dizer, a natureza é tudo em sua luminosidade diurna, solar. A luminosidade da estepe que cerca o ginepe a cavalo (os indo-europeus foram os primeiros que domesticaram o cavalo como meio de transporte na infinita estepe sempre limitada pelo “horizonte” da totalidade). E um monismo ontológico, “neutralização” do ser humano, dualismo antropológico, a-historicidade física...

A atitude do homem indo-europeu frente à natureza é a de ser dominador. Ser é antes de tudo, poder dominar, ser dono dos animais, da terra, dos demais. Ainda conforme Zanotelli (2003 p. 40): “Há duas formas de dominar: vencendo o outro (através da guerra com o cavalo e a espada) ou con

## 54

vencendo o outro (através da lógica). A propriedade, a guerra e a lógica marcam e definem seu núcleo ético-mítico”.

Já o núcleo-ético-mítico dos semitas, para o mesmo autor (idem, p. 227-228): Desde a sua dura vida no deserto, que era atravessado por caravanas de camelos, de oásis em oásis, para os semitas, o ser é o “ouvido”, o novo, o histórico, o que é procriado a partir da liberdade. A posição primigênia é o face-a-face de um beduíno que, na imensidão do deserto, divisa outro homem; será preciso esperar que a distância se faça proximidade para poder perguntar ao recém -chegado: “Quem és?”. Seu rosto, curtido pelo sol, pelo vento de areia, pelas noites frias e pela áspera vida de pastor nômade, é a epifania não do “outro eu”, mas do “outro homem”, sem similitude comum a tudo o que foi vivido pelo eu até este instante do face-a-face. Afysis (a natureza), o deserto não é o que possa significar para o homem a oposição originária. O homem semita nasce e cresce não na “lógica da totalidade”(homemnatureza), mas na lógica da “alteridade”(rosto do homem ante o rosto do outro, livre). O sagrado, o divino nunca é a fysis, a totalidade, mas “o outro”, o inanimado, a exteioridade, o nada como liberdade incondicionada da “pessoa”. A luz só ilumina o rosto, sem desvelar seu mistério, O mistério do outro revela-se por sua palavra, exigindo justiça.

Por sua vez, temos em nossa gênese, a cultura comunitária dos indígenas e a européia que tramou a imposição do patriarcado sobre a América Colonial. Ao longo de nossa história, houve um processo de dependência dos latinos em

relação às potências do norte. “O núcleo ético-mítico dos indo-europeus consolidou-se pelas terras européias, atravessou o Atlântico e “cedo calará sua voz para englobar o índio, o africano e o asiático como “instrumento” à disposição (‘mão-de-obra encomendada’) do *eu conquisto (posteriormente do eu penso)* europeu. Embora teoricamente sejam poucos os que afirmam a alienação cultural do ameríndio, houve-os e desde o começo” (DUSSEL, 1986, p. 234).

Capra (2001, p. 27) efetiva esse modo de pensar:

[...] estes últimos três mil anos, a civilização ocidental e suas precursoras, assim como a grande maioria das outras culturas, basearam-se em sistemas filosóficos, sociais e políticos em que os homens, pela força, pela pressão direta, ou através do ritual, da tradição, lei e linguagem, costumes, etiqueta, educação e divisão do trabalho – determinam que papel as mulheres devem ou não desempenhar, e no qual a fêmea está por toda a parte submetida ao macho.

Como proprietário, o homem domina a natureza, a mulher-fêmea, o outro e através de seu saber-poder desenvolve o progresso. Glorifica sua intelectualidade e seu saber, suas forças são divinizadas.

55

Assim, submetendo, através da racionalidade, da frieza, faz-se senhor, faz-se um operador ativo de suas vaidades, de seus desejos de buscar a partir de diferentes formas e meios a concretização de seus ‘sonhos’ de reconhecimento frente à sociedade.

Acredita que quanto mais racional, menos sentimental. Não pode haver racionalidade com sentimentalidades; essa coalizão poderia interferir em seus propósitos, em seus fundamentos teóricos. A racionalidade cega o homem às coisas sensíveis, este, torna-se então um cético radical, um escravo da ciência e deixa de ser o protagonista de seu próprio destino.

Ideologicamente, passa a ser um instrumento nas mãos da Ciência cujo poder, e potências reguladoras, impõem suas vontades no interior das relações sociais. Quando obedecemos, sem sequer questionar mesmo perguntar, a força se explicita de tal maneira que presumimos que a ordem dada deve ser cumprida.

Essa noção de obediência acompanha o mais íntimo do nosso ser, visto que está presente efetivamente em nossas raízes culturais. Zanolli (2003, p. 48) afirma que a racionalidade vai permear a modernidade, o que permite ao homem que o outro não seja acolhido.

[...] chegar ao fundamento de toda a verdade, exclui os outros. O debate, a discussão, o diálogo são apenas jogos de refutação e subjugação do outro à minha razão. Ouvir os outros, ouvir suas razões, acolher a sua verdade é sinal de fraqueza, de impotência, de passividade. Assim ouvir, acolher, escutar, aprender etc. Serão atributos dos mais fracos, dos quase- inumanos: trabalhadores e mulheres.

Ser é ter. Com o poder, o homem faz o que quer, não admite arbitrariedade; ser é ter propriedade que passa a ser sacralizada pelo Estado e pela sociedade em geral. Através do poder de seu pensar, o proprietário se apropria de tudo e de todos. Como senhor, ele se apropria até mesmo da figura de Deus. Como Senhor, o homem se torna ‘amo’, majestoso perante os outros e perante os deuses.

Ele é *l...*1 proprietário de deus. Como Prometeu conhece os segredos todos do Universo e dos deuses. Ele é lúcido, iluminado, e por isso capaz de compreender tudo a partir de um só princípio que tudo ordena e controla. A Filosofia Ocidental, enquanto constituição ontológica de um primeiro princípio

que garanta o arcabouço de todo o saber, na segurança lógica de quem o faz, pode ser lida então, como a apropriação do Absoluto pelo homem. O proprietário, através da força lógica de seu pensar, (pensa que) domina tudo, inclusive deus. Sua relação com os deuses ou com deus é a manifestação de concorrência, da necessidade de vencer o transcendente e pô-lo a seu serviço (ZANOTELLI. et ai., 2003, p. 50).

56

O proprietário surge na época moderna e a propriedade será o fundamento das relações entre os homens e as mulheres e ele corroborará para efetivar o machismo sobre o feminino, o capitalismo sobre o comunitário.

Em nome da propriedade, e da 'superioridade branca' sobre os povos primitivos, os euronautas<sup>13</sup> violentaram os povos das Américas. A propriedade que representa riqueza, prestígio, felicidade será um pretexto para que as relações hierárquicas estamentais se consolidem na América Colonial e marginalizem as populações nativas.

Por sua vez, a marginalização e o despotismo serão características dos euronautas que colocaram a propriedade, a si próprios e a liberdade de mercado acima de tudo e de todos. Ganhar, ter para ser era preciso.

A liberdade fundamental, dirá a Idade Moderna, será a liberdade econômica. O mercado será o regulador messiânico do existir; escolherá os vencedores e determinará aos vencidos o castigo da exclusão e da marginalidade. Por outro lado fará esse existir se localizar num tempo e num espaço.

Existir, no tempo e no espaço, aqui, está ligado à construção de uma consciência que emerge como possibilidade à transcendência, à modificação da realidade que oprime os homens. Consciência esta, capaz de saber que a existência é inconstante, que é capaz de deslocar o homem do lugar acomodado a um espaço, muitas vezes, incompreensível, mas por que incompreensível, desafiador, e ao mesmo tempo, assustador.

Desafiador, porque propulsor de resoluções humanas, impregnadas de sentido referentes à existência pessoal e a dos outros. Assustador, porque, ao tratar de resolver ou transformar questões antes impensadas, descobre-se como em um espelho refletido, seu eu em si, e em seu eu refletido também, uma parte do outro, o tu.

Atualmente as relações humanas são contraditórias: buscamos o sucesso a qualquer custo, ou nos mantemos humanamente éticos, frente a uma sociedade totalmente hipócrita. Eu sou se tenho

13 Utilizo este termo me apropriando da idéia de Von Däniken O termo 'antigos astronautas' designa a idéia especulativa

de que alienígenas seriam os responsáveis pelas civilizações mais antigas da Terra. O proponente mais notório dessa idéia

é Erich von Däniken, autor de vários livros populares sobre o assunto. Chariots of Gods? [Eram os Deuses Astronautas?],

por exemplo, é um ataque arrasador à memória e às habilidades dos povos antigos. Von Däniken afirma que os mitos, a

arte, a organização social, etc. das culturas antigas teriam sido introduzidos por astronautas de outro mundo.

57

poder, dinheiro e sucesso; ou eu sou, porque a alteridade é condição para me sentir

humano, perante uma sociedade de consumo, realidade que impõe obstáculos a plena existência do ser humano.

Nesse contexto exposto, cabe a pergunta que inicia o capítulo: Ser é poder, poder é ser? O que é o homem para o outro homem frente à realidade em que vivemos? Cabe aqui aproveitarmos as idéias de Xavier Zubiri e Heidegger<sup>14</sup> quanto ao conceito de realidade, na construção da essência humana. Zubiri caracteriza a realidade, de forma restrita, como:

“um conceber dos entes enquanto conjunto de coisas ante-os-olhos(res). O ser toma o sentido da realidade... O ser-aí, como os demais entes, é realmente ante-os-olhos. Desse modo, a realidade seria somente a substancialidade, a objetualidade, o fato de o ente, como um em si independente do eu cognoscente, estar ante-os-olhos, como pertencente a um “mundo exterior”

Heidegger responde que:

Se o termo realidade indica o ser dos entes ante-os-olhos dentro do mundo(res) – e se com ele não compreendemos nenhuma outra coisa –, isto significa para a análise desse modo de ser o seguinte: o ser dos entes intramundanos somente será traduzido em conceitos ontológicos uma vez aclarado o fenômeno da intramundanidade, isto é, o mundo é o horizonte dentro do qual algo é denominado real, e por isso, a consciência da realidade é ela mesma um modo de ser no mundo.

Podemos ainda lembrar a Dialética da natureza que acrescenta à dialética mundana de sempre, poder ultrapassar o horizonte da compreensão que temos das coisas reais. Conforme Husserl

(1980. p.181-182):

A realidade será o caráter da coisa que, embora sempre se manifeste, e nunca totalmente dentro do mundo, manifesta-se, contudo, concomitantemente como “já” *constituída* a partir de sua própria estrutura: esta constituição por si só (e não dependente de que se manifeste ou não em meu mundo) fala-nos de uma ordem prévia ao mundo, um prius de constituição real da coisa, não como “ente”, mas como “coisa real. A realidade está presente não apenas como algo que está presente aí, mas presente como um prius à sua própria apresentação... A realidade não é, portanto, um tipo de ser, mas ao contrário, ser é algo fundado na realidade: o ser acontece (se dá) quando a coisa real é deixada em sua realidade, mas o ser não é a própria realidade.

Não sendo a realidade um tipo de ser, mas um meio para ser, nela o ser se mostra, ele alcança sua identidade, o seu pensar. E, na infinitude da realidade, o homem vai percebendo a face do outro e a finitude de seu saber frente ao mundo mutante que o cerca.

Des-cobrir-se no mundo, e com o mundo, o homem, gradualmente vai vendo, vai desvelando o outro. Pode, por um lado, opor-se ao outro, através do seu mais saber, do seu maior

<sup>14</sup> Citado em Dussel Henrique. Método para uma filosofia da libertação. 1986, p. 180-182.

58

poder econômico ou político impondo um discurso sobre o outro que não tem o poder da oratória. Revelando—se ao outro, subordinando esse outro a uma relação de dominação, promove o monólogo e a injustiça.

Se, por outro lado, o homem des-cobre-se como parte do mundo, com o mundo e com os outros, desvela-se e vai desvelando os outros, com uma relação de entrega, que manifesta todo seu desejo de ser presença no mundo, revelador da dialogicidade, e do respeito pela presença única do outro.

Sendo o homem e a mulher, seres históricos, culturais, estando no mundo e com o mundo, ambos estão implantados em uma comunidade onde a palavra exteriorizada pode unir o eu e o tu, e através do diálogo surgir o nós, e a

responsabilidade de um para com o outro. Por outro lado, a partir do monólogo imposto pode individualizar, subordinar e dominar o ser de forma imperiosa, autoritária.

Se o eu e o tu estiverem voltados ao diálogo, ao olhar de um, no outro, teremos um mundo novo, onde a criança não choraria de fome, o velho teria seu espaço na sociedade, o planeta terra seria respeitado e o mundo se tornaria mais humano e digno.

Infelizmente, no processo transitório em que nos encontramos, ainda faltará muito tempo para que nossa percepção, sensibilizada com os grandes problemas da grande Teia da Vida, possa minimizar as mortes, os gastos desnecessários, as lágrimas de tantas crianças por causa do poder, por causa do dinheiro, por causa do egoísmo, do desejo de ter, para ser.

Que nossas relações \_do eu, com o outro e com a Terra \_possam buscar a paz entre os homens, possam conquistar a plenitude da vida, como expressão divina.

59

## **50 CAPITAL “(DES) ENVOLVENDO” A AMÉRICA**

### **Pirâmide do Capitalismo**

**Governantes:**

**Nós dominamos vocês!**

**Igreja:**

**Nós enganamos vocês!**

**Militares e Policiais:**

**Nós atiramos em vocês!**

**Burguesia:**

**Nós comemos por vocês!**

**Plebe:**

**Nós trabalhamos por todos, nós alimentamos todos!**

Figura 10 : [www.nodo50.org/.../piramide\\_do\\_capitalismo.jpg](http://www.nodo50.org/.../piramide_do_capitalismo.jpg)

60

### **5.1 O PACTO DAS ELITES .UMA VISÃO**

Compreender a situação atual do nosso país requer revisitar sua história econômica e social, atrelado primeiro aos europeus, e posteriormente, aos americanos do norte.

Não nascemos como Nação, mas como país colonizado. Nossa história foi assim, uma projeção das políticas dependentes das grandes nações coloniais européias: Portugal, Espanha e Inglaterra.

Os cinco séculos de dominação; da dependência do mercado externo e do escravismo colonial, imposto primeiro aos índios, depois aos africanos, e hoje aos miseráveis que engrossam a população das grandes cidades, demonstra a hegemonia hierárquica dos países desenvolvidos sobre o Brasil.

Na colônia, a economia exportadora que respondeu aos anseios dos grandes latifundiários e dos mercados industriais em expansão, instituiu um tipo

particular de escravidão: a submissão dos africanos extirpados violentamente de suas terras.

Assim como na América Latina, o Brasil surgiu mergulhado em um banho de sangue; a população indígena foi ferozmente massacrada e os negros violentamente escravizados. Desse procedimento de massacre econômico, social e cultural não poderia, evidentemente emergir um povo livre.

A sociedade foi integrando-se, e gradualmente, negro alforriados, índios desapropriados de suas terras, e o restante do povo que migrava para regiões mais desenvolvidas foram construindo, através de certa participação concedida, um país capaz de edificar uma sociedade desenvolvida economicamente e democrática.

A participação da maioria da população nos rumos de transformações políticas e sociais, em nossa história, foi sempre bloqueada por um pacto de elites.

Conforme Emir Sader (1999, p. 9):

Pacto de elites é um acordo por meio dos quais os grupos que detêm o poder político e econômico resolvem um problema gerado por eles próprios apenas mudando a forma de exercício de poder. Os responsáveis pelos problemas nunca pagam pelo que fazem.[...] terminou-se com a escravidão sem que os responsáveis por esse crime tivessem sido punidos.[...]. No final da Ditadura Militar, na década de 80, grande parte dos políticos ligados a ela continuou exercendo cargos de poder, sem nenhuma punição. Em cada uma dessas viradas, as elites econômicas conseguiram manter e até consolidar seus privilégios sobrevivendo às mudanças de regimes políticos pela adaptação de novas condições.

61

Muitas vezes, esses pactos de elites, contestados por novas forças políticas, foram capazes de provocar transformações econômicas, sociais, políticas e culturais. No entanto, ao longo da História do Brasil, desde as coloniais até às industriais, a “nata social brasileira” lutou e impediu a participação efetiva do povo nas decisões políticas. Não estaria aí, a gênese do autoritarismo nacional que se estende às escolas, através das mãos dos professores, submetendo os alunos aos seus ditames?

A Revolução de 30, movimento político, não foi nada mais, nada menos, do que um pacto de elites tendo um dos seus líderes dito: “Façamos a Revolução antes que o povo a faça”.

A “revolução” trouxe o desenvolvimento industrial, as atividades diversificaram-se e a classe média alcançou maior participação política. Espaços foram abertos a partir da expansão do sistema escolar e da administração pública, mas a ausência de uma verdadeira democracia, inviabilizada pelo exercício do populismo governamental controlava a participação popular dos trabalhadores, pactuando com as velhas elites.

Em 1945, Eurico Gaspar Dutra, Ministro de Guerra de Getúlio, foi levado ao poder por um pacto com as elites.

Após o fim da ditadura de Vargas, ocorrido em 1945, foi levado ao poder, o ministro de Guerra de Getúlio. A passagem da ditadura à democracia foi realizada mediante um novo pacto de elites. Mudou a forma de exercício do poder, mas o grupo político dirigente foi mantido: o mesmo que dava sustentação a Getúlio Vargas. Democratização econômica ou social continuou sendo apenas um projeto (SADER, 1999, p. 11).

Após a ditadura militar, de 1964 a 1985 foi organizada uma emenda para eleger o presidente por voto direto e universal; votada, não obteve quorum para ser aprovada.

O MDB, partido de oposição ao regime militar, a fim de obter votos do regime em crise, abriu mão da candidatura de Ulisses Guimarães que tinha um programa reformista em favor de Tancredo Neves, político moderado, que se uniu à ditadura e representante do PFL. Foi novamente um pacto com os principais grupos dirigentes do país.

Na década de 80, nascia um regime originado no Congresso Nacional, e não na Campanha das Diretas Já. Também surgia o Plano Real, para superar a inflação, através de um arranjo entre as classes dominantes.

62

Atualmente, vivemos em um país, governado por um ex-metalúrgico, representante do Partido dos Trabalhadores que se filia ao capitalismo internacional, tomando medidas, muitas vezes, contrárias aos próprios interesses dos trabalhadores.

Cabe aqui uma indagação: para onde iremos? Seremos apenas apêndices de uma história manipulada pelas elites? Ou conquistando o direito de dizer nossa palavra, lutando com ação contra as injustiças, denunciando o que não é social e politicamente cabível, poderemos construir uma nova sociedade, mais digna e humana?

A América Latina, invadida, violentada, descoberta ou encontrada terá, em toda a sua história, uma série de fatos que evidenciarão conspirações internas e externas. Darcy Ribeiro (1978, p. 93) afirma que:

Todo o sistema político da América Latina de nossos dias está submerso na conspiração. Conspiram os governos para manter-se no poder. Conspiram civis e militares. Conspira a direita e conspira a esquerda. Esta irrupção sediciosa não é uma enfermidade em si, mas o sintoma de um mal mais grave que é a obsolescência da estrutura do poder.

Reafirmando o posicionamento de Darcy Ribeiro, encontro um artigo retirado do canal 'Perspectiva' da Agência Carta Maior (7/04/2003), de Boaventura de Souza Santos sobre os males impostos pelo capitalismo aos homens.

Estava errado Kant, quando pensava que o iluminismo traria a paz perpétua. Ao contrário, a guerra é inerente à modernidade. Estava errado Lênin, quando pensava que o imperialismo era uma fase superior do capitalismo. Ao contrário, o capitalismo tem sido sempre imperial. Estava errado Marx, quando pensava que o capitalismo era um sistema econômico. E, ao contrário, um sistema de dominação global que inclui a guerra, o sexismo, o racismo, o colonialismo e o imperialismo.

A América Latina, assim como foi violada, dominada pelos europeus, no final do século XV e início do XVI, foi também infringida após a Segunda Guerra Mundial, naquele momento, pelos americanos (do Norte), sob o pretexto de combater os ventos encarnados e maléficos que vinham do Leste.

Dominada, desvirginada em suas entranhas sagradas, ela só teve uma alternativa: submeter-se ao transgressor. O colonialismo primeiro, o europeu e, posteriormente, o americano (do Norte), arrogaram-se o direito de definir o igual e o diferente, o superior e o inferior, quem submeteria e quem deveria se submeter. O imperialismo dominou globalmente por meio de um sistema

econômico que financiou a guerra, o preconceito e a homogeneização da sociedade.

63

Ideologicamente podemos dizer, confrontando as frases de Darcy Ribeiro, que dispensa qualquer comentário, e as de Boaventura de Souza Santos, que o lócus dos latinos \_americanos em vácuo .necessitava ser ocupado; “o inferior, ignorante”, efetivamente, necessitava da inteligência, do conhecimento do superior; o “vazio” deveria ser ocupado, o “breu deveria ser iluminado” pela luz do capital.

Notamos através da história, que os sistemas políticos tradicionais desestabilizaram-se após o término da Segunda Guerra Mundial. A principal razão dessa tensão está na incapacidade das classes dominantes em dirigir suas sociedades a um incremento contínuo e atender aos anseios do povo. O Ocidente, desde o seu descobrimento, é traduzido através de concepções de dominação e guerra. Nega-se a todo instante a existência do outro. É preciso aniquilar, destruir o outro. O ouro, as matérias-primas tornam-se um potencial gerenciador de uma economia que beneficia o produto em detrimento do indivíduo, do sujeito. Este se adapta ao mercado, aos produtos.

Politicamente, a América Latina, durante a primeira metade do século XX, mantém uma estrutura predominantemente oligárquica e elitista. O Estado torna-se um instrumento nas mãos das elites comprometidas com a manutenção do modelo primário-exportador, contrário a qualquer mudança na estrutura de produção. Ainda conforme Ricardo (1993, p. 319):

No fundo os interesses estão centrados na manutenção de uma ordem agro-exportadora e dependente do mercado externo. Cabe aos Estado na América Latina o papel de mantenedor dessa estrutura que, evidentemente, possibilita a máxima concentração da renda nas mãos das elites. **Seriam estes os cidadãos?**<sup>15</sup> A democracia, sempre formal e instável, é permitida desde que os interesses observados acima não sejam de forma alguma ameaçados pela participação popular. Quando ocorre a mobilização das massas ultrapassa os limites consentidos pelas elites, recorre-se, no mais das vezes, ao Exército e aos golpes militares, restauradores da “ordem social ameaçada”. Assim as intervenções militares se sucedem.

Cabe aqui ressaltarmos também que muitas crises econômicas vividas pelos produtos de exportação latino-americanos seja pela superprodução, queda de preços, contenção de mercados..., se deve ao fato de o Estado intervir na economia para manter os privilégios de uma elite agrárioexportadora. “Para tal, dois mecanismos são utilizados: a desvalorização da moeda e a compra de excedentes da produção que, uma vez retirados, artificialmente do mercado, possibilita ao manutenção dos preços elevados” (idem, p319).

<sup>15</sup> Grifo meu.

64

Apesar do domínio do capital norte-americano no continente latino, resistências e tentativas de alterar essa ordem são levadas a efeito. Temos como exemplo, os movimentos de Canudos e a Guerra do Contestado, as revoltas tenentistas e a coluna Prestes, no Brasil, e, no México, a Revolução Mexicana que planejavam a realização da reforma agrária.

No México, mesmo com grande idealismo, as potencialidades desse tipo de

regime são limitadas, pois dentro de uma conjuntura internacional, ainda há a dominação das grandes empresas monopolísticas multinacionais que são determinantes de uma dependência econômica incomensurável. O resultado disso: o dinheiro, os lucros das aplicações ficam acima do bem comum. A partir do final do século XIX, mudanças econômicas começaram a ocorrer na América Latina. A chegada de imigrantes, a substituição do trabalho escravo pelo do assalariado fez crescer os mercados internos e a diversificação, o que provocou transformações sociais e políticas. Ao diversificar as atividades econômicas e com a entrada de imigrantes como mão de obra para as novas indústrias houve um engrossamento populacional nas cidades e, com novas empresas, formou-se o proletariado industrial, além de novas camadas sociais médias. Com uma estrutura social se construindo, e o capitalismo cristalizando-se, ganhar dinheiro vai ser o objetivo de todas as pessoas. Tentáculos invisíveis do capitalismo revolucionarão, liquidificarão as mentes, manipulando-as, condicionando-as ao um materialismo radical. As atitudes humanas passarão a ser exercidas em função da aquisição desse bem material. Melhorar a vida, ascender social e profissionalmente começará a significar um endeusamento do capital. É preciso tê-lo, e principalmente aplicá-lo, gerando, assim, mais e mais lucro, significando ter mais, ser mais. E o outro, e eu como ser humano, torno-me sujeito ou objeto do capitalismo? É possível ser sujeito sem dinheiro? Que espírito é esse que emerge e 'magicamente' envolve a tudo e a todos? Weber (1967, p. 29 e 33-34), afirmava que o capitalismo foi produto do "espírito do capitalismo". Em seu trabalho mais famoso, 'A ética protestante e o espírito do capitalismo', ele começa a exposição de sua tese citando as palavras de Benjamin Franklin (1706-1790), nas quais identifica o que entendia por "espírito capitalista":

65

Lembra-te de que tempo é dinheiro. Aquele que pode ganhar dez xelins por dia por seu trabalho e vai passear, ou fica vadiando metade do dia, embora não despenda mais do que seis pences durante o seu divertimento ou vadiação, não deve computar apenas essa despesa; gastou na realidade, ou melhor, jogou fora, cinco xelins a mais.[...] O som de teu martelo às cinco da manhã, ou às oito da noite, ouvido por um credor o fará conceder seis meses a mais de crédito; ele procurará, porém, por seu dinheiro no dia seguinte, se te vir em uma mesa de bilhar ou escutar tua voz em uma taverna, quando deverias estar no trabalho

No final do século XIX, Europa, Estados Unidos e Japão, lembrando que tempo é dinheiro, não perdem tempo, e juntamente com outros países, fazem investimentos. Chegam à condição de sociedades industrializadas, ocorrendo à chamada Segunda Revolução Industrial.

Surgem as grandes empresas monopolistas, e os bancos, seguindo o mesmo caminho empresarial, passam a dominar o mercado que invisivelmente passa a dominar o homem. Com novos símbolos como o aço, novas fontes de energia e o crescente aprimoramento das ciências no aperfeiçoamento de máquinas e produtos, surge o capitalismo monopolista.

Koshiba (2000, p. 382-3) escreve sobre as transformações, o surgimento das grandes corporações empresariais que irão dominar o mercado e tentarão dividir o mundo em função de seus interesses econômicos:

A introdução de uma nova técnica de produção, a linha de montagem, adotada por Henry Ford, com grande sucesso na fabricação de automóveis. Essa técnica, na

verdade concebida por outro americano, Frederick Taylor (1856-1915) ficou conhecida também como taylorismo.[...] é também conhecida como fordismo.[...] a emergência de novas potências industrialmente mais equipadas acirrada, acabou resultando em concentrações e centralização de capital, o que gerou empresas de grande porte, com poder suficiente para monopolizar segmentos inteiros do mercado.[...] A fim de fortalecer sua posição no mercado, empresas de grande porte, que já tinha um certo controle no mercado, uniam-se para excluir os demais concorrentes. Surgem os trustes e os cartéis. Os primeiros têm sua origem na fusão de duas ou mais empresas quem já tem participação significativa no mercado. Enquanto o truste é uma empresa, o cartel “é um sindicato” de empresas. Essas duas formas de associação empresarial possuem um único objetivo: estabelecer os preços e os produtos com a finalidade de elevar ao máximo possível a sua margem de lucro.[...] Existem duas formas de concentração: a horizontal e a vertical. Na horizontal, empresas do mesmo ramo [...] são fundidas numa só. A vertical caracteriza-se pela fusão de empresas que dominam segmentos diferentes relacionados a certo produto, indo da produção da matéria-prima ao seu acabamento [...].O conjunto dessas empresas são controlados por uma holding, Isto é uma financeira, que detém o controle acionário das empresas convertidas em subsidiárias.

As potências industrializadas tornam-se imperialistas e saem em busca de colônias, a fim de fazer valer direitos de superioridades sobre outros povos menos favorecidos no Planeta, com o pretexto de ‘missão civilizadora’ e também da superioridade dos povos de pele branca sobre outros povos, Os europeus e os norte-americanos têm a ‘obrigação de levar a cultura e o conhecimento para os povos menos desenvolvidos’.

66

Petta e Ojeda (1999, p. 188) escrevem sobre o imperialismo com relação à posição do homem branco perante ‘os povos ainda não civilizados’:  
O “fardo do homem branco”, como era chamada a missão civilizadora, era levar sua cultura, que eles diziam ser mais avançada, aos povos de cultura considerada inferior. Nesse caso não só as religiões cristãs eram impostas, mas todo um conjunto de valores e técnicas que nada tinham a ver com a história dos colonizados, como o sistema capitalista de produção, por exemplo, imposto a civilizações como a chinesa e a hindu (e a latino americana)<sup>16</sup>, ferindo milênios de história e de sobrevivência sem que houvesse a necessidade de acelerar a produção dos bens de consumo. Juntamente com os empreendimentos, as potências imperialistas enviavam suas tropas com a tarefa de defender não apenas os cidadãos metropolitanos (eram mesmo cidadãos?), mas também, e principalmente, o capital lá empregado. Defendê-los, é claro, dos possíveis ataques dos povos colonizados. Sempre, evidentemente, com a justificativa de que lá estavam para ajudar.  
O imperialismo inglês influenciará a América Latina de forma considerável, mesmo sofrendo concorrência com os Estados Unidos, França e Alemanha. Na região do Prata, por exemplo, o Reino Unido se interessará por produtos agrícolas e pecuários, estimulará a Guerra da Cisplatina que levará à independência do Uruguai e o empobrecimento das nações envolvidas no conflito, como é o caso do Brasil. Em 1852, toma da Argentina as Ilhas Malvinas, hoje ponto estratégico da Inglaterra na A. Latina.  
Na região do Pacífico, os ingleses, associados às oligarquias, estimularão a formação de Estados independentes (Colômbia, Peru, Equador, Bolívia e Chile), explorando comercialmente, de forma monolítica, as minas de prata, cobre, salitre e outros minerais.  
Na América Central, a hegemonia norte-americana ocorre desde o início do

século XIX. Consolida-se com a desagregação da Federação das Províncias Unidas da América Central. Com a oficialização da Doutrina Monroe, como base da política exterior, os Estados Unidos intervêm na região para garantir concessões territoriais a monopólios agrícolas aos norte-americanos.

Manipulados pelas grandes potências, os conflitos na América Latina trouxeram conseqüências gravíssimas aos latinos - americanos:

subdesenvolvimento, pobreza e carência de recursos para promover sua emancipação nacional.

Inevitavelmente, a busca de novos mercados consumidores aos produtos das grandes corporações gerará conflitos, disputas pela dominação e exploração. A disputa, entretanto, não ficou

<sup>16</sup> As notas entre parênteses são expressões acrescentadas pela pesquisadora.

67

restrita ao terreno econômico, implicava conquista de posições estratégicas por todo o globo, a fim de assegurar o controle dos mercados consumidores e fornecedores.

Como conseqüência do expansionismo e das disputas entre os vários países europeus pelos mercados mundiais, entre 1914 e 1945, surgiu a Primeira e a Segunda Guerra mundiais, fatos históricos que mudaram consideravelmente a fisionomia latino americana.

Emir Sader (publicado em 2003-02-03), em seu artigo "A guerra e nós", escrito para o Jornal América Latina em Movimento escreveu que o que Carlos Lessa falou sobre o desenvolvimento do Brasil, face à primeira e à segunda guerra mundial e à crise de mil novecentos e vinte e nove.

Carlos Lessa costuma dizer que o Brasil tirou três bilhetes premiados no século passado: a primeira guerra mundial, a segunda e a crise de 29. O grande salto que o Brasil deu ao longo do século teve que ver com a forma ativa como reagiu às crises externas. Essa atitude foi um diferenciador, que permitiu que alguns países alavancassem seu desenvolvimento, a partir dessas crises, enquanto outros foram vitimados pelas crises, por reagirem de forma passiva diante delas. Pode-se dizer que as maiores transformações que o continente havia vivido dividiram os países entre os que se valeram das crises para formular seus próprios projetos e crescer, valendo-se do seu mercado interno, do seu potencial para substituir importações, para fortalecer seus Estados, seus sistemas de seguridade social, para avançar na constituição das classes ligadas ao setor produtivo, para qualificar melhor sua mão-de-obra, para estender seus sistemas de educação e de saúde públicas, para elevar sua auto-estima e sua visão de si mesmos como países e do mundo.<sup>17</sup>

O desenvolvimento econômico nos países latino-americanos, após as duas grandes guerras, é real, mas também é real que após esse prélio, foi imposto a esse povo, violentamente arrancado de suas origens, o caudilhismo, ainda presente em regiões inóspitas de nosso país. Exemplos dessa superioridade estrangeira foram às ditaduras impostas à América Latina, após o término da Segunda Guerra Mundial.

Através do caudilhismo, acentuado pela Guerra Fria, excluía-se as massas populares de qualquer participação nos rumos políticos da América Latina, O capital estrangeiro, nas mãos das elites agrárias e da crescente burguesia industrial acentuava o monopólio dos americanos na consolidação de um poder alicerçado pelo dinheiro das grandes corporações internacionais, determinando

monoliticamente os rumos políticos da América Latina.

Sobre a vocação imperial e expansionista, Magnoli (1997, p.36) escreve que as raízes desse expansionismo estão ligadas à formação territorial dos Estados Unidos.

17<[http://www.alainet.org/active/show\\_text.php3?key=3062](http://www.alainet.org/active/show_text.php3?key=3062)>

68

[...] a vocação imperial e expansionista americana tem raízes históricas muito anteriores, ligadas à própria formação territorial dos Estados Unidos. Essa formação expansionista conheceu três etapas distintas: o expansionismo interno, durante o século XVIII e XIX, o expansionismo continental e oceânico, das últimas décadas do século XIX até a Segunda Guerra, e o expansionismo planetário, que se configura na Segunda Guerra e no imediato pós-guerra. Os fatos atuais, Guerra do Iraque, eleições com a vitória de Bush, a ALCA fazem crer que esse expansionismo resume-se em um processo missionário de estender por todo o planeta a ideologia americana. A América Latina sabe muito bem o que esse expansionismo provocou em suas entranhas.

É visível a existência de um verdadeiro sistema capitalista internacional, “ajudando” ou “intervindo” nos países subdesenvolvidos. É claro que o imperialismo, forma superior do capitalismo, induz suas ações, na busca infinita de poder, impelindo-o cada vez mais à expansão e destruindo as fronteiras regionais e nacionais na direção da globalização.

69

## 5.2 DITANDO AS REGRAS

A década de 30 é marcada por vários acontecimentos decisivos para a humanidade. Na

Europa emergia o nacionalismo totalitário; Nos Estados Unidos, reconstruía-se a economia, a partir do

New Deal, uma política econômica intervencionista do presidente Franklin

Dellano Roosevelt. Na América Latina, alguns líderes populares prometiam um Estado mantenedor da segurança social e econômica dos países.

No Brasil, o crash da bolsa de valores de Nova York, as agitações políticas e sociais também contribuíram para o término da República Oligárquica e para a ascensão de Getulio Dornelles Vargas à presidência do Brasil, a partir da “Revolução de 1930”.

A ascensão provisória de Vargas ao poder acarretou a suspensão da Constituição de 1891. O novo governo governaria doravante por meio dos decretos .leis (atos do executivo com força de lei), já que todos os órgãos legislativos foram dissolvidos.

Esse período foi marcado pelas disputas entre grupos heterogêneos: os tenentes defendiam uma maior centralização do poder e reformas; a burguesia cafeeira exigia participação na política, e o governo caminhava para a modernização, através de um forte centralismo político e econômico. Rezende e Didier (1996, p. 234-235) ressaltam o centralismo do governo Vargas:

A heterogeneidade das forças que sustentavam o governo era grande, e cada

uma reivindicava seus espaços políticos. Os tenentes conseguiram ser nomeados interventores em alguns Estados. O governo chefiado por Vargas tentava caminhar junto com suas bases de apoio, ao mesmo tempo em que prosseguia com seu programa de centralização política.[...]

Figura 11: <http://www.portalmilitar.net/Logos/exercito.gif>



70

uma de suas primeiras medidas foi o fechamento do Congresso, dos legislativos estaduais e dos partidos políticos. A modernidade tão exaltada, não previa a democratização das relações políticas. O Estado intervinha na sociedade, limitando seu espaço de atuação.

Vargas visava com seu governo a unir os inúmeros setores que o apoiaram, formando um governo de coalizão, uma vez que nenhuma das forças políticas detinha poder suficiente para assumir o controle isoladamente. Foi o chamado 'Estado de Compromisso'.

Havia quase um ano e meio que o país esperava a promulgação de uma nova Constituição. Entretanto, Getúlio adiava a convocação da Assembléia Constituinte, o que facilitava a sua ação centralizadora. Vargas prometia renovação, mas, na prática isso não ocorria.

Com a protelação de uma Constituição para o país e a insatisfação com o interventor do Estado de São Paulo, provocaram a Revolução Constitucionalista de 1932 que impeliu Vargas à convocação de uma Constituinte. Ainda conforme Rezende e Didier (1996, p. 234):

Os paulistas constitucionalistas queriam um regime liberal e a deposição do governo Vargas.

O movimento teve repercussão em São Paulo, mas não conseguiu a adesão dos outros

Estados, exceto Mato Grosso. Foram derrotados pelas tropas do governo, rendendo-se no dia

3 de outubro de 1932. O confronto serviu de alerta. Getúlio Vargas, em 24 de fevereiro de

1932, havia mandado publicar o novo código Eleitoral e o Anteprojeto da Constituição marcado para maio de 1933 as eleições para a Assembléia Constituinte.

As eleições da Constituinte se realizaram, possuindo um grande contingente de representantes das antigas oligarquias, apesar de, em número menor, haver representarem classistas, eleitos por sindicatos.

A Assembléia Constituinte foi transformada na primeira Câmara dos Deputados do novo regime, com poderes para eleger o presidente da República por voto indireto. A Constituição de 1934, inspirada na Constituição da República Alemã de Weimar,

apesar de assegurar algumas conquistas sociais, não interferia em nossas estruturas econômicas e sociais.

Iniciada em 15 de novembro de 1933, a Assembléia Constituinte discutiu o anteprojeto constitucional elaborado por Góis Monteiro, Osvaldo Aranha e João Mangabeira, aprovado em 6 de julho de 1934. No dia seguinte foi realizada a eleição para a presidência da República. Getúlio Vargas foi eleito e seu mandato deveria expirarem 3 de maio de 1938. [...] a Constituição de 1934 é ao mesmo tempo centralizadora e liberal. Inspirada na Constituição alemã da República de Weimar. Propunha a divisão dos três poderes com o Executivo fortalecido e dotado de maior autoridade para decretar o Estado de Sítio; mandato presidencial de 4 anos com eleições diretas e nenhuma possibilidade de reeleição, extinção do cargo de vice-presidente; o voto secreto e universal para os brasileiros de ambos os sexos, alfabetizados e maiores de 18 anos; introdução do voto profissional; os sindicatos poderiam eleger deputados classistas, incorporação de leis trabalhistas, ensino primário obrigatório e gratuito; medidas nacionalistas estatizantes (DOMINGUES e FIUSA, p. 262).

71

Destacamos que as ações políticas de Vargas não diminuíram as injustiças sociais e “o povo continuou a ser usado como massa de manobra”. Getúlio indiretamente pelas constituintes, já não assustava mais os conservadores, estes tinham consciência de que o “pai dos pobres” tornara-se “mãe dos ricos” (MOCELLIN, 1987, p. 223).

A política de Vargas caminhava cada vez mais para uma centralização do poder. E, influenciado pelo contexto ideológico mundial, o período constitucional de Vargas foi marcado por dois grupos: a Aliança Nacional Libertador (ANL), de tendência esquerda social-marxista; e a Ação Integralista Brasileira (AIB), de conotação fascista. Ambos criticavam o Estado burguês-liberal e a ‘democracia’ por ele desenvolvida. Contudo, elas possuíam diferenças inconciliáveis.

Os Integralistas tinham seus símbolos, sua mística, sua liturgia. O Sigma, a saudação indígena do braço para o ar, o grito “Anauê” e as camisas verdes. O lema era “Deus Pátria e Família”. [...] Ideologicamente, os integralistas combatiam o liberalismo, o capitalismo internacional e às sociedades secretas vinculadas ao judaísmo e à maçonaria. O Estado Integral não admite o pluralismo [...] e defendiam o princípio do partido único e o sindicato único **controlados pela Ação Integralistas Nacional, é claro** (MOCELLIN, idem, 234).

A corrente contrária denominava-se ANL (Aliança Nacional Libertadora) congregava as oposições a Vargas, tendo uma linha discretamente socialista marxista. A ANL opunha-se a todos os totalitarismos de direita, preconizava a criação de um Estado democrático, popular, o cancelamento do pagamento da dívida externa, a efetuação de uma reforma agrária e a nacionalização das empresas estrangeiras.

O crescimento da ANL, sob o comando de Luís Carlos Prestes, incomodava as elites dirigentes e as que sonhavam com o poder (a AIB, por exemplo). Vargas, pressionado pelas oligarquias, iniciou a repressão aos membros da ANL, obrigando-os a agir na clandestinidade. O Partido Comunista do Brasil, que se associara à ANL, optou pela revolução armada para tomar o poder.

Ao final de novembro de 1935, um levante conhecido com o nome de Intentona Comunista - com características difusas, heterogêneas, mal planejado - mal executado, foi sufocado por Getúlio, que decretou estado de sítio. Costa e Mello (1999, p. 306-307) asseveram que:

Em março de 1935, a ala reformista e esquerdizante dos tenentes, camadas liberais, socialistas e comunistas e líderes sindicais de diversas tendências criaram uma frente popular conhecida por Aliança Nacional Libertadora.. [...] Era o primeiro movimento de massas nacional com intentos democráticos, antiimperialistas e reformistas. A adesão popular superou as expectativas, nos dois primeiros meses cerca de 50 mil pessoas se filiaram à

<sup>18</sup> Grifo da pesquisadora.

72

ANL. [...] A reação contra essa frente foi rápida. Em abril aprovou-se uma lei de segurança nacional com objetivo bastante claro: tolher o crescimento da ANL. [...] A 11 de julho, o governo decretou o fechamento dos núcleos da ANL, que, àquela altura já contava com quase 400 mil filiados. A ação foi acompanhada de severa repressão aos membros e simpatizantes da ANL. Diante da extinção da ANL, sua facção de esquerda, na qual predominavam os comunistas, preparou um golpe com características de uma insurreição, sob o comando de Luis Carlos Prestes.

O estado de sítio se prolonga até o ano seguinte. Toda a oposição de esquerda foi violentamente reprimida. As mordanças neste período, como em 64, inviabilizavam o exercício da palavra. Centenas de pessoas foram presas, torturadas, “julgadas” e condenadas. A respeito da violência imposta aos insurretos, Aquino (2000, p. 367) assegura que:

..em Recife o capitão Malvino Reis, ligado à AIB, mandou fuzilar muitos insurretos que haviam se rendido. 1...] Houve o caso de Victor Allen Barron que, barbaramente torturado acabou morrendo em 5 de março de 1936. A versão oficial foi de suicídio, sendo mais provável que tenha morrido assassinado. Também escabroso e trágico foi o destino de Harry Berger: Após longa tortura, acabou enlouquecendo. Anistiado em 1945, retornou à Alemanha, onde faleceu em hospital psiquiátrico, em 1959. As deportações, para a Alemanha nazista, de Olga Benário e Elise Saborowski, em 1936, representaram uma violência inominável de Filinto Muller, chefe de polícia e conhecido simpatizante do nazi-fascismo. Com o conhecimento do presidente Vargas, tal ato constituiu evidente condenação à morte, porque ambas eram comunistas e judias.

As prisões prolongaram-se e a conivência do Congresso à repressão evidenciou-se na aprovação de legislação a qual autorizava o presidente a destituir funcionários e a cassar oficiais contrários ao regime, bem como a prorrogação do estado de sítio.

No plano econômico, Vargas era nacionalista, evitando ao máximo a entrada de capital estrangeiro. Foi nesse período também que aumentou a intervenção estatal na economia. Posteriormente, durante o Estado Novo, o Estado passou a ter grandes empresas e a participar da economia, não só por meio do planejamento, mas também como um investidor.

No início de 1937, as várias correntes políticas iniciam a movimentação para as eleições à presidência. As forças oposicionistas já estavam enfraquecidas pela intensa perseguição. Nessas condições, as divergências no bloco dominante se acentuavam, o que se expressou nos preparativos das eleições de 1938. São lançados candidatos: Armando Saies (oligarquias paulistas), José Américo de Almeida (paraibano, apoiado pelos ‘getulistas’) e Plínio Salgado (forças de ultra direita). No entanto, ninguém contava com o apoio concreto de Vargas à

realização das eleições, por um motivo simples: ele não queria sair da presidência.

73

Vargas mostrou-se favorável a José Américo, embora o objetivo fosse o continuísmo<sup>19</sup>, isto é, Vargas optava, na verdade, por continuar ele mesmo no poder.. Para qualquer movimento golpista Vargas necessitaria do apoio dos setores militares. Embora se esforçasse desde 1930, Getúlio não conseguira impor-se às Forças Armadas, sendo somente conquistado a neutralidade dos oficiais mais graduados e o afastamento dos tenentes da esquerda. O exército não estava ainda “getulizado”, ao contrário do que acontecia no Congresso Nacional e com a maioria dos estados sob intervenção (COSTA e MELLO, p. 308).

Vargas contava com o apoio dos grupos dominantes conservadores (temerosos do comunismo), dos integralistas (defensores de um Estado forte) e de militares, como o Ministro da Guerra (Eurico Gaspar Dutra), o chefe do Estado-Maior (Goes Monteiro) e o Secretário de Segurança Pública do Rio de Janeiro (Felinto Muller).

Os políticos começaram a desconfiar dos planos continuístas de Vargas logo que ele começou a afastar militares legalistas do comando de áreas estratégicas e, em seus postos, nomeou oficiais de sua confiança.

Nessa conjuntura de repressão aos anticomunistas e de desconfiança políticas, Getúlio Vargas, fortalecendo as diretrizes autoritárias, arquitetou um plano de assalto ao poder. Foi divulgado que os comunistas pretendiam tomar o poder e tornar o Brasil um país comunista. Para dar mais ‘veracidade’ à necessidade de um golpe, o governo forjou um plano mirabolante, pelo qual os comunistas tomariam o poder: era o Plano Cohen. Segundo Aquino (2000, p. 375):

Contando com a colaboração de elementos integralistas, o governo resolveu divulgar um documento falso, o *Plano Cohen*. Esse plano foi elaborado pelo capitão Olímpio Mourão Filho, chefe do Estado-Maior da Milícia e do Serviço de Informação da Ação Integralista Brasileira. Nele se afirmava que, partindo do Rio Grande do Sul, uma força militar comunista propunhase a conquistar o poder pondo fim ao governo de Vargas e implantando uma sociedade comunista. 1...] Batendo na tecla do anticomunismo, a divulgação do Plano Cohen, em outubro de 1937 abriu espaço para a decretação de um novo estado de guerra, de ampliar a adesão de fascistas, de militares, a burguesia empresarial, das classes médias e de setores da Igreja Católica.

A fobia ao comunismo, decorrente de hábil propaganda, propiciou ao governo conseguir a decretação de um “estado de guerra” em plena paz e a adesão de vários governadores. “A 9 de novembro de 1937, Armando Saies lançou um documento intitulado ‘Aos Chefes Militares do Brasil’, conclamando os militares a preservar a continuidade das instituições e das eleições” (idem, p.375).

Neutralizadas as oposições de esquerda (desde 35 abatidas), não foi difícil para Vargas esvaziar a resistência liberal. A 10 de novembro de 1937, pretextando a “salvação nacional” contra o perigo comunista, o Congresso foi cercado e a resistência liberal dominada.

19 Grifo da pesquisadora.

74

Redigida por Francisco Campos, a Constituição foi outorgada. A nova Carta

ficou conhecida pelo nome de Polaca, pois foi inspirada na Constituição outorgada, em 1926, pelo governo fascista do marechal Josef Pilsudski, na Polônia.

Na própria noite de 10 de novembro, o governo noticiou através do rádio o corrido e que entraria em vigor nova Constituição contendo 187 artigos. Tornase evidente que a preparação da Carta Constitucional pelo jurista Francisco Campos vinha sendo feita há muito tempo. Para alguns autores como Edgard Carone, desde fins de 1936. O apelido *Chico Ciência* lhe foi dado porque era capaz de imprimir uma roupagem legal a medidas arbitrárias. Conhecido por suas posições direitistas, desde 1931, fora um dos signatários de um manifesto de uma organização de inspiração fascista: A Legião Três de Outubro. Mais tarde, com a ditadura militar, foi um dos redatores dos Atos Institucionais números 1 e 2, de abril de 1964 e de outubro de 1965 (AQUINO, 2000, p. 377). A nova Constituição concentrava os poderes nas mãos do presidente e a centralização era tão marcante que nem o cargo para vice-presidente havia. Ela foi marcada pelo nacionalismo e corporativismo. Quanto aos direitos individuais, a Carta Constitucional instituiu o direito à liberdade, à segurança individual e à propriedade, mas na prática o que estava previsto não ocorria.

David Nasser, autor de “Falta alguém em Nuremberg” (apud Aquino, 2000, p. 379), afirma ter havido ‘mais de 10 mil presos políticos no período do Estado Novo; muitos deles aprisionados por simples delação ou mera suspeita’. Percebemos claramente que as amarras silenciaram a maioria do povo brasileiro que ficou à mercê de um Estado burocrático. Este governaria por mais oito anos e empreenderia, aos opositores, a tortura, a perseguição e a prisão.

75

### 5.3 ESTADO NOVO . UMA VELHA HISTÓRIA

Figura 12: [www.estnovo.jpg](http://www.estnovo.jpg)

Com o golpe, o autoritarismo .forte presença no estado oligárquico .voltava a governar por intermédio do Estado e de Getúlio Vargas, que se colocavam como porta-voz dos verdadeiros interesses nacionais, descaracterizando os partidos os quais, segundo o governo, apenas serviam para enganar o povo. Nesse contexto, o autoritarismo fechava o cerco político, como já havia ocorrido no início do século XX, com a política dos governadores instalada por Campos Saies.

..a política dos governadores, instalada por Campos Saies, são exemplos de como o autoritarismo já fazia parte de nosso cenário político. Os caminhos autoritários escolhidos explicitamente por Vargas e seus aliados apenas consolidavam uma antiga tradição brasileira. Embora o Estado Novo insistisse na ruptura com o passado, exaltando a modernização, as mudanças não escondiam as heranças deixadas pela República dos Coronéis (REZENDE e DIDIER, 1996, p. 323).

Após a implantação do Estado Novo, ou seja, com um segundo golpe de

Estado, Getúlio Vargas continuou na presidência, desta vez ditatorialmente. Organizou, de forma meticulosa, uma burocracia que amordaçaria as classes sociais e seria a base de seus governos. Segundo Roberto Lopez (1983, p. 92).

## LIOTfIIA NOVA CO NSDTUIO J



76

Como todos os estados autoritários, também o Estado Novo se organizou e consolidou á base de uma burocracia complexa e rigorosamente centralizadora. Enfim, a burocracia veio a se constituir nos tentáculos do poder. A elite dessa burocracia formou uma camada não vinculada diretamente aos grupos políticos ou econômicos, destinada a tarefas especializadas, necessárias na medida em que o Estado ampliava suas atividades e responsabilidades. [...] O exercício do poder passou a estar ligado a uma série de deveres ao nível de necessidades coletivas e isso permitiu e mesmo exigiu um aumento considerável do setor burocrático-administrativo.

O período do Estado Novo foi, a um só tempo, de grande avanço nas políticas sociais e econômicas, sobretudo devido à implantação de uma ampla legislação trabalhista para os trabalhadores urbanos e de apoio à industrialização. No entanto, o foi de expressivo retrocesso em termos de liberdade política, como a extinção dos partidos políticos, a censura e a repressão.

Para centralizar o controle da burocracia oficial, Getúlio Vargas criou, em 1938, o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP). Este foi responsável pela profissionalização da carreira de servidor público, constituindo grande avanço para o país. Os cargos passaram a serem escolhidos de acordo com critérios técnicos, e não por indicações políticas.

Em 1939, criou o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), com a tarefa de divulgar as ações do governo sobretudo na *Hora do Brasil* e controlar ideologicamente os meios de comunicação. Esse foi o principal sustentáculo do regime, responsável pela censura e pela propaganda governamental. Ainda, conforme Rezende e Didier (1996, p. 324):

Além da propaganda, o DIP encarregava-se da censura, evitando a divulgação de idéias consideradas subversivas. A nação e a ordem estavam acima de tudo. A propaganda política não se cansava de ressaltar os feitos do Estado Novo e a paz social alcançada pela sociedade. A atuação da polícia secreta de Filinto Muller foi

outra garantia para manter a oposição em silêncio. A violência era acobertada pelo próprio poder Executivo, O governo tinha, portanto, um forte controle sobre a sociedade, utilizando desde a propaganda sistemática, a persuasão, até a repressão violenta da polícia secreta. Os mecanismos de controle político, juntamente com os grupos econômicos dominantes, da Igreja Católica e de muitos intelectuais que se incorporaram à política cultural do Estado Novo, asseguravam a permanência do autoritarismo [...]

Para controlar e fiscalizar o sindicalismo operário foram ampliados os serviços estatais de aposentadoria, criados em 1940, o imposto sindical e o salário mínimo. Também foi posta em vigor a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943. Lopez (1983, p. 96) assevera que:

No mesmo ano de 1940, implantou-se o salário mínimo regional e, 1943, codificou-se toda a legislação trabalhista na chamada de CLT, documento onde se nota claramente uma combinação de paternalismo estatal e fascismo, simbiose que foi a própria essência do Estado Novo. Criou-se então a Carteira Profissional para o trabalhador, a qual servia entre outras coisas, para que os patrões informassem uns aos outros sobre seus empregados, visto que os interesses de classe deveriam prevalecer sobre tudo o mais. Através desse

77

instrumento, o capitalismo poderia exercer uma função policial em relação aos trabalhadores, notificando-se do comportamento e maneira de pensar deles. Ao lado dessa política de concessões aos trabalhadores, extinguiu-se o direito de greve e a independência dos sindicatos, os quais passaram a ser dirigidos por 'pelegos' falsos líderes sindicais, ancorados no governo. "Interessava ao governo que os sindicatos aceitassem sua política de cooptação, incentivando o peleguismo, ou seja, práticas em que os líderes dos trabalhadores se dobavam as vontades do governo, atrelando os sindicatos aos projetos do Estado" (REZENDE E DIDIER, 1996, p. 329).

No campo econômico, Getúlio Vargas avançou no controle estatal das atividades ligadas ao petróleo e a combustíveis, por meio da criação do Conselho Nacional do Petróleo, em 1938. Estimulou a indústria de base, com a fundação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) de Volta Redonda, no Rio de Janeiro, em 1941. Obteve, ainda, financiamento norte-americano para instalação da Fábrica Nacional de Motores, no Rio de Janeiro, em 1943. Inaugurou, também, a Companhia do Vale do Rio Doce, com o fito de explorar minérios.

A fim de contribuir com a formação de mão-de-obra especializada para o setor industrial, instalou o Serviço Nacional da Indústria (SENAI), em 1942, e o Serviço Social da Indústria (SESI), em 1943. Convém assinalarmos a diminuição da influência inglesa na economia nacional durante o período varguista, sendo essa substituída pela presença crescente do capital norte-americano.

Houve significativo crescimento no número de indústrias nacionais durante o período da II Guerra Mundial, favorecido pelas dificuldades de exportar bens maquinofaturados. Fenômeno semelhante já havia sido observado durante a I Grande Guerra, mas, dessa vez, foi mais expressivo.

Por fim, convém esclarecermos, que os direitos trabalhistas de que muito se vangloriam os varguistas, ficaram restritos aos trabalhadores urbanos. A estrutura fundiária brasileira causa de boa parte de nossos problemas ainda hoje permanece inalterada durante todo esse período. Ele limitouse a

transferir capitais para as indústrias, mantendo a exploração secular dos trabalhadores rurais.

Ao término da Guerra, tornou-se insustentável a realidade brasileira: externamente, a luta pela democracia; internamente, mantinha-se uma ditadura fascista. Getúlio foi obrigado, pois, a redemocratizar o país. A incipiente oposição foi surpreendida pela antecipação de Vargas nessa

78

direção. Seus primeiros atos constituíram-se na convocação de eleições, decretação de anistia a presos políticos e liberdade partidária e de imprensa. As organizações partidárias começaram a se organizar. Surgiram novos partidos, dos quais se destacavam a UDN (a oligarquia antigetulista e americanizada), o PSD (grandes proprietários rurais e burguesia urbana que apoiava Vargas), o PTB (representava o populismo varguista, baseado no paternalismo sindical) e o PCB passou a funcionar legalmente.

Com o pluripartidarismo, a complexidade tomou conta do momento e Vargas alimentou o desejo de continuar no governo. Era preciso, pois, organizar-se politicamente para sair vitorioso nas eleições. Decreto populista como a ‘Lei Malalaia’, antiimperialista e nacionalista foi promulgado. Criou, ainda, o MUT (Movimento de Unificação dos Trabalhadores) para apoiá-lo.

Em meio às inseguranças que antecediam as eleições, Prestes surpreendeu a nação com um discurso que defendia a permanência de Getúlio Vargas na presidência até a elaboração de uma nova constituição para o Brasil. Surgiu o “Queremismo”, movimento defensor da convocação de uma constituinte com Vargas.

As oposições, desconfiadas das intenções getulistas, movimentaram-se juntamente à cúpula

militar e articulam o golpe de 29 de outubro de 1945. Os ministros militares destituíram Getúlio Vargas

e passaram o governo ao Presidente do Supremo Tribunal Federal, José Linhares até a eleição e

posse do novo presidente da República, o general Eurico Gaspar Dutra, em janeiro de 1946.

Apesar de tudo isso o Estado Novo não conseguiu pôr fim à oposição. Os exilados políticos mantinham, fora do país, publicações contra o governo de Vargas. Comunistas atuavam na clandestinidade; intelectuais e artistas demonstravam sua insatisfação e procuravam despertar o espírito de luta em defesa da liberdade de expressão e de associação, características de uma democracia que tantos brasileiros desejavam.

Após a queda política de Vargas em 1945, abriu-se uma nova fase nas relações entre o Executivo e a economia. Nesse período, o Brasil enquadrou-se no jogo político da Guerra Fria e aprofundou o relacionamento com Estados Unidos.

79

#### **5.4 GOVERNOS “DEMOCRÁTICOS” DE 1945-1964: UMA VISÃO**

A política que dominou o Brasil, entre 1945 e 1964, baseou-se não apenas no apelo direto à participação das massas populares urbanas (mas sob controle

do governo), mas também na propaganda nacionalista, bem como na promoção da industrialização, por meio da atuação do Estado.

O populismo brasileiro, dos anos 50 e 60 .herança da era Vargas .oscilou entre a democracia liberal da Constituição de 1946 e a prática política centralizadora e autoritária; entre uma gestão econômica nacionalista e estatizante e um modelo de desenvolvimento industrial baseado no estímulo ao capital nacional e estrangeiro.

Num período marcado pela Guerra Fria, as divergências aprofundaram-se nos sucessivos governos e em discursos e práticas radicais, de esquerda e de direita. O resultado final foi o golpe militar de 1964.

Governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), começa com a convocação da Constituinte e a promulgação da Carta de 1946, democrática e liberal. Mas a intensificação da Guerra Fria no contexto internacional e as pressões norte-americanas diretas levaram o governo a promover recuos dos direitos constitucionais

Figura 13: <http://www.nomismatike.hpg.ig.com.br/Brasil/PPopul3.gif>



80

Em nome da luta contra o comunismo e da defesa da democracia no Ocidente, o presidente suspendeu as relações diplomáticas do Brasil com a União Soviética, fecha o Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1947 e cassa os mandatos de seus parlamentares no Congresso Nacional, nas assembleias estaduais e nas câmaras municipais.

No campo econômico, Dutra lança o primeiro plano de governo do pós-guerra, o Salte (Saúde, Alimentação, Transportes e Energia). A opção pelo modelo de desenvolvimento capitalista abriu o mercado às importações (sobretudo de supérfluos) e à ação do capital estrangeiro. Isso resultou numa violenta crise caracterizada pela especulação financeira, gerando inflação e aumento de custo de vida. Conforme Aquino (2000, p. 466):

O governo Dutra não hesitou em estabelecer a Comissão Mista Brasil - Estado Unidos encarregado de programar diretrizes econômicas concedendo facilidades ao capital norte -americano que atuariam em setores .chaves da

economia brasileira, inclusive na exploração de petróleo. Teve grande repercussão a divulgação das sugestões apresentadas pela missão Abbink, assim chamada porque o norte-americano John Abbink a dirigia. Conhecido em 1949, o Relatório Abbink recomendava a adoção de uma política de congelamento de salários, de restrição de crédito e de facilitar a atuação do capital estrangeiro nos setores de mineração, energia e combustíveis, sobretudo do petróleo.

A imagem de Dutra estava corroída, frente aos grupos que o ajudaram a elegerlo, uma vez que os compromissos reais que assumiu, com respeito à preservação da ordem vigente, não estavam se concretizando; por isso, era preciso substituir Dutra por alguém capaz de eletrizar as massas, manipulá-las, discipliná-las como um pai, ...um populista. Getúlio Vargas enquadrava-se perfeitamente aos desejos dos grupos que manipulavam o poder: as lideranças patriciais tradicionalistas.

Como havia prometido, em outubro de 1945, na derrubada do Estado Novo, Vargas volta ao poder 'nos braços do povo', vencendo a eleição presidencial de 1950. Era aos trabalhadores que se dirigia, quando fez as declarações estampadas na Folha da Noite, de São Paulo, em julho de 1950:

Conheço meu povo e tenho confiança nele. Tenho plena certeza de que serei eleito, mas sei também que, pela segunda vez, não chegarei ao fim do meu governo. Terei de lutar. Até onde resistirei? Se não me matarem, até que ponto meus nervos poderão agüentar? Uma coisa lhes digo: não poderei tolerar humilhações. (SILVA E CARNEIRO 1998, p. 35).

Getúlio convenceu as pessoas que ele era a melhor solução. Setores dissidentes (maioria) do PSD e todo o PTB apoiaram a candidatura do "pai dos pobres", como era conhecido. Getúlio Vargas foi eleito novamente em 1951, com uma votação consagradora de seu prestígio popular, acima dos partidos.

81

Repetindo a política adotada durante o período ditatorial, baseou seu governo em uma propaganda interna de cunho nacionalista e em uma prática política de caráter populista. Decidido a dar continuidade à industrialização do país e a lutar pelos 'interesses nacionais', Vargas fundou, em 1952, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e estatizou a geração de energia elétrica, com a criação da Eletrobrás.

Em 1953, depois de uma batalha política no Congresso, e de grande campanha popular por todo o país ("O petróleo é nosso"), criou a Petrobrás, que deteve o monopólio estatal da prospecção e produção de petróleo. A publicidade financiada pelos grandes grupos internacionais foi uma outra corrente que se opôs ao nacionalismo de Vargas em relação à Petrobrás. Sabe-se que:

Naquele ano, 1953, quando as emendas nacionalistas que criavam a Petrobrás eram votadas, sob o regime de urgência na Câmara, o total da publicidade paga e distribuída por companhias americanas no rádio e outros veículos de propaganda oposicionista foi de 3 bilhões, 506 milhões e 200 mil cruzeiros. Desse total, 1 bilhão e 197 milhões foram dados aos jornais e 869 milhões às emissoras radiofônicas.

Excetuando a Shell, que é inglesa e despendeu durante aquele ano 18 milhões, foram as seguintes as empresas sediadas nos Estados Unidos que mais contribuíram para a imprensa entreguista do Brasil: Esso Standart do Brasil: 28 milhões; The Johnson e Johnson: 13,5 milhões; The Sidney Ross: 25 milhões; Coca Cola: 15 milhões; Atlantic: 13 milhões; Gillete: 13 milhões; Colgate-Palmolive: 12 milhões; The Eno Scott: 12 milhões. Sancionada, em 3 de outubro, a lei 2.004, criando a Petrobrás, a imprensa e o rádio, beneficiários dos montantes daquela publicidade, revigoraram aos

impulsos da campanha golpista. Habilmente a campanha não se dirigia contra a empresa estatal. Concentrava-se na Instrução 70 (visava impedir os desperdícios de divisas no exterior) e no decreto presidencial que publicou os níveis de salários mínimos (RAMOS, 1960, p.l 02-103).

Mesmo com a propaganda milionária oposicionista e acirrada contra o presidente, as companhias americanas não conseguiram impedir que Vargas diversificasse a economia e desenvolvesse a industrialização nacional, acumulando capital. Esses fatores faziam crescer mais ainda a aversão a Getúlio Vargas, dos grandes organismos internacionais interessados em continuar subjugando o Brasil. Mocellin (op. Cit. P.248) afirma que:

No plano político Vargas enfrentava uma cerrada oposição orquestrada pela UDN, por setores militares e significativa parcela da classe média, dos latifundiários e, sobretudo, da burguesia ligada ao capital estrangeiro. A grande imprensa, (“O Estado de São Paulo”, “O Globo”, “A Tribuna de Imprensa”, etc.) atacavam sistematicamente o governo. O Udenista Carlos Lacerda, no jornal “A Tribuna de Imprensa”, escrevia artigos inflamados e caluniosos contra Vargas.

Enfrentando as animosidades internas e externas, procurou sustentar a política nacionalista e estatizante, mobilizando as massas populares urbanas, por meio dos sindicatos, ligados ao Ministério do Trabalho e ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), postergando os outros partidos e o Congresso Nacional.

82

Mantendo seu estilo populista e enfrentando, com coragem, a obstinação cruel dos setores conservadores brasileiros ligados às empresas internacionais, em 1954, Goulart propôs o aumento do salário mínimo em 100%. A atitude escandalizou a burguesia industrial. O ministro do Trabalho, João Goulart, justificou a atitude do governo: “Não são os salários que elevam o custo de vida; pelo contrário, a alta do custo de vida é que exige salários mais altos” (CAMPOS: 1999, p. 257).

As camadas conservadoras suspeitavam que Vargas almejava instalar no Brasil uma “República Sindicalista”, nos moldes do Movimento Justicialista do presidente argentino Juan Domingos Perón. O que não era verdade. Outro problema ocorreu na área trabalhista. João Goulart, Ministro do Trabalho, propôs a concessão de 100% de aumento do salário mínimo e passou a incentivar a sindicalização dos trabalhadores rurais. Pressionado pelos empresários, pelos latifundiários, Getúlio apesar de conceder o aumento do salário mínimo, demitiu Goulart (MOCELLIN: 1987, p. 248).

Esse comportamento provocou a reação dos setores conservadores liderados pela União Democrática Nacional (UDN). No início de agosto de 1954, no Rio de Janeiro, um major da Aeronáutica morreu em um atentado contra o jornalista Carlos Lacerda, um dos mais agressivos udenistas, que acusava abertamente o Catete pelo atentado.

Flávio de Campos (1999, p. 257), escreve que a oposição a Vargas era ferrenha e tudo leva a crer que o golpe foi meticulosamente armado pelas grandes forças internas e externas. Era preciso um estopim para explodir com o governo Vargas.

...a oposição a Getúlio era feroz. E ampla. Comunistas, militares, anticomunistas, UDN, industriais, banqueiros, a maior parte da imprensa e, evidentemente, o governo norte americano. A direita, liderada por Carlos Lacerda, propunha a destituição de Vargas, a reforma das instituições políticas e o combate ao populismo. Denunciava, seguidamente, casos de

favorecimento, empreguismo e corrupção. Segundo o líder udenista, o governo estava naufragando num verdadeiro mar de lama. O elevado tom das críticas udenistas precipitou a tempestade. Na madrugada do dia 5 de agosto de 1954, Carlos Lacerda sofreu um atentado [...]. A oposição tinha agora uma vítima, um crime, a revolta militar e toda a atenção do país voltada para os bombásticos pronunciamentos de Carlos Lacerda. Faltava descobrir o criminoso.

A Aeronáutica montou um esquema de investigação na base aérea do Galeão, no Rio de Janeiro. “A República do Galeão, tornou-se o poder paralelo do país durante alguns dias. Preso o pistoleiro, logo se chegou ao mandante do crime: Gregório Fortunato, fiel servidor de Vargas, chefe da guarda presidencial, conhecido como Anjo Negro” (CAMPOS: 199, p. 257).

Para piorar a situação, vinte e sete generais assinaram um manifesto à nação, exigindo a renúncia do presidente. Nas ruas, a indignação tomava conta do cenário. Getúlio estava desacreditado pela nação brasileira. No momento de menor prestígio, abandonado por seus seguidores, solitário,

83

Getúlio Dornelies Vargas conseguiu reverter a situação armada. Com um tiro no peito deixava o governo, mas entrava triunfalmente na História de seu povo. Essa atitude extrema de Vargas desestruturou o Brasil, por inteiro. A população ficou consternada e perplexa. Certamente os opositores também não esperavam por essa ação, por que não dizer, honrada, pois imobilizou ações planejadas pelos grupos adversários à política varguista, e talvez a batalhas muito mais agressivas à República do Brasil. Nos 16 meses seguintes, três presidentes .Café Filho, Carlos Luz e Nereu Ramos .cumpriram mandatos relâmpagos, num período de forte turbulência político-eleitoral.

Em outubro de 1955, Juscelino Kubitschek foi eleito presidente da República pelo Partido Social Democrático (PSD), tendo como vice João Goulart, do PTB. No ano seguinte, o presidente anunciou seu plano governamental com o lema: “Cinquenta anos (de progresso), em cinco (de governo)”.

Seu Plano Nacional de Desenvolvimento, conhecido como Plano de Metas, privilegiou os setores de energia, transporte, alimentação, indústria de base e educação. Para implementá-lo, buscou financiamento externo para grandes empreendimentos, como usinas hidrelétricas e estradas e tentou atrair o capital estrangeiro para investimentos no setor industrial, como o pólo automobilístico e de eletrodomésticos na região do ABC paulista.

Com o objetivo de promover o desenvolvimento regional e a interiorização econômica, territorial e demográfica do país, JK criou a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) e construiu Brasília, nova Capital Federal, no Planalto Central, inaugurada em 21 de abril de 1960.

A modernização e o crescimento econômico do país foram visíveis, mas no final de seu governo JK, deixou também uma pesada herança: o desequilíbrio nas contas públicas e a inflação alta.

Em 1960, baseado em um discurso moralista e em fortes críticas à situação econômica, o exgovernador de São Paulo, Jânio Quadros vence as eleições presidenciais, como candidato da UDN. Empossado em janeiro de 1961, Jânio Quadros começou seu governo alardeando uma política externa independente em defesa da soberania nacional.

Adotou medidas de austeridade econômica, ditadas pelo FMI, restringindo o crédito e controlando os reajustes de salários. Ao mesmo tempo, tomou decisões para agradar aos mais conservadores, como a proibição de jogos de azar, de corridas de cavalo e do uso de biquíni na praia. E, para reforçar sua imagem popular e fortalecer sua autoridade, iniciou uma campanha de descrédito dos políticos e do Congresso.

Suas atitudes foram tão extremas que, mesmo aliado ao capitalismo norte-americano condecorou, no dia 19 de agosto de 1961, com a Ordem do Cruzeiro do Sul nada mais, nada menos que Ernesto Che Guevara, guerrilheiro que não escondia o que pensava sobre ser comunista e entregar sua vida pela causa do socialismo. Declarou: “Vale milhões de vezes mais a vida de um único ser humano do que todas as propriedades do homem mais rico da terra”. E continuou em seu ideário pessoal, “estarei disposto a entregar a minha vida pela liberdade de qualquer um dos países da América Latina, sem pedir nada a ninguém”<sup>21</sup>

E, perante as pressões dos políticos mais influentes e das forças capitalistas internacionais, isolado politicamente e pressionado efetivamente, renunciou em 25 de agosto de 1961, num gesto nunca explicado inteiramente.

Após a renúncia do presidente e depois de muita negociação, a UDN e a cúpula militar concordaram com a posse do vice-presidente João Goulart, do PTB. Impuseram ao vice-presidente a redução de seus poderes presidenciais com a imposição do parlamentarismo.

20 A Ordem Nacional do Cruzeiro do Sul originou-se da extinta Ordem Imperial do Cruzeiro, instituída por Decreto de 1º de dezembro de 1822 de D. Pedro 1, para assinalar de modo solene a sua Aclamação, Sagração e Coroação como Imperador Constitucional do Brasil e seu Defensor Perpétuo e em alusão à posição geográfica do país, sob a Constelação do Cruzeiro e também em memória do nome Terra de Santa Cruz – dado ao Brasil por ocasião de seu descobrimento. A Ordem Imperial do Cruzeiro foi abolida pela Constituição de 24 de fevereiro de 1891 e restabelecida, com sua nova denominação, pelo Decreto 22.165, de 5 de Enquanto a Ordem Imperial do Cruzeiro se destinava a dignitários brasileiros e estrangeiros, a ONCS ficou restringida a personalidades estrangeiras. Sua concessão dá-se por decreto presidencial, configurando-se em ato de relações exteriores. É a mais alta condecoração brasileira atribuída a cidadãos estrangeiros. A Ordem compreende os seguintes graus: Grande Colar, Grã-Cruz, Grande Oficial, Comendador, Oficial e Cavaleiro. A insígnia da Ordem é uma estrela de cinco braços esmaltados de branco e orlados de prata dourada, assentada sobre uma coroa e encimada por uma grinalda, ambas feitas de folhas de fumo e café, tendo, no centro, em campo azul celeste, a constelação do Cruzeiro do Sul, esmaltada de branco e, na circunferência, em círculo azul ferrete, a legenda BENEMERENTIUM PREMIUM, em ouro polido. No reverso a efígie da República, em ouro com a legenda. REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (Art. 2º do Regulamento). [www2.mre.gov.br/Cerimonial/CruzeirodoSul/Home-](http://www2.mre.gov.br/Cerimonial/CruzeirodoSul/Home-)

<sup>21</sup> <<http://www.cheguevaradelaserna.hpgvip.ig.com.br/frases.html>>

Os ministros militares encaravam a posse de Goulart como um incentivo à anarquia, à luta civil. Luiz Adolfo Pinheiro (1993, p. 62) em seu livro “A República dos Golpes”, descreve na mensagem a posição dos militares: Tenho a honra de comunicar a V. Ex. que, na apreciação da atual situação política criada pela renúncia do Presidente Jânio Quadros, os ministros militares, na qualidade de chefes das Forças Armadas, responsáveis pela ordem interna, manifestaram a absoluta inconveniência, por motivo de Segurança Nacional, do regresso do Vice-Presidente da República, João Belchior Marques Goulart.

O governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola e o general Machado

Lopes lançaram uma campanha pela legalidade, pedindo a posse de Jango. Mobilizou-se e imediatamente se formou a “Cadeia da Legalidade”, uma rede das rádios gaúchas que, desde o porão do Palácio Piratini, conclamava o povo a ir para as ruas, a fim de dar o seu apoio à normalidade constitucional e contra o golpe da junta militar de Brasília.

As tropas da Brigada Militar foram então colocadas em estado de alerta para defender o Palácio e armou-se o clima de guerra civil. A capital do Estado tornou-se, durante os doze dias que durou a crise, uma praça-de-guerra. O Brasil dividiu-se. De um lado estavam os legalistas, mobilizados por Leonel Brizola e apoiados por parte considerável da sociedade civil que mantinha-se fiel à constituição; do outro, alinhavam-se os golpistas da junta de Brasília, cuja sustentação civil mais significativa vinha do tonitruante Carlos Lacerda, o mais expressivo líder da UDN e velho inimigo dos getulistas. O general Machado Lopes, comandante do III Exército, com controle sobre os Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, em nome da legalidade e para não precisar reprimir às massas que apoiavam o governador gaúcho nas ruas de Porto Alegre, terminou por aderir ao movimento. Gesto que provocou “um racha” nas forças armadas brasileiras<sup>22</sup>

Em janeiro de 1963, entretanto, o presidencialismo é restabelecido por um plebiscito. João Goulart lança então, seu Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, o qual foi elaborado por Celso Furtado e uma equipe de economistas ligados à Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), órgão da ONU, com sede em Santiago do Chile, tinha um caráter reformista e desenvolvimentista.

As dificuldades econômicas obrigaram João Goulart a viajar a Washington, a fim de buscar

recursos que amenizassem a crise. Ao regressar ao Brasil sem o capital necessário, a crise econômica

e social se aprofundou. Sob o pretexto de atenderem à exigência legal de desincompatibilização, a fim

de concorrer às eleições de outubro de 1962, todos os membros do gabinete pediram demissão no dia

26 de junho deste ano.

22< <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/brasil/2004/03/25/006.htm>>

86

Esse plano enfrentou forte oposição no Congresso e a desconfiança do empresariado não apenas nacional, mas também o estrangeiro. Sem condições de viabilizá-lo, o presidente aceitou a pressão da esquerda e mobilizou as massas, em favor das chamadas ‘reformas de base’, um programa mais radical, de transformação das estruturas agrária, bancária, tributária, fiscal e administrativa do país.

João Goulart manteve uma política externa independente, perante a polarização mundial: em 23 de novembro de 1961, reatou relações diplomáticas com a URSS, rompidas no governo Dutra; manifestou-se contrário às sanções impostas ao governo cubano e recusou-se a apoiar a invasão a Cuba, proposta pelo presidente Kennedy. Ao mesmo tempo, tornou explícita sua crítica ao regime político cubano e atuou, a pedido dos Estados Unidos, como mediador junto a Havana, externando a preocupação brasileira com a instalação de mísseis soviéticos na ilha.

Em dezembro de 1962, foi divulgado o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social. Seu principal objetivo era a contenção da inflação aliada ao crescimento real da economia, prevendo também as chamadas reformas de base, já anunciadas no regime parlamentaristas e que incidiam sobre as estruturas agrárias, bancárias, fiscais, entre outras.

O Plano Trienal também determina a realização das chamadas reformas de base – reforma agrária, educacional, bancária etc. – necessárias ao desenvolvimento de um capitalismo nacional e progressista. O anúncio dessas reformas aumenta a oposição ao governo e acentua a polarização da sociedade brasileira. Jango perde rapidamente suas bases na burguesia. Para evitar o isolamento, reforça as alianças com as correntes reformistas: aproxima—se de Leonel Brizola, então deputado federal pela Guanabara; de Miguel Arraes, governador de Pernambuco; da União Nacional dos Estudantes e do Partido Comunista que, embora na ilegalidade, mantém forte atuação no movimento popular e sindical. O Plano Trienal é abandonado em meados de 1963, mas o presidente continua implementando medidas de caráter nacionalista: limita a remessa de lucros para o exterior, nacionaliza empresas de comunicações e decide rever as concessões para exploração de minérios. As retaliações estrangeiras são rápidas: governo e empresas privadas norte—americanas cortam créditos para o Brasil e interrompem a renegociação da dívida externa<sup>23</sup>

Em 1964, em meio às tensões sociais e à pressão externa, precipitaram-se os acontecimentos. Em 13 de março, o presidente discursou na Central do Brasil para 150 mil pessoas, anunciando reformas, como a encampação de refinarias particulares de petróleo.

Em 19 de março, realizou-se, no Rio de Janeiro, a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, organizada pela Campanha da Mulher pela Democracia (Camde) e Sociedade Rural Brasileira (SBR), entre outras entidades. A marcha tinha como objetivo mobilizar a opinião pública

23 <<http://www.conhecimentosgerais.com.br/historia-do-brasil/segunda-republica.html>>

87

contra a política desenvolvida pelo governo de Jango, que conduziria, de acordo com seus opositores, à implantação do comunismo no Brasil.

Em 25 de março, ocorreu a Revolta dos Marinheiros<sup>24</sup> quando marinheiros e fuzileiros navais contrariaram ordens do ministro da Marinha, acirrando as tensões entre seu governo e os setores militares.

Enquanto tudo parecia explodir no Brasil, nos Estados Unidos havia uma conspiração armada para desfechar o golpe. Esse momento está explícito no livro de Marcos Sá Corrêa (1977, p. 19), “1964: visto e comentado pela Casa Branca”, que faz um estudo dos principais documentos contidos na Biblioteca Lyndon Baines Johnson, localizada em Austin, no campo leste da Universidade do Texas. No capítulo “Gordon antecipou a liderança da Revolução”, ele escreve:

No dia 27 de março de 1964 o Embaixador americano no Brasil, Lindon Gordon, enviou um relatório secreto à cúpula do Governo americano onde informava que a crise política brasileira aproximava-se de um desfecho, com a provável derrubada do presidente João Goulart. Antecipava que o principal líder da Revolução que poderia ser deflagrada era o General Castello Branco.

No dia 30 de março, o presidente compareceu a uma reunião de sargentos, discursando em prol das reformas pretendidas pelo governo e invocando o apoio das forças armadas. Em 31 de março de 1964, o comandante da 4ª Região Militar, sediada

em Juiz de Fora, Minas Gerais, iniciou a movimentação de tropas, em direção ao Rio de Janeiro.

A despeito de algumas tentativas de resistência, o presidente Goulart reconheceu a impossibilidade de oposição ao movimento militar, e às forças imperialistas norte-americanas através da Operação Brother Sam. Conforme Corrêa (1977, p. 15- 17): Ela (a operação) tinha um nome em código Brother Sam. Mobilizou um porta-aviões, seis destróiers, um navio para transporte de helicópteros e quatro petroleiros. E ainda seus aviões de carga, oito de abastecimento, um de comunicações, oito caças e um posto de comando aerotransportado. Previu embarques de munição e um reforço de carabinas calibre 12 carregado para Porto Rico. [...] Naquela noite o petroleiro Santa Inez receberia no porto de Aruba, no Caribe, 40 mil barris de gasolina comum, 15 mil barris de gasolina de aviação, 33 mil barris de óleo diesel e 20 mil barris de querosene. Dali pegaria a rota para a Montevideú, advertido de que” o destino real seria revelado mais tarde. Outro petroleiro, o Chepacket, traria 35 mil barris de querosene, 40 mil de gasolina comum, 33 mil da aviação. O terceiro barco, Hampton Road, preparado para porto de pequeno calado, carregaria 150 mil barris de 24 Dois livros, recentemente lançados pela Editora Cortez, resgatam a história política da Revolta dos Marinheiros de 1964, um movimento que muitos consideram ter apressado a implantação do golpe militar de 31 de março. “Trajetóia Rebelde”, de Pedro Viegas e “Vozes do Mar”, de Flávio Luís Rodrigues, através de depoimentos de ex-marinheiros, ex-oficiais e de representantes do governo Goulart, relacionam a Associação dos Marinheiros e Fuzileiros Navais do Brasil com o trabalhismo reformista de João Goulart, além de contar a participação no movimento de três marinheiros potiguaras.

88

gasolina comum, 39 mil de gasolina de aviação e 92 mil de querosene. Também estes rumariam, em princípio, para o Uruguai, à espera de novas instruções.

Após várias tentativas de organização de seu governo, em 31 de março de 1964, João Goulart foi deposto por uma revolução militar, sendo isolado no Uruguai. Interrompeu-se, assim, o período democrático, começando a ditadura militar.

A conspiração contra o governo avançou e, em 31 de março, um golpe planejado interna e externamente, destituiu o presidente, implantando o Regime Militar de 1964.

Instituiu, também, a

mordaza, impedindo que a palavra sentida e vivida fosse dita. Cerceou a liberdade emudecendo a palavra, silenciando o diálogo.

Caíram por terra todas as esperanças. A realização das reformas de base, essenciais ao povo

e ao Brasil, foi esquecida. .Exilaram-se as reformas, juntamente com João Goulart e com Leonel

Brizola, os intelectuais, os artistas... Reformas que poderia fazer de nosso país uma nação mais digna

e mais humana para o povo brasileiro.

89

## 5.5 DITANDO REGRAS E AMORDAÇANDO A LIBERDADE

\_ti, '1 .

Figura 14:

[http://www.informativoakkitemarte.hpgplus.com.br/images/amordacadas\\_a.jpg](http://www.informativoakkitemarte.hpgplus.com.br/images/amordacadas_a.jpg)

O dia primeiro de abril de 2004 foi lembrado através de Congressos, Seminários, e Encontros de Reflexão a respeito dos 40anos da ditadura militar imposta ao Brasil. Denominado por muitos de “Anos de Chumbo”, ou “Tempo de mordanças” (como mostra a foto), deixou cicatrizes na nação, em seu povo e em suas instituições.

A dominação do povo, a partir do Estado-Militar pode ser visto como um modelo de governo resultante do “consentimento” da própria sociedade. E muitos foram os órgãos sociais utilizados para “fazer a cabeça” e amordaçar o povo. Nessa direção, caminham tanto Marcuse e Pareto:

Toda a dominação... Baseia-se na força e na racionalidade da força, mas somente isso jamais pode garantir a estabilidade e a continuidade da dominação: é necessário o consentimento mais ou menos voluntário, dos dominados. No mesmo livro Pareto assegura: Tem-se por toda à parte, uma classe governante pouco numerosa que se mantém no poder em parte pela força, em parte pelo consentimento da classe governada, muito mais numerosa (MARCUSE, 1981, p. 156).

As mordanças da autocracia, juntamente com os ventos americanos do norte, que sopravam da Casa Branca, organizaram-se para calar as vozes, para impor palavras de ordem e de obrigação. As

90

asas da liberdade precisavam ser cortadas. O capitalismo invisível engendrava posições e atitudes autoritárias, semelhantes as de Hitler, na Alemanha, durante a Segunda Guerra Mundial.

Existem, ainda hoje, pessoas em pânico quando inquiridas sobre suas atuações durante o regime militar. É o caso de um senhor que, ao ser entrevistado por um aluno de oitava série, que realizava um trabalho cujo tema era “Depoimento da Ditadura Militar em Pelotas”, respondeu: ‘-Não posso falar muito, se não posso ir preso’.

Infelizmente o medo do cárcere, as cicatrizes dos cassados, presos, torturados, a alma dos que partiram ainda clamam por todos os cantos do mundo.

Existem disseminadas, nuvens de medo que impelem o homem a fechar-se, que o impedem de ver o outro como uma parte de si. Por toda a parte encontramos-nos acorrentados, controlados por fios governamentais para que . como ventríloquos, acabemos condicionados pelos sistema, por fazer e por pensar conforme a ideologia das elites dominantes.

Precisamos traçar uma rede real, que resista que anuncie um novo mundo, um mundo relacional e altruísta. Necessitamos de uma teia de alteridade, fraternidade, esperança, justiça, dignidade, humanização, que revolucione o Planeta do qual fazemos parte. Necessitamos buscar a nossa liberdade e também a dos outros, em comunhão.

Mas para revolucionar o mundo precisamos buscar a concretização da liberdade. Conversando com Mounier (1976, p. 112-116), aprendemos que “a

liberdade não é uma coisa”. Questiona-nos o pensador: “Se não existe liberdade, quem somos nós?” Ele mesmo responde: “Joguetes em pleno universo”. A liberdade, citando ainda Emmanuel Mounier:

A liberdade é a afirmação da pessoa, vive-se, não se VÕ•[•••] É a pessoa que se faz livre, depois de ter escolhido ser livre... .a liberdade é fonte viva do ser.[...] a liberdade do homem é a liberdade dum pessoa, desta pessoa, assim constituída e situada em si própria, no mundo e perante os valores. Isso implica que ela é, na maioria dos casos, estreitamente condicionada e limitada pela nossa situação concreta. Ser livre é primeiramente aceitar esta condição, para dela partir. Nem tudo é possível em todos os momentos. Estes limites quando não são demasiados estreitos, é uma força. A liberdade, tal como o corpo, só progride perante obstáculos, opções e sacrifícios.

25 Aluno da professora Maria Daisi Prietsch que realizou um projeto sobre a Cultura e a resistência nos anos sessenta em Pelotas, no ano de 2004.

91

A ditadura dividiu, individualizou, promoveu o monólogo coercitivo, mas também promoveu em alguns, a resistência, a rebeldia. Ditando regras, amordaçando mentes e bocas, dominou nossa busca a liberdade. Precisamos resistir às desesperanças na educação e, juntos lutarmos, a fim de mobilizar os seres sociais a buscar também as suas liberdades. Sem essa opção radical, como princípio existencial, “condenamo-nos a tomar posição ao lado das forças do imobilismo contra as forças dos movimentos” (MOUNIER, 1976, p117).

Sobre isso, dialogo com Paulo Freire (1999:87-88) e, com ele defendo que:

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais com expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para nossa rebeldia e na o para nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos.

Urge que resistamos frente às injustiças. Conscientes de que nossas posturas críticas frente ao mundo possamos ser germens de anúncio das futuras transformações, implícitas em nossos sonhos mais profundos, de edificação da humanização da sociedade.

92

## **5.6.AMORDANÇANDO AS BOCAS E AS MENTES**

Figura 15: workslikeviolence.jpg

O Exército brasileiro sempre esteve presente em todos os fatos marcantes da história nacional

brasileira e, em períodos de convulsões sociais, atuou efetivamente. Alan Rouquié (1984, p. 326)

declara que:

[...] o Exército brasileiro sempre esteve presente em todas as reviravoltas da história nacional e tem um peso determinante em tempos de crise. Foi o velho exército de Deodoro da Fonseca de Floriano Peixoto quem instaurou a República em 1889, antes de passar o poder para os civis. E também foi o Exército quem contribuiu para pôr fim a essa República oligárquica em 1930. E foi igualmente esta instituição que permitiu, em 1937, a instauração, através de um golpe realizado à força, da ditadura centralizadora do Estado Novo de Getúlio Vargas. E o mesmo Exército que apoiou essa experiência autoritária, depôs Vargas em 1945 e estabeleceu um sistema democrático. Essa experiência não-autoritária apresenta-se para vários historiadores, como uma “experiência democrática” atípica e breve (an experiment in democracy)-segundo o subtítulo da obra de Skidmore –que chega ao fim com a “revolução de abril de 1964”.

Em 1964, foi instaurada, no Brasil, a ditadura militar. Ela sufocou os anseios de liberdade de todo o povo brasileiro. Esse período foi marcado pelo autoritarismo, supressão dos direitos constitucionais, perseguição policial e militar, prisão e tortura dos opositores e pela censura prévia aos meios de comunicação. Essa foi a principal característica dos anos dos canhões, dos cárceres, das mordanças, das torturas físicas e psicológicas. Com a imposição do golpe militar, constata-se a mobilização interna e externa que tornou

## WORDS LIK

### *VIOLENCZJ*

possível a constatação de que a Guerra Fria estava viva. Esta se fortalecia através de métodos



93

meticulosamente planejados, a fim de determinar os meios pelos quais as resistências seriam dominadas para salvar os ‘valores humanos fundamentais’. Em poesia, Carlos Drummond de Andrade escreve: “Este é tempo de divisas, tempo de gente cortada... É tempo de meio silêncio, de boca gelada e murmúrio, palavra indireta, aviso na esquina<sup>26</sup>”.

Com a deposição de Jango, o presidente da Câmara, Ranieri Mazzilli, assume formalmente a presidência e permanece no cargo até 15 de abril de 1964. Na prática, porém, o poder é exercido pelos ministros militares de seu governo, entre eles, o general Arthur da Costa e Silva, da Guerra. Nesse período, é instituído o Ato Institucional nº1.

Os Atos Institucionais foram mecanismos adotados pelos militares para legalizar ações políticas não previstas e mesmo contrárias à Constituição. De 1964 a 1978 serão decretados 16 Atos Institucionais e complementares que transformam a Constituição de 1946 em uma colcha de retalhos:

Com o golpe ainda em andamento, criou-se uma junta provisória-posteriormente denominada de Comando Supremo da Revolução-formada pelos três ministros militares das forças que tomavam o poder: o General Arthur da Costa e Silva (Guerra), o brigadeiro Francisco de Assis Correia de Meio (Aeronáutica) e o almirante Augusto Hamam Rademaker Grünewald (Marinha). Segundo fora programado pelo Alto Comando era necessário que o Congresso instituisse uma comissão que examinaria um documento delegando poderes ao Comando Supremo da Revolução. Este, por sua vez, encarregou os juristas Francisco Campos e Carlos Medeiros da Silva de prepararem outro documento em que não houvesse qualquer limitação dos poderes dos três chefes militares. Este documento ficou conhecido como Ato Institucional nº 1, divulgado em 9 de abril através de uma cadeia nacional de rádio e televisão (AQUINO, 2000, p. 673).

O Ato Institucional nº1, ainda estabelecia a eleição para presidente e do vice-presidente, cujos mandatos só terminariam em 1966. O AI-1, de 9 de abril de 64, transferia poder aos militares, suspendia por dez anos os direitos políticos de centenas de pessoas.

As cassações de mandatos alteraram a composição do Congresso e intimidaram os parlamentares. "Muitas pessoas tiveram seus mandatos cassados": João Goulart, Jânio Quadros, Miguel Arraes, 39 deputados federais, dois prefeitos, líderes sindicais e inúmeras personalidades ligadas ao governo anterior' (AQUINO, 2000, p. 674).

Apesar das posições autoritárias do governo imposto, as resistências também foram significativas. Ainda conforme Aquino (idem):

26 [www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2475.doc](http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2475.doc)

94

Com a Operação Limpeza, só nas Forças Armadas passaram para a reserva 122 oficiais, sem falar nos militares expulsos ou declarados mortos. Nas Universidades, sujeitas a intervenções e invasões, houve prisão dos alunos e professores, muitos sendo expulsos ou aposentados. Centenas de sindicatos forma invadidos e colocados sob intervenção. As ligas camponesas igualmente acabaram sendo extintas...] a Varredura com Pente Fino [...]. Executada por tropas do Exército, Marinha e Aeronáutica, apoiada pelas PM e polícia civil, bloqueava ruas e invadia prédios para prender os chamados subversivos. Calcula-se que cerca de 50 mil pessoas foram presas nos primeiros meses da ditadura militar. Na cidade do Rio de Janeiro houve tão elevado número de prisões que um campo de futebol .Estádio Caio Martins, em Niterói .foi transformado em verdadeiro campo de concentração.

Em 2 de abril, o sucesso do movimento golpista ouvia os clamores pelas ruas centrais do Rio de Janeiro. A Marcha da Família, com Deus pela Liberdade,

representada pela classe média, saudava a vitória sobre o comunismo. Enquanto isso, os EUA desativavam a Operação Brother Sam que objetivava prover as Forças Armadas, caso houvesse resistências mais radicais contra o golpe, com armas, munições e homens treinados para ajudar os golpistas. O que o Movimento de 1964 fez de imediato, assegurado o golpe, foi afastar o núcleo dirigente que cercava o Presidente João Goulart, composto por políticos populistas, esquerdistas e militares nacionalistas. Neutralizou, assim, de imediato, todas as instituições jornalísticas, sindicais, estudantis e populares identificadas com ex-presidente.

Posteriormente, já estabilizado no poder, com a eleição indireta do Presidente Castello Branco, a ditadura metodicamente estendeu o seu raio punitivo e instrumentos repressivos aos diversos setores da sociedade civil brasileira (líderes sindicais e partidários, jornalistas, intelectuais, artistas, acadêmicos, estudantes, etc.).

A segurança nacional passou a atrelar, monitorar permanentemente, a defesa do país, diante de seu inimigo externo, o comunismo vermelho. A través de um grande aparato propagandista norte americano, espalhava-se que o Movimento Comunista Internacional, juntamente com seus representantes dentro de nosso país, estavam empenhados em destruir os “valores cristãos” e “ocidentais”. Para combater o “inimigo”, foram organizados programas com ajuda externa para a defesa interna da “ordem democrática”. Sodré (1984, p. 78) explica claramente como ocorreu a sistematização desses programas de ajuda e assistência militar norte-americana.

95

Em junho de 1964, dois meses depois da instauração da ditadura militar brasileira, o secretário de Defesa dos Estados Unidos reiterava seus propósitos de cuidar seriamente da “segurança interna” dos países do continente. E o General Robert J. Wood, responsável, no Pentágono, pelos programas de assistência militar declarava, com muita clareza: “Está em execução um Programa de segurança da Aliança para o Progresso. Esse programa tem, como maior objetivo formar uma liderança militar latino-americana dedicada à preservação da ordem democrática, manutenção da segurança interna, contribuição à defesa coletiva, dentro da capacidade econômica e militar da América Latina e promoção do desenvolvimento econômico”. Em 1965, tal “ajuda” a quinze países latino-americanos totalizaria quase 70 milhões de dólares, dos quais 52% destinados à “segurança interna”. No mesmo ano, o Congresso norte-americano votava uma verba de 35 milhões de dólares para uma Força Interamericana de Paz. Mas a idéia também não se concretizou, então. O General Wilbur Aring, presidente da Junta Interamericana de Defesa, recomendou que se organizasse com prioridade, um simples Estado Maior Conjunto; os contingentes nacionais seriam organizados progressivamente em cada país e ficariam subordinados àquele Estado-Maior. Tais contingentes já existiam e eram treinados, nos respectivos países, por militares norte-americanos.

Nas eleições de 1965, a oposição elegeu dois governadores de oposição a Castello Branco, o que gerou uma crise político-militar. Minas Gerais e a Guanabara eram dois estados muito importantes e o governo poderia encontrar dificuldades para aprovação de projetos e emendas constitucionais junto ao Congresso Nacional.

Thomas Skidmore (1994, p. 96), relata-nos sobre a posição dos militares do Primeiro Exército do Rio com relação aos resultados das eleições:

Oficiais do Primeiro Exército no Rio ficaram furiosos com o resultado das eleições e muito mais furiosos com Castello Branco por haver prometido respeitar o veredicto das urnas. Circulou boatos que os militares mais exaltados estavam em vias de depor Castello Branco para instalar um “genuíno” governo revolucionário. Até os oficiais mais

moderados se achavam profundamente contrariados. Ao que se propalava, dois grupos de oficiais conspiravam: um constituído por membros do entourage de Lacerda queria o golpe para instalar seu chefe no poder. Mais ameaçador era o segundo grupo, liderado pelo General Albuquerque Lima. Os seus membros mais radicais queriam ir até o estádio do Maracanã, onde se fazia a contagem dos votos, para queimar as cédulas, marchando em seguida para o Palácio das Laranjeiras, residência presidencial no Rio. Todas essas tramas tinham um elemento comum: repúdio dos resultados eleitorais e instalação de uma ditadura ostensiva.

Os governantes militares abalados pelos fatos sociais, políticos e econômicos, e com o horror de perder o poder, enfrentando principalmente as lideranças do PSD, que se recusavam voltar à normalidade constitucional, editaram, em 27 de outubro, o 2º Ato Institucional.

Aquino (2000, p681) assevera que:

A crise político-militar que resultou dessa vitória eleitoral acabou por jogar por terra a esperança de rápido retorno do regime com a promulgação do Ato Institucional nº 2 (AI-2).

Extinguiram-se os partidos políticos, estabeleceu-se a eleição indireta para o presidente da

República e impôs-se um bipartidarismo com a criação **da ARENA e do MDB**27[...].  
Além

27 Grifo da pesquisadora.

96

disso, o AI—2 transferiu para a justiça Militar os acusados de crime contra a Segurança Nacional, e deu ao presidente da República o direito de cassar os direitos políticos dos cidadãos (o que antes era matéria exclusiva do Congresso) e de decretar estado de sítio.

Com a instituição do bipartidarismo com a Aliança Renovadora Nacional (Arena) da situação, estavam ali todos os políticos de direita que apoiavam a ditadura. Vinham basicamente “da UDN, do PSD, do PSP, muitos da velha guarda integralista” (Schmidt, 1998, p. 329), e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), a oposição “consentida, isto é, o grupo que podia fazer oposição, desde que não atrapalhasse os projetos mais importantes do governo” (PETTA e OJEDA, 2003, p. 285).

O governo lutou contra a inflação adotando várias medidas, entre elas a contenção de salários. Foi criado o Cruzeiro Novo e implantado a Lei de Segurança Nacional e, no dia 24 de janeiro de 1967, foi criada a nova Constituição, quinta da República e sexta do Brasil.

A política de Castello Branco tentou, com todas as forças, construir uma imagem conciliadora, mas o que ocorreu foi que a direita o empurrou para a formação de um sistema político efetivamente militar. Assim, para proteger os “interesses nacionais” e a vitória nas próximas eleições, o governo, além de armar uma grande rede de controle e repressão a todos os que lhe faziam oposição, criou o Serviço Nacional de Informações (SNI) que funcionou como polícia política. A fim de neutralizar a linha dura, criou outro Ato Institucional, o AI-3.

Aquino (2000, p. 683) ressalta que o fortalecimento da linha dura resultou na promulgação do AI-3 em 5 de fevereiro de 1966, influenciando efetivamente as eleições para governador.

O fortalecimento da linha dura resultou na promulgação do AI-3 tornando a eleição para governadores indireta e reforçando o aparato repressivo, permitindo que os órgãos de segurança como o Serviço Nacional de

Informações (SNI), o Centro de Informações da Marinha (CENIMAR), Centro de Informações do Exército (CIE) e o Centro de Informações e Segurança da Aeronáutica (CISA) tivessem maior autonomia para reprimir e investigar os movimentos oposicionistas, cada vez mais ativos na luta contra a ditadura.

É visível que governo militar armou uma extensa estrutura de controle social e repressão a todos os que lhe faziam oposição. Esses fatos demonstravam a fissura que ocorria em sua base de sustentação, o que ficou claro com a indicação de Costa e Silva para a presidência da República, através do Colégio Eleitoral.

97

Em outubro de 1966, os políticos da ARENA, no Congresso, “elegeram indiretamente o segundo presidente do período militar, que já tinha sido previamente escolhido pela cúpula governista:

o general Arthur da Costa e Silva”. Os políticos do MDB não quiseram participar da votação, pois consideraram a eleição uma “farsa política” “(Giovanni, 1998, p. 250)”.

Em 1967, as mordanças começam a ser colocadas na cultura e marca a força de nossos artistas e intelectuais na luta pela liberdade de expressão. As denúncias sobre as torturas e desaparecimentos que ocorriam por todo o Brasil desmoralizaram o governo de Castello Branco, reforçando os descontentamentos dos setores da sociedade, que viam a “Revolução de 1964” com ideais insurrecionais desvirtuados.

Em março de 1967, o marechal Costa e Silva (1967-1969), tomou posse. Seu governo foi marcado por grande agitação política, o que fez crescerem as oposições à ditadura.

Em meados de 1968, a atuação da oposição chegou ao auge. A União Nacional dos Estudantes (UNE), exigindo democracia e denunciando o acordo MEC - USAID, (que analisaremos posteriormente) pelo qual os Estados Unidos interfeririam na estrutura educacional, promove no Rio de Janeiro, a Passeata dos Cem Mil. O objetivo era chamar a atenção do poder dos grandes organismos internacionais interferindo na educação.

Ocorrem greves operárias em Contagem (MG) e Osasco (SP). Grupos radicais de esquerda começam a organizar a guerrilha urbana. A formação da Frente Ampla demonstrava o quanto o governo militar estava com o poder nas mãos, tanto que até civis já articulavam formar um grupo para enfrentar o Estado militar instituído. Giovanni (1998, p. 251) escreve sobre a agitação política, marcada no governo de Costa e Silva:

Alguns políticos cassados aliaram-se a Frente Ampla, um movimento de oposição que reuniu líderes como Carlos Lacerda. O objetivo era a democratização do país.[...]. Foi nessa época que o movimento estudantil atingiu o máximo de sua mobilização [...]. Em grandes atos e passeatas, os estudantes manifestaram suas opiniões com relação ao governo e aos graves problemas nacionais e protestaram contra a baixa qualidade do ensino nas universidades brasileiras. O descontentamento acentuou com a medida adotada pelo governo em abril de 1968: 66 municípios [...] foram declarados áreas de segurança nacional, e seus moradores perderam o direito de eleger seus prefeitos. A partir de então, os prefeitos desses municípios passaram a ser eleitos pelo presidente da República. Em 1968 aumentou o número de manifestações contra o governo. [...] Operários de Osasco e de Contagem,

organizaram greves bem-sucedidas, protestando e exigindo o fim da política de arrocho salarial. No Rio de Janeiro, um estudante foi morto pela polícia dentro de um refeitório universitário. Edson Luís de Lima Souto foi morto no restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro, que acabou

98

contribuindo para inúmeros atos públicos, culminando com a Passeata dos Cem Mil, última grande manifestação popular contra a ditadura' (AQUINO, 2000, p. 710).

A Frente Ampla foi fechada, as greves foram reprimidas, atentados contra teatros e jornais eram planejados, mas os estudantes saíam às ruas para denunciar, políticos, universitários e até a Igreja Católica, que havia apoiado o golpe, passaram a opor-se contra o regime.

Em 1968, a Igreja Católica passou, no Brasil, para a oposição ao regime militar, substituindo os partidos políticos amordaçados e dando voz aos pobres, perseguidos e injustiçados, que não tinham outras maneiras de se exprimir. Em agosto e setembro, os Bispos brasileiros assumiram a liderança do episcopado latino-americano na Conferência de Medellín (na Colômbia), que produziu até hoje a mais dura condenação do tipo do capitalismo implantado em nossos países. Alguns de seus pensadores começaram a elaborar os textos da Teologia da Libertação, que viriam a ter uma influência universal. (ALVES, 1993, p. 8 e 9).

A Igreja Católica, a partir da Teologia da Libertação começou a olhar para os oprimidos da América Latina. Era um sinal de que as cicatrizes provocadas pelo estado militar teriam chance de serem fechadas.

Em 1969, um novo presidente assume o poder, era Emílio Garrastazu Médici (1969-1974).

Este general tentou promover o desenvolvimento nacional. Em seu governo, foi outorgada a

Constituição de 1969, sendo considerada uma cópia da de 1967, com a inclusão dos Atos

Institucionais. Lançou a campanha publicitária, "Brasil, ame-o ou deixe-o".

Com o governo Médici as mordidas tornam-se visíveis e sangrentas. Mocellin (1987, p.275) assegura que:

Ao assumir a Presidência da República, o General Emílio Garrastazu Médici declarou: "(...) que a plenitude do regime democrático é uma aspiração nacional. E para isso, creio necessário consolidar e dignificar o sistema representativo baseado na pluralidade dos partidos e na garantia dos direitos fundamentais do homem (...)". Sob o lema "Segurança e Desenvolvimento", Médici dá início, em 30 de outubro de 1969, ao governo que representará o período mais absoluto da repressão, violência e supressão das liberdades civis de nossa história republicana. Desenvolve-se um aparato de "órgãos de segurança", com características de poder autônomo, que levará, aos cárceres políticos, milhares de cidadãos, transformando a tortura e o assassinato numa rotina.

Ao mesmo tempo em que havia repressão aos grupos contrários à ditadura militar, também havia facções revolucionárias organizando-se em guerrilhas. A coluna organizada pelo ex-Coronel do Exército Jeferson Cardin de Alencar Osório, e a prisão dos rebeldes de Caparaó mostram bem as dificuldades de combate à ditadura militar.

99

A Aliança de Libertação Nacional (ALN) e o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), grupos de esquerda, seqüestram no Rio o embaixador norte-americano Charles Elbrick, que foi trocado por 15 presos políticos mandados para o México.

Surgiram diversas organizações guerrilheiras: MR-8 (Movimento Revolucionário 8 de Outubro, em homenagem à data da queda de "Che"

Guevara na Bolívia), a ALN (Ação Libertadora Nacional), a VPR (Vanguarda Popular Revolucionária) que se uniu 'Colina (Comando de Libertação Nacional), formando a Vanguarda Armada Revolucionária (Var-Palmares), o PCBR Partido Comunista Brasileiro Revolucionário), etc. Os diversos grupos realizavam assaltos a bancos para financiar a guerrilha, seqüestravam embaixadores, trocando-os por presos políticos. Apesar dessas ações ousadas, o regime era suficientemente forte para liquidar organizações guerrilheiras (MOCELLIN, 1987, p. 273).

Os militares responderam contra esses movimentos com a decretação da Lei de Segurança Nacional (18 de setembro) e com a Emenda Constitucional N° 1 (17 de outubro) que, na prática, foi uma nova Constituição.

No final de 1969, o líder da ALN, Carlos Mariguella, foi morto em São Paulo, pelas forças da repressão. A luta armada intensificou-se, e a repressão policial-militar cresceu.

Acompanhada de severa censura à imprensa, espetáculos, livros, músicas, entre outros, atingindo políticos, artistas, editores, professores, estudantes, advogados, sindicalistas, intelectuais e religiosos. Espalharam-se, pelo país, os centros de tortura do regime, ligados ao Destacamento de Operações e Informações e ao Centro de Operações de Defesa Interna (DOI .CODI).

Salientamos o fato de o governo Médici ter passado para a história, como o governo mais repressivo de todos os governos militares.

Economicamente através de incentivos tributários, manipulação do sistema financeiro e redução de custos da mão-de-obra, o governo Medici demonstrou um aparente desenvolvimento apoiado no capital estrangeiro.

Esse desenvolvimento foi aparente; primeiro, porque não se estendeu a toda a população, sendo a principal beneficiária as classes alta e média; segundo, porque houve grande endividamento do país, o fato claramente percebido quando ocorreu a crise econômica, motivada pelo aumento do preço do petróleo que se abateu sobre o mundo. Nesse momento, os credores passaram a cobrar as dívidas, levando para fora do Brasil às divisas obtidas pela expansão industrial.

100

O Estado arrecadava mais, fazia grandes empréstimos e atraía investimentos externos para projetos de grande porte no setor industrial, agropecuário, mineral e de infra-estrutura. Alguns desses projetos, por seu custo e impacto, foram chamados de faraônicos, como a construção da rodovia Transamazônica e da Ponte Rio-Niterói.

No final de 1973, ao mesmo tempo em que a situação econômica e intensa propaganda oficial ampliavam a aceitação do regime, o MDB começou a colocar em prática estratégias para preencher, de forma inteligente, as brechas concedidas pela ditadura. Lançou como candidato do partido Ulisses Guimarães.

Ao disputar as eleições, aproveitava para denunciar as arbitrariedades do poder militar, organizando manifestações públicas, obstinado a restaurar as liberdades democráticas e a defesa dos direitos humanos. Em 1973, a crise do petróleo, as denúncias de arbitrariedade, e as oposições, faziam o "milagre" começar a desaparecer.

Eleito em 15 de janeiro de 1974, Ernesto Geisel (1914-1979). Foi o primeiro presidente a ser eleito por um Colégio Eleitoral. Após as eleições, enquanto os

políticos arenistas festejavam luxuosamente a vitória da ARENA, o povo brasileiro ficava esquecido ou relegado à fome e à miserabilidade. Quanto à eleição de Geisel, Aquino (2000, p. 761) garante que:

Como era de se esperar, o general Ernesto Geisel, candidato oficial por pressão de seu irmão Orlando, também general e ministro do Exército, saiu vitorioso. O eleito recebeu 400 votos, ao passo que o deputado Ulysses Guimarães teve 67 votos. Faltaram 66 eleitores, inclusive o grupo radical do MDB, que se recusou a votar...[...] Calcula-se que dois milhões de cruzeiros foram consumidos nas solenidades e comemorações de que delegações estrangeiras, além de três presidentes: Augusto Pinochet, do Chile; Hugo Banzer, da Bolívia; e Ruan Maria Bordaberry, do Uruguai. A ascensão de Geisel representava a volta dos castelistas, ou sorbonistas, ao poder, após o interregno de predomínio da linha dura durante os governos da Junta Militar e de Médici.

Mas mesmo vitoriosa, a ARENA pôde sentir o desgaste aferido, com as eleições parlamentares que garantiram à oposição, a vitória na maior parte do país. Campos e Miranda, (2000, p. 339), garantem que o objetivo de Ernesto Geisel era iniciar um diálogo há muito perdido ou evitado pelos generais – presidentes dos tempos anteriores.

...atenuar as tensões decorrentes do exercício do poder sob regras autoritárias e alargar a base de sustentação do governo através da cooperação de setores de oposição. Pretendia implementar uma “democracia relativa”, na qual era reservado ao Estado o poder de lançar mão de medidas de emergência para suspender direitos individuais diante das contestações organizadas. Ao mesmo tempo, permitia-se certa participação da oposição nas decisões políticas.

Mantinha-se a orientação do mago da Escola Superior de Guerra, o general Golbery

101

do Couto e Silva, para quem a repressão ilimitada punha em risco a segurança nacional. Apesar de todos os limites, o diálogo era iniciado.

Com a abertura ao “diálogo”, o novo presidente teve que enfrentar a voz da oposição, tanto tempo calada. “O governo deveria enfrentar dois fatos: primeiro, resistir à crescente pressão do MDB, de inúmeras entidades civis .ABI, OAB, CNBB .e do movimento popular, empenhado em restaurar a democracia e o Estado de direito” (Aquino, 2000, p. 762); e segundo, responsabilizar-se pela crise do “milagre econômico”.

O governo Geisel, apesar de ‘defender’ a democratização lenta, gradual e contínua continuava promovendo atos de cerceamento às oposições.

Assinado por Armando Falcão, ministro da Justiça e elaborado por Golberri do Couto e Silva, chefe do Gabinete Civil, a “Lei Falcão”, determinava que para a propaganda na televisão os partidos apresentariam a lista dos seus candidatos. Nessas listas constava apenas o nome, o número, uma foto e o currículo e ficava proibido divulgar plataformas dos partidos (MDB e ARENA) e idéias de candidatos. O avanço eleitoral da oposição levou o governo a preparar medidas legislativas visando impedir a vitória da oposição nas eleições de novembro de 1976 (AQUINO, 2000, p. 762-763).

Outro acontecimento importante . muito comentado nos últimos dias, e inclusive indispondo o presidente Lula com o Alto Comando do Exército .que demonstrou o lado obscuro e ditatorial do governo Geisel, ocorreu em outubro de 1975: o jornalista Vladimir Herzog foi assassinado em uma cela do DOI-CODI do 2º Exército, em São Paulo em janeiro de 1976, o operário Manuel Fiel Filho é morto em circunstâncias

semelhantes.

Diante da suspensão da censura, a linha dura voltou a agir violentamente. Através da Operação Jacarta foram estouradas duas gráficas do PCB; uma na cidade do Rio de Janeiro, outra em São Paulo. Além disso, foram seqüestrados e certamente assassinados sete integrantes do comitê Central do PCB. A imprensa sob censura limitou-se a divulgar a versão oficial de que os comunistas haviam trabalhado pela vitória do MDB. O ano de 1975 [...] foi marcado pela morte de Vladimir Herzog. [...] Três meses depois repetiu-se a tragédia criminosa, desta vez o acusado de suicídio foi o operário Manoel Fiel Filho, que pertencia ao PCB e teria se enfocado na mesma cela do DOI-CODI onde morrera Herzog (AQUINO, 2000, p. 764-765).

Em abril de 1977, o governo coloca o Congresso em recesso e impõe o 'pacote de abril'. As regras eleitorais são modificadas de modo a garantir maioria parlamentar à Arena; o mandato presidencial passa de cinco para seis anos e é criada a figura do senador biônico, eleito indiretamente pelas Assembleias Legislativas estaduais.

102

Em 1978, Geisel envia ao Congresso emenda constitucional que acaba com o AI-5 e restaura o habeas-corpus. Com isso viabiliza o caminho para a normalização do país. Skidmore, (1994, p. 408), declara que no final do governo, Geisel:

Em público ele era um estereótipo de um alemão no Brasil – empertigado, rígido na expressão e completamente alheio ao toma-lá-dá-cá informal da política brasileira. No entanto essa rigidez era uma vantagem em suas relações com os militares. Sua insistência no cumprimento de ordens e missões, combinadas com uma intrépida afirmação de autoridade, fez dele uma figura respeitada pelos seus camaradas. O mais autocrático presidente desde 64 vencera o desafio da linha dura.

Em 1979, João Batista de Figueiredo (1979-1985) iniciou seu governo, num momento que crescia no país, a crítica política às decisões autoritárias e centralizadoras do governo militar. Diante das pressões de toda a sociedade, o presidente, também eleito por um colégio eleitoral, assumiu o compromisso de realizar a abertura política e 'resgatar' a democracia no Brasil.

Decreto de anistia para todos os punidos no golpe militar. Em dezembro de 1979, o governo

modificou a legislação partidária e eleitoral e restabelece o pluripartidarismo. A Arena transforma-se no

Partido Democrático Social (PDS), e o MDB, acrescenta a palavra, partido à sigla, tornando-se o

PMDB. Outras agremiações foram criadas, como o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido

Democrático Trabalhista (PDT), de esquerda, e o Partido Popular (PP), de centro-direita.

Ao iniciar o governo de Figueiredo, sob a vigência da Lei da Anistia<sup>28</sup> e revogado o AI-5, a oposição encorajou-se a tomar uma postura mais combativa. Ao lado dos ex-filiados do extinto MDB, outros grupos se colocaram contra a situação: a Igreja, a imprensa, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e grande parte do empresariado. Além disso, a oposição recebeu a adesão de ex-arenistas que se infiltraram aos partidos opositores recém formados: PMDB, PTB, PT e PDT (DOMINGUES e FIUSA, p. 348).

O processo, porém, é perturbado pela linha dura. Figuras ligadas à Igreja Católica são seqüestradas e cartas-bomba explodem nas sedes de instituições democráticas, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). O episódio mais grave é um malsucedido atentado terrorista, promovido por militares, no centro de convenções do Rio Centro<sup>29</sup>, no Rio, em 30 de abril de 1981.

<sup>28</sup> A lei de Anistia favorecia aqueles que cometeram crimes políticos no decorrer de 1961 a 1979. Não era ampla, pois fazia distinção entre os tipos de crimes cometidos e não reconhecia os cargos ou patentes perdidos pelo punidos. Mesmo assim, centenas

de pessoas foram beneficiadas entre elas Leonel Brizola, Miguel Arraes, Marcio Moreira Alves e o líder comunista Gregório Bezerra.

29 Em comemoração ao dia do trabalho, em 1981, sindicalistas e grupos de esquerda organizaram, no Pavilhão do Rio Centro, na noite do dia 31 de abril, um show de música popular brasileira reunindo artistas consagrados que se destacavam na oposição à política do regime, entre eles, Elba Ramalho, Chico Buarque de Holanda, Gonzaguinha, Alceu Valença e Gal Costa. Cerca de 20 mil pessoas estavam presentes, quando de repente uma bomba explode dentro de um carro no estacionamento, matando o sargento Guilherme Ferreira do Rosário e ferindo gravemente o capitão Wilson Luís Chaves Machado, ambos ligados ao DOI-CODI do Exército. Cerca de meia hora depois uma segunda bomba estoura na caixa de energia, sem fazer vítimas. Ainda foi encontrada uma terceira bomba intacta dentro do carro. O acidente atraiu a imprensa e descobriu-se que se tratava de um atentado de direita. Os terroristas instruídos pelo Centro de Informações do Exército-CIE

103

A crise econômica se aprofundou e mergulhou o Brasil na inflação e na recessão. Cresceram os partidos de oposição, fortaleceram-se os sindicatos e as entidades de classe. Os trabalhadores, em 1978, desencadearam inúmeras greves, severa e violentamente reprimida pela polícia. No entanto, os próprios empresários perceberam que era melhor conversar com os líderes sindicais, do que com os representantes do governo.

Na região do ABC, em São Paulo, onde se concentravam as indústrias automobilísticas, o movimento grevista dos metalúrgicos, liderados por Luís Inácio da Silva, o Lula, deu início à reorganização dos trabalhadores. O caminho, porém, seria penoso, visto que, os militares da linha dura não concordariam com a política de abertura.

deveriam provocar explosões tanto nas instalações de fornecimento de eletricidade, como junto aos portões, criando pânico e a morte de inúmeros espectadores. A operação seria finalizada com ampla divulgação em toda a imprensa, atribuindo o atentado aos guerrilheiros de esquerda. Na realidade o atentado marcou o início e o declínio do terrorismo de direita contra a abertura. Uma Comissão Interna do Exército, comandada pelo SNI, na época suspeito de ter coordenado a ação terrorista, ficou responsável em investigar o caso. A investigação concluiu que os agentes teriam sido vítimas da esquerda, pois no momento da explosão estavam tentando desarmar as bombas. Em agosto de 1981, o general Golbery, em virtude das investigações, pediu demissão do cargo. Apesar do abafamento do caso, o terrorismo de direita perdeu força após o atentado ao Rio-Centro. Muitas versões para o caso foram noticiadas, uma delas, a qual mais tarde Figueiredo diz acreditar, é que o sargento e o tenente agiram por conta própria. <<http://www.arqanalagoa.ufscar.br/recortes/riocentro.htm>>

104

## **6IMPLODINDO AS BARREIRAS MILITARES**

Figura 16: Passeata da UNE contra o acordo MEC/USAID: [www.tvcultura.com.br/](http://www.tvcultura.com.br/)

O regime militar criou um bloco de poder sob a forma burocrático-autoritária, formado por dois eixos: um tecnocrático e outro militar. Por trás, estavam os organismos internacionais ligados à burguesia nacional.

As camadas sociais brasileiras, principalmente os universitários perceberam que a república autoritária não provocara grandes modificações estruturais nas camadas da elite, mas proporcionara, para essa classe, uma maior

participação na administração econômica e política do país.

Quanto às camadas médias, engrossadas pelos processos de urbanização e industrialização, viam-se, no final do período ditatorial, abandonadas e desiludidas com o regime militar. Assim, a partir de 1975, começam a participar dos principais movimentos reivindicatórios da Assembléia Constituinte, do direito à anistia ampla, geral e irrestrita e a busca pela restauração das liberdades democráticas.

O proletariado urbano que teve sua participação limitada, desde a aplicação do golpe, começou, em 1978, a participar das manifestações, buscando garantir seu direito à liberdade e à participação política.

Apesar das intervenções federais nos sindicatos, das prisões e dos choques com a polícia (alguns dos quais com vítimas fatais) o proletariado urbano organizou diversas paralisações durante todo o governo de Figueiredo. Tais mobilizações ocorreram nas camadas médias urbanas com as greves dos professores, servidores públicos, médicos, aeroviários e outras categorias que também organizaram greves totais ou parciais, “operações tartaruga”, depredações, passeatas, abaixo-assinados e manifestos públicos (DOMINGUES e FIUSA, 1996, p. 368).

**ii**

**LIII**

**H1U1**

**1**

**17**



105

Após o término da ditadura militar, um balanço social, político econômico e cultural começou a ser feito, principalmente com os intelectuais que

sofreram e foram amordaçados pelo autoritarismo dos militares no Brasil, mas a questão que interessa a este estudo são as mordanças implantadas dentro das Instituições de Ensino e as conseqüências dessa imposição às vidas dos educandos e dos professores.

106

## 6.1 A DEMOCRATIZAÇÃO “INDIRETA”

Figura 17: [www.consciencia.net/2003/11/22/protesto1](http://www.consciencia.net/2003/11/22/protesto1)

Parecia que tudo ia se transformar quando o deputado mato-grossense, Dante de Oliveira apresentou, ao Congresso Nacional, a emenda que concluiria a abertura democrática, restabelecendo as eleições diretas para presidente da República.

Escudados na Emenda Dante de Oliveira, gigantescos comícios foram realizados em todo o país. Personagens da vida política comandavam essas manifestações, destacando-se, dentre elas, Ulysses Guimarães, Teotônio Vilela, Tancredo Neves, Franco Montoro, Leonel Brizola, Lula e outros.

Em 1984, o país mobiliza-se na campanha pelas Diretas Já, que reivindicou eleição direta para a Presidência da República; mas a emenda foi derrotada na Câmara dos Deputados, em 25 de abril.

Em 15 de janeiro de 1985, o Colégio Eleitoral escolhe o candidato Tancredo Neves, como novo presidente da República. Ele integra a Aliança Democrática – a frente de oposição formada pelo PMDB e pela Frente Liberal, dissidência do PDS. A eleição marcou o fim da ditadura militar, mas o processo de redemocratização só se completou em 1988, no governo José Sarney, com a promulgação da nova Constituição.

Contrariando a vontade popular, iniciou-se uma disputa indireta pela sucessão presidencial entre o deputado Paulo Maluf (PDS) e o governador de Minas Gerais Tancredo Neves (apoiado pelo PMDB e Frente Liberal PDS’).

d.



107

Tancredo Neves, depois de eleito, foi atingido por uma enfermidade que

o impediu de assumir o poder; faleceu em 21 de abril de 1985. O vice-presidente, José Sarney, então, assumiu o cargo. O sonho de melhorar o país e as condições da maioria do povo parecia estar nas mãos de José Sarney; entretanto, outro brasileiro parecia destacar-se mais que o próprio presidente; Ulisses Guimarães, isso é uma outra história e, provavelmente, daria uma bela tese.

108

## **6.2 A EDUCAÇÃO RESISTINDO ÀS MORDAÇAS AUTORITÁRIAS DO CAPITALISMO**

### **6.2.1 A EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA REPÚBLICA**

O capitalismo industrial constitui-se uma forma de produção baseada na propriedade privada. Os proprietários dos meios de produção são os industriais, os comerciantes, os fazendeiros e os banqueiros. Os trabalhadores vendem a sua força de trabalho, para sobreviver. Por serem donos do capital, os capitalistas se apropriam de parte da riqueza produzida pelos operários. Estabelece-se, assim, uma relação de exploração.

O capitalismo, cujo lucro representa o objetivo máximo das atividades econômicas, gerou grandes transformações no modo de viver das pessoas. Desde o final do Império, com as crises que originaram a República, uma grande parcela de intelectuais abraçou os ideais do Liberalismo Burguês.

Os ideais liberais atribuíram à educação a reconstrução da sociedade, a edificação de uma sociedade livre da ignorância. Isso só seria possível através de uma metamorfose social: o indivíduo, pela escola, transformar-se-ia em cidadão. Rui Barbosa expressou seu parecer sobre a Reforma de Ensino Primário, no qual afirmava:

Figura 18: [www.suaformatura.com.br](http://www.suaformatura.com.br)



109

A nosso ver, a chave misteriosa das desgraças que nos afligem é esta e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional livre da nação; eis o formidável inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para o vencer, releva instaurarmos o grau de serviço da defesa nacional contra a ignorância; serviço a cuja frente incumbe ao Parlamento a missão de colocar-se, impondo-se, intransigentemente, à tibieza dos nossos governos o cumprimento de seu supremo dever com a pátria<sup>30</sup>

Ao pronunciar tal discurso, pareceu que “as desgraças que afligiam os brasileiros”, estava ligada à falta de uma política educacional a qual, sendo função do Estado e, por conseguinte, do parlamento, necessitava ser organizada, ou reestruturada, em favor, primeiro da Pátria e, depois, do povo. Infelizmente, a falta de incentivo à educação popular continuou, com a proclamação da República, mesmo com a improvisação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, comandado por Benjamim Constant (líder militar que chefiava o Ministério da Guerra).

Benjamim Constant, imbuldo dos ideais positivistas de Augusto Comte, promoveu uma reforma no sistema educacional brasileiro, enfatizando o ensino das Ciências Físicas e Matemáticas, e

relegando para um plano inferior o ensino puramente humanista. Seguindo as idéias de Comte, o

ensino da Metafísica foi eliminado dos cursos de Filosofia, que ficou restrito ao estudo da Lógica.

Em outubro de 1892, o Ministério da Instrução foi extinto e os assuntos da Educação passaram a ser de competência de uma Diretoria da Justiça e Negócios Interiores.

Permeada pela filosofia Positivista, a primeira Constituição Republicana criou o ensino primário, cujo objetivo era alfabetizar o povo. Aos Estados, caberia a competência residual de cuidar do ensino primário e profissionalizante (escolas normais para moças, e técnicas para moços). O governo da União assumiria a

educação destinada às classes dominantes e delegava aos Estados, o que na realidade, sob essa ótica, não era prioritário: a educação do povo.

Os pressupostos teóricos da tendência tecnicista são encontrados na filosofia positivista que valoriza a ciência como uma forma de conhecimento objetivo.

Para conhecer é necessário um exame rigoroso, por meio da observação e da experimentação. Conforme Aranha (1997, p139), o positivismo:

O francês Augusto Comte, iniciador da corrente positivista, parte do pressuposto de que a humanidade passa por estágios até alcançar o estágio positivo, que se caracteriza pela

30 Rui Barbosa. Reforma do Ensino Primário. In: Lourenço Filho. Pedagogia da Rui Barbosa, 1976, p. 42-43

110

maturidade do espírito humano. O termo positivo designa o real, em oposição às formas teológicas ou metafísicas de explicação do mundo. Para Comte, todos os bons espíritos, repetem, desde Bacon, que somente são reais os conhecimentos que repousam sobre fatos “observados”. O positivismo exprime a exaltação provocada no século XIX pelo avanço da ciência moderna capaz de revolucionar o mundo com uma tecnologia cada vez mais eficaz:

“Saber é poder”.

Aplicado à educação, o positivismo enaltece a Ciência, desembocando um cientificismo no qual o método de observação, experimentação e lógica são estendidos a todos os campos de indagação, a todas as atividades humanas.

Em decorrência do positivismo, surgiu, na Educação, uma concepção determinista, que atribui ao comportamento humano às mesmas relações invariáveis de causa e efeito, que presidem as leis da natureza. “Para Taine, [...], o ato humano não é livre, já que é determinado por causas que não pode escapar como a raça (determinismo biológico), o meio (determinismo geográfico) e o momento (determinismo histórico)” (Aranha, idem, p. 139).

Assim, para que as Ciências Humanas pudessem ser reconhecidas como ciência deveriam ser usados métodos semelhantes ao das ciências da natureza, a fim de alcançar rigor e objetividade. Submetido à consciência coletiva, restava, ao indivíduo, pequena possibilidade de intervenção.

Na realidade, o governo republicano não tinha o propósito de romper com as estruturas sociais exploradoras que sacrificavam à maioria do povo brasileiro. A economia continuava baseada no modelo exportador, privilegiando a oligarquia rural, em detrimento dos trabalhadores explorados constantemente pelos grandes fazendeiros.

Na primeira metade do século XX, o Brasil, assentado no coronelismo, cujos fazendeiros republicanos procuravam consolidar a hegemonia das oligarquias agrárias no comando da política nacional, assistimos a um novo fervor e entusiasmo pela educação.

Intelectuais republicanos, desiludidos com a República, organizaram um movimento de combate ao analfabetismo. “Associado ao poeta Olavo Bilac e à Formação de Defesa Nacional, postulavam o combate ao analfabetismo, à valorização da língua portuguesa e a formação de quadros para as forças armadas (pregação em defesa do serviço militar obrigatório)” (Cotrim, 1991, p. 283). Segundo Jorge Nagle (1985, p. 262):

Desenvolve-se um movimento de republicanos desiludidos com a República

existente, que procuram redimir. Trata-se de um movimento de republicanização da República pela difusão

111

do processo educacional – movimento tipicamente estadual, de matiz nacionalista e principalmente voltado para a escola primária, a escola popular. [...] A percepção romântica dos problemas da sociedade brasileira e de suas soluções resulta numa superestimação do processo educacional: regenerador do homem, ele é, conseqüentemente, o regenerador de toda a sociedade.

A tese de que a ignorância do povo era a causa básica de todos os problemas nacionais está bem explícita. Importa percebermos que o nosso país continuava, como no Império, com uma vocação agrária. Assim, as reformas não se implantaram de fato, principalmente, devido à falta de infra-estrutura, e de apoio das elites agrárias, avessas a qualquer renovação cultural.

Após a Primeira Guerra Mundial, a indústria começa a crescer e inicia-se a nacionalização da economia, principalmente com a redução das importações. Tal conjuntura gera uma burguesia industrial urbana, e estratos de uma pequena burguesia, que exige acesso à educação.

Na década de 20, intelectuais brasileiros, preocupados com os problemas da Educação, introduziram, no país, o ideário do Movimento da Escola Nova, influenciados, fundamentalmente, pelas idéias dos educadores norte-americanos John Dewey e seu discípulo William Kilpatrick. Esses educadores introduziram o pensamento liberal democrático, combateram a escola elitista e tradicional e defenderam a laicidade na educação. Aranha (1997, p198) afirma que:

Ao combater a escola elitista e acadêmica tradicional, que se acha sob o monopólio da Igreja, e ao defender a laicidade e a coeducação, os escolas-novistas acirram os ânimos e a reação dos católicos conservadores, para os quais apenas a educação baseada em princípios cristãos seria verdadeira. Devido ao clima de conflito aberto, em 1932 é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, encabeçado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores. O documento defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Ctica o sistema dual, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola básica única. [...] acreditam em um estado neutro “a serviço de todos”, e por uma concepção não ideológica da ciência e da técnica. [...] são os disseminadores da “ilusão liberal” da “escola redentora da humanidade”, segundo a qual a educação constituiria a mola da democratização da sociedade.

Os escolanovistas, imbuídos por um espírito de esperança e liberdade democrática, tentaram reagir ao individualismo e à educação tradicional. Com freqüência, são chamados de ateus ou comunistas, o que na realidade, não condiz com os pressupostos do movimento, pois representam o liberalismo democrático e os anseios de burguesia capitalista, ansiosa por ascensão social e poder político.

Durante os anos da Ditadura Vargas, muitos educadores de firme formação democrática, como Anísio Teixeira e Paschoal Leme, foram afastados da cena política e perseguidos pelos órgãos de segurança. Outros educadores, entretanto, como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, não foram tingidos, pois apoiaram as diretrizes do Estado Novo. Impondo

112

severa repressão aos intelectuais e censura aos meios de comunicação, a Ditadura Vargas impediu a livre expressão do pensamento. Em face do patrulhamento do Estado, diversos setores da cultura nacional, dentre eles o campo pedagógico, sofreram um processo de estagnação (COTRIM, 1991, p. 288).

Esses intelectuais, apesar de alguns terem sido amordaçados pela ditadura varguista, organizaram um documento muito importante para a pedagogia brasileira, uma vez que demonstraram uma tomada de consciência da defasagem entre a educação e o desenvolvimento social e econômico. Por outro lado fizeram oposição à oligarquia, mas não questionaram o sistema capitalista, o que acabou desviando o debate educacional seu tema mais importante: a educação popular.

A Constituição de 1937 .carta de tendências fascistas .diminui algumas conquistas e o movimento renovador entra em recesso. As mordanças apertavam as palavras de liberdade da pedagogia, os oprimidos, neste momento, os professores e intelectuais, que lutavam por uma escola popular e democrática, sentiram, na pele e no âmago, os ditames do autoritarismo. Ernani Fiori escreve no prefácio de Pedagogia do Oprimido (1979, p. 16) que: Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais, é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a “pedagogia do oprimido”, e **também da oprimida**<sup>31</sup>

Com o final da Guerra na Europa, tornou-se inviável o Brasil manter o autoritarismo de Vargas, principalmente porque nosso país, durante o prélio, havia lutado contra os regimes fascistas de Hitler e de Mussolini. Após o final do Estado Novo, os brasileiros conviveram com um período de democratização da vida nacional. Há um revigoração da vida partidária e da reestruturação das instituições.

Com uma nova Constituição, em 1946, os pioneiros da educação nova começam novos debates em defesa da escola pública. A partir de 1948, sob a orientação de Lourenço Filho, foi apresentado o anteprojeto da LDB, que seria promulgado somente em 1961. Esse momento vai ser de crítica e divergências entre os escolanovistas e as escolas particulares.

Os primeiros defendiam uma escola pública democrática inclusive, apoiados por estudantes, intelectuais e líderes sindicais iniciaram a Campanha em Defesa da Escola Pública, culminando com o documento “Manifesto dos Educadores” (1959). As escolas particulares representavam as forças

31 Grifo meu.

113

conservadoras, que defendiam o ensino elitista; posicionavam-se contra a Educação Democrática, já que a educação popular ampliaria a participação política do povo. Isso poderia levar a mudanças na estrutura do poder e, provavelmente, à perda dos privilégios dos conservadores.

Conservadores e liberais continuavam com as discussões acerca das questões educacionais. Concebida pela Constituição de 1946, e gestada por 15 anos, a Lei Nº 4.024/61, no contexto do processo de redemocratização, criou o Sistema Federal e Estadual de Educação, em coerência com o regime federativo e a autonomia das unidades federadas, alicerçadas na política de superação do centralismo do Estado Novo<sup>32</sup>. De acordo com Piletti (1996, p. 55):

...o artigo 1º da Lei nº4024/61, a educação nacional inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por fim: A compreensão dos

direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; o respeito à dignidade e as liberdades fundamentais do homem; o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; a preservação e expansão do patrimônio cultural; a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

De inspiração liberal humanista, visando à qualidade na educação, os fins educacionais, as aspirações da personalidade individual e a cultura geral, a LDB terminou sendo uma conciliação. O ensino, no Brasil, era direito tanto do ensino público quanto do privado (Art. 2º). A gratuidade do ensino .conquista constitucional .ficou sem explicitação. Com isso, foi facilitada a possibilidade de o Estado financiar a escola privada (art. 95).

As polêmicas ficaram acirradas em torno da Lei: os representantes dos liberais democratas, ao propor a LDB, entraram em conflito com as correntes de oposição – conservadores e burguesia antidemocrática. As últimas uniram-se e fragilizaram os liberais democratas, que continuaram lutando por uma escola democrática e popular. Romanelli (1978, p190) assevera que disso resultou:

32 Assim, em lugar do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1931, criou o Conselho Federal de Educação (CFE), com atribuições relativas ao sistema federal de educação, e os Conselhos Estaduais e do Distrito Federal (CEE5 e CEDF), com posição e funções similares em relação aos respectivos sistemas. Dez anos após, a Lei Nº 5.692/71 manteve intocadas a estrutura e as funções do CFE, CEEs e CEDF, e introduziu a figura dos Conselhos Municipais de Educação (CME5), com funções a serem delegadas pelos CEEs, uma vez que a legislação não caracterizava os sistemas municipais de educação. A Constituição de 1988 viria consagrar os sistemas municipais, conferindo-lhe espaço próprio na estrutura do sistema educacional. A Lei Nº 9.394/96 estabeleceu as competências da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e as atribuições dos respectivos sistemas de ensino. Mas, apenas remete a lei específica a criação de um Conselho Nacional de Educação, não fazendo referência a Conselhos Estaduais e Municipais.

<<http://www.seduc.mt.gov.br/cee/word/bordignon.pdf>>.

114

A vitória dos antidemocratas e conservadores, sendo mais constantes, colocaram os destinos da educação, sua expansão e rumos sob o controle desses grupos. Esse controle se exerceu de duas formas: [...] através da contenção da expansão do ensino em limites mais estreitos do que àqueles reivindicados pela demanda social de educação. Essa contenção foi possível graças à presença de dispositivos legais que criavam a rigidez, a inelasticidade, a seletividade e a discriminação. [...] e através da criação de uma estrutura de ensino baseada em valores próprios desses grupos dominantes, valores, portanto, ligados à velha ordem social aristocrática e oligárquica, e presentes na escola de tipo acadêmico, sobretudo no ensino secundário e superior. Parece importante salientarmos que a manutenção do atraso da escola, na época, foi uma realidade atrelada à ordem econômica e à ordem social decorrentes das formas como se organizava o poder. Tal situação, provavelmente, ocorria também, dentro da escola, nas relações professor-aluno, professora-aluna.

A posição do primeiro (o professor, a professora) ideologizada pelo poder estatal, determinou uma relação estamental, vertical sobre o segundo (o aluno, a aluna). Este depositário de informações liquidificadas, de certa forma, hibernou sua consciência e, como conseqüência, fez tacitamente adormecer sua ação política, servindo assim, aos interesses dos grupos sociais representados no sistema.

Enquanto educadores discutiam os rumos da educação, o governo apresentava-se politicamente instável. A renúncia de Jânio Quadros e o processo transitório turbulento porque passou o governo Goulart, demonstravam a complexidade do momento. Cunha e Góes (1991, p. 15), afirmam que apesar do clima de conspiração, o governo de Jango ainda teve tempo de propor à nação:

O Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Trienal, de Celso Furtado<sup>33</sup>, a Comissão de Cultura Popular (PNA), que oficializou a nível nacional o Sistema Paulo Freire<sup>34</sup> este chegou a operacionalizar-se em Brasília, projeto-piloto nordeste e projeto piloto sul. O PNA foi extinto em abril de 1964, 14 dias após o golpe de estado (decreto 53886). Apesar dos problemas políticos e econômicos enfrentados pelo governo de João Goulart, entre 1961 e 1962 houve tempo de instituir várias entidades que priorizavam a educação e a participação popular.

<sup>33</sup> A política econômica de Goulart baseou-se nas diretrizes traçadas pelo Plano Trienal, sob a direção de Celso Furtado e San Tiago Dantas.. O objetivo era reduzir o índice da inflação que em 1962 chegara a 52% a um nível de 10% em 1965, mantendo ao mesmo tempo um índice de crescimento real em torno de 7% ao ano. O Plano Trienal propunha programa para a implementação das chamadas reformas de base, tidas como necessárias para o desenvolvimento econômico do país. Dois requisitos eram fundamentais para o êxito do programa. O primeiro, a redução da pressão inflacionária produzida pelos déficits no setor público através do financiamento contínuo do investimento público em alto nível, considerado essencial para um maior crescimento. i<[http://www.cpdoc.fgv.br/dhbb/verbetes\\_htm/2219\\_3.asp](http://www.cpdoc.fgv.br/dhbb/verbetes_htm/2219_3.asp)>

<sup>33</sup> Maiores informações podem ser encontradas no artigo de Genuíno Bordignon (Professor Adjunto IV da Universidade de Brasília e Conselheiro do Conselho de Educação do DF) Sistemas e Conselhos de Educação. <<http://www.seduc.mt.gov.br/cee/word/bordignon.pdf>>

115

Os organismos criados no governo de Jango buscavam a descentralização administrativa, deixando claro que a relação entre os sistemas era de colaboração, e não de subordinação. O Conselho Federal de Educação, logo no início de seu funcionamento destacou a cooperação e a articulação com os Conselhos Estaduais de Educação. Isso demonstrava a autonomia das unidades federadas e à descentralização das funções do Estado. Na primeira reunião conjunta desses organismos, em 1963, p. 123, Sucupira afirma: Toda a doutrina da lei admite uma rica variedade de processos e iniciativas, uma diversidade fecunda que possa encaminhar novas experiências e à livre afirmação dos núcleos regionais de elaboração de cultura, mantendo a unidade básica de um projeto nacional. Se é verdade que a democracia significa a crença no poder da integração espontânea dos grupos e poderes criadores, não é menos certo que, numa sociedade complexa e em desenvolvimento, essas forças devem ser coordenadas e dirigidas por um esforço comum de realização do bem coletivo. Mas em vez da unificação totalitária imposta, rigidamente, pelo poder central, trata-se de uma unidade vital e orgânica onde as forças criadoras em matéria de educação colaboram sob a mesma orientação para o objetivo fundamental de construir a nação e proporcionar a todos a educação necessária para o desenvolvimento pessoas. O destaque face à descentralização era de que cada sistema de ensino funcionasse em função das necessidades e dos objetivos específicos de sua região, mas submetidos às diretrizes gerais da Educação Nacional. Os sistemas de ensino inseridos no processo político, apesar das tensões geradas

pelo momento histórico, eram instrumentos de construção da cidadania e da gradativa autonomia das unidades federadas.

Apesar da instabilidade política do populismo de João Goulart, havia, entre os educadores, uma visível preocupação em promover a participação efetiva do povo no processo político do país. Para isso, era necessário não apenas fomentar os movimentos de cultura popular, mas ainda organizar e fortalecer as entidades sindicais, bem como impulsionar as entidades comunitárias. Nesse contexto histórico, surgiu e se desenvolveu o pensamento pedagógico de Paulo Freire.

**116**

### **6.2.2 PAULO FREIRE E A ESPERANÇA DESARMANDO A DITADURA**

Figura 19: <http://www.rio.rj.gov.br/multirio/cime/M E01 /imagens/paulfrei.jpg>

Paulo Freire, em 1961, desenvolveu um método de alfabetização de adultos, de cunho conscientizador, ligado ao movimento de cultura popular no Recife.

O método proposto por Paulo Freire foi confirmado por várias experiências repetidas durante mais de vinte anos nas regiões rurais e urbanas da América do Sul. De um outro ponto de vista, o método de Paulo Freire é apenas a racionalização exposta de uma prática que funcionava. Ele repousa na necessidade de centrar o ensino nos problemas e na realidade dos analfabetos, para ensiná-los a reconquistar seu poder de expressão com base nas suas experiências. Trata-se assim de organizar a população em grupos, em “círculos culturais” e de discutir sua realidade em seu seio, de analisar as condições locais, e até de elaborar os projetos que lhes permitiriam agir sobre esta realidade. Aqui, é necessário assinalar que estes grupos culturais não são uma inovação Freireana: a história mostra que este método de animação de um grupo restrito foi explorado nos Estados Unidos no movimento trabalhista dos anos 1920, nos movimentos de Liceus na Inglaterra em 1820, como também em Saint Petersburg em 1887, e na Suécia nos anos 1900. Os grupos constituem um dos elementos chaves do “léna Plan de Petersen”, em 1927. Freire explorou uma longa tradição trabalhista, militante e sindicalista<sup>36</sup>.

O sucesso do método despertou a atenção de João Goulart, que se interessou em expandi-lo por todo o território nacional. Infelizmente o golpe militar de 1964 interrompeu os trabalhos educacionais de Paulo Freire, no Brasil. Acusado de subversivo, este pedagogo, foi preso e posteriormente exilado.

\$

ê

36 <http://www.unesco.org/most/freireport.htm>





117

Paulo Freire sempre defendeu uma educação comprometida com a realidade social, como compromisso de luta pelo fim da opressão. As mordanças militares tentaram emudecer o “pedagogo da esperança e da utopia<sup>37</sup>” tão necessárias ao ser humano.

Entre novembro de 1964 a abril de 1969 viveu em Santiago do Chile. Em 1992, escreveu, em *Pedagogia da Esperança* (p. 35): “Cheguei ao Chile de corpo inteiro. Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança, sobretudo”.

Em Santiago, o reencontro com a família – Elza e os filhos, chegados em meados de janeiro de 1965 – possibilitou viver uma nova experiência. Novas aprendizagens resultariam e marcariam a história de vida do educador. No Chile, viveu certo clima de Brasil. O encontro e a aproximação com intelectuais brasileiros igualmente exilados: Plínio Arruda Sampaio, Ernani Maria Fiori, Álvaro Vieira Pinto, Francisco Weffort, Fernando Henrique e Ruth Cardoso, Thiago de Mello, entre outros, certamente o fizeram reviver lembranças vividas no Brasil.

O período do exílio foi duramente vivido. Assim escreveu em *Pedagogia da esperança* (1992, p.35): “É difícil viver o exílio. Esperar a carta que se extraviou, e notícias do fato que não se deu. Esperar às vezes gente certa que chega às vezes ir ao aeroporto simplesmente esperar, como se o verbo fosse intransitivo”.

Felizmente, ele teve a força necessária para continuar produzindo, fora de nosso país, uma obra a qual todo o professor, consciente de seu papel político e transformador das realidades opressivas, não podem deixar de conhecer. O filho de Ernani Fiori, Pedro Fiori, falou-me em entrevista, do sofrimento que os anos de chumbo causaram à família e sobre como decidiu encontrá-los no Chile:

37 São sentimentos (esperança e utopia) que Paulo Freire me faz sentir. Não só em meu ser, mas em minhas atividades pedagógicas diárias. E nele que penso quando estou trabalhando com as crianças carentes da periferia. A pedagogia freireana me dá forças para continuar trabalhando como professora, em um país que não valoriza o educador. Edifica o meu sonhar, refletindo sobre minha ação, e me faz crer, que ao apreender o olhar de meus alunos mais carentes, eu, como professora, posso permitir que a mudança em nossas vidas e em nossas consciências, suna e se torne algo real.

..eu tinha sido preso, jogado para fora do bonde. Quando ele me disse:— Como minha mãe é muito amiga da tua mãe, sabemos que eles estão no estrangeiro, não queremos que eles fiquem mais mal com vocês, filhos que só sabem aprontar. Não sei o que mais que te virá, eu vou te atirar para fora do bonde e faz de conta que tu te mandasses e nunca mais volte a repetir o feito. Não quero mais te ver pela frente, porque quando eu cruzar agora pela frente, não vai ser brincadeira, vai ser DOPS, de qualquer maneira, né. E tenta buscar um lugar bem longe daqui. Lógico, tentei buscar São Paulo, Rio e vi que era melhor ouvir meu pai e meu irmão mais velho, José Luís. Era melhor aceitar ir para o Chile.

Assim como Pedro, muitos estudantes e professores, envolvidos com uma Pedagogia da Libertação, continuaram lutando por uma sociedade mais justa, apesar de sofrerem conseqüências desastrosas em suas vidas.

A Pedagogia de Paulo Freire, entendida como ato político, ampliaria a consciência crítica do mundo e da história. Professores e alunos, radicalmente comprometidos, através do exercício da ação- reflexão-ação, poderiam construir uma sociedade aberta, livre e justa. Isso incomodava muito o Estado militar burocrático, que queria arrochar as liberdades individuais e impedir que pessoas buscassem a liberdade e questionassem o status militar erguido, a partir do golpe de 64. Freire (1979, p. 24) nos ensina que a radicalidade pessoal e crítica faz parte do compromisso com a sociedade:

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo para com eles lutar. Se a sectarização, ...j é o próprio do reacionário, a radicalização é o próprio do revolucionário.

Freire teceu crítica à pedagogia tradicional vigente nas sociedades capitalistas, denominando-a de concepção bancária da educação, onde o aluno é tratado como mero depósito de conhecimentos lançados pelo professor. Os professores sabem e falam os alunos não sabem e escutam para aprender. Nesse sentido, escreveu Paulo Freire (1979 p.68):

..nesta visão bancária da educação, os homens são vistos como adaptação, de ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos, que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhe imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade satisfaz aos interesses dos opressores: para estes o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo” e não humanismo está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade.

Evidentemente, que para os militares, a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire, baseada na constituição da consciência de si e consciência de mundo, que ao se constituírem como consciências, inevitavelmente se opõem, e ao se oporem, constroem a comunicação, um diálogo que “não é um produto histórico, mas a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da

consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude” (FIORI, 1991, p. 58), absolutamente não interessava. Revisitando “as palavras de Ernani Maria Fiori (1991, p. 58), em Textos Escolhidos”, o educador defende o método de Paulo Freire, como procedimento de conscientização, pois que nos comunicamos na oposição, único caminho na construção da consciência de si e do mundo. Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência, o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano. Paulo Freire não inventou o homem; apenas pensa e pratica um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de re-descobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que ele se descobrindo, manifestando e configurando – “método de conscientização”. Óbvio que uma metodologia que visasse a historicização, a construção de consciências críticas em comunicação com os outros, transgredindo e constituindo dialeticamente, num mesmo movimento uma história dinâmica, não poderia ser aceita pelas forças armadas. Era a subversão concretizando-se.

Um processo educativo baseado numa relação em que o professor exerce suas atividades com o tom impositivo, hierárquico, de alguém superior comandando subordinados, no caso, os alunos, deveria ser enterrado, expatriado. Uma pedagogia que evidenciava, e ainda evidencia, uma relação horizontal, na qual os personagens são todos protagonistas, e “educam-se em comunhão, mediatizados pelo mundo”, poderia alterar as bases sociais que privilegiavam as elites brasileiras.

Como pedagogia da Libertação despertaria a consciência da população, sobre as questões sócio-político-econômicas do país .causa principal da miserabilidade da grande massa populacional marginalizada .essa traria grandes problemas, que poderiam alterar a ordem social. Como não havia interesse dos militares, em mudar a estrutura econômica e social do país, o método Paulo Freire foi amordaçado pelo sistema governamental.

120

Com o golpe militar em 1964, rompeu-se o diálogo do governo com as classes trabalhadoras e populares. O golpe militar abortou todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas eram ‘*comunizantes e subversivas*’.

A bandeira do Brasil em seu lema “Ordem e Progresso” servia de pano de fundo para amordaçar pedagogos como Paulo Freire que lutava para que a maioria tivesse os direitos garantidos.

121

### 6.2.3 O BAQUE NA EDUCAÇÃO

Com o golpe militar, abandonou-se a política nacionalista-reformista, para adotar um modelo que poderia ser chamado de tecnoburocrático. Marcado pela união do capitalismo internacional com as empresas estatais e a burguesia local, objetivava o desenvolvimento modernizador, a concentração de renda nas mãos das classes economicamente favorecidas, e a marginalização social das classes populares.

O governo militar promoveu o esfacelamento da vida democrática, lançando o país no abismo do autoritarismo. Várias entidades de base popular foram fechadas, extinguíram-se os partidos políticos, instituindo o bipartidarismo e exerceu-se severa censura às atividades culturais e aos meios de comunicação de massa.

O pensamento pedagógico preocupado em promover a emancipação popular, foi sufocado:

inúmeros intelectuais, professores, cientistas, artistas foram perseguidos e condenados ao exílio. Assim, inquestionavelmente, o regime militar tratou de moldar a educação brasileira segundo suas diretrizes ideológicas.

Após o golpe, a principal medida tomada foi a repressão a tudo e a todos considerados suspeitos de práticas, ou mesmo de idéias, subversivas. A mera acusação de que uma pessoa, um livro ou programa educativo tivesse inspiração comunista, já era motivo para demissão, suspensão ou até prisão.

Figura 20: A Educação durante a Ditadura Militar  
<hffp://img38.photobucket.com/albums



122

Reitores foram demitidos, programas educacionais e sistemas educativos foram atingidos [...] Anísio Teixeira, reitor da Universidade de Brasília, foi sumariamente demitido, o Programa Nacional de Alfabetização, que utilizava o método Paulo Freire foi liquidado, até mesmo em termos financeiros. [...] O Movimento de Educação de Base, desenvolvido pela Igreja Católica, principalmente no Nordeste, foi contido por todos os lados, tendo seu material educativo apreendido, monitores perseguidos e verbas cortadas. Os integrantes da equipe dirigente da Campanha De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler, foram presos por seis meses no mínimo. [...] Na direção do sistema educacional, os defensores do ensino público e gratuito foram sendo substituídos pela aliança dos que lutavam pela hegemonia da escola particular subsidiadas pelo Estado, com os militares empenhados na repressão às atividades por eles julgadas subversivas. [...] Professores e estudantes universitários foram expulsos

das instituições onde lecionavam ou estudavam. A denúncia de professores às comissões de investigação passou a ser um instrumento a mais de política universitária (CUNHA e GOES, 1991, p. 36).

Julgamos relevante lembrar que lamentavelmente a denúncia de professores, às comissões de investigação, passou a ser um instrumento a mais na política universitária. Nessa conjuntura adversa, interventores foram nomeados para a Universidade de Brasília. Os defensores do ensino público e gratuito foram sendo substituídos pelos que lutavam pela hegemonia da escola particular, subsidiada pelo Estado.

Muitos professores responsáveis por cargos, dentro das Universidades, aproveitaram-se do período de “caça as bruxas” para demitir opositores e, assim, consolidar seu poder dentro da instituição. Funcionários do MEC, das secretarias estaduais e municipais de educação foram ameaçados; professores, professoras também foram aprisionados (as), exilados (as) ou, se mantidos (as) em suas funções, advertidos(as) e/ou perseguidos (as) constantemente.

O mecanismo utilizado pela polícia política do governo militar, efetiva e competente, fortalecia a traição e gerava medo, sofrimento, mas não acabava com o desejo de luta de muitos educadores e estudantes.

Perguntado ao professor Manuel Coelho, sujeito desta pesquisa, se os temores, o medo, faziam parte da vida dos estudantes e dele, naquele momento, este respondeu o seguinte:

–Olha, a gente tinha esses temores, assim, em momentos especiais, mas caso contrário, não. Até estive neste período, estive preso, fui preso na Universidade, um período de mais de vinte dias. Fui preso nos momentos dos Atos Institucionais, é que todas as pessoas que estavam mais ou mesmo envolvidas, suspeitas de serem partícipes desse movimento de resistência e organizacional de partidos eram consideradas subversivas. Foram presas para interrogatórios e então eu fui um dos que foram presos, estudantes, professores e inclusive militares. E realmente enfrentei, naquele momento, isso com muita tranquilidade, com muita tranquilidade, não tive maiores problemas. Evidentemente nós não tínhamos uma perspectiva ainda do que se passava depois né, depois da repressão violenta, da tortura né, que passou se aprofundar esse processo de terror... Não realmente. Lógico que nesse processo até um certo ponto, e quando seguiram os primeiros atos de repressão, eles abandonavam, outros seguiam, foram até o final, uns até o final que significou a morte ou até a sobrevivência,

123

depois do fim da Ditadura né, muitos acabaram no exílio, como eu, na China e no Uruguai, outros acabaram nas prisões.

Uma das expressões de ameaças, à Universidade brasileira, foi o Decreto-Lei 477, de fevereiro de 1969. Como norma repressiva determinava que o professor, aluno ou funcionário de ensino público ou privado sobre o qual pairasse qualquer suspeita de atos subversivos como: aliciar, participar ou incitar movimentos que tivessem por finalidade a paralisação da atividade escolar; organizar movimentos subversivos, como desfiles, passeatas, comícios não autorizados; conduzir, realizar, confeccionar ou imprimir, ter em depósito, distribuir material subversivo, de qualquer natureza, era obrigado a submeter-se a um inquérito.

Imbuídos pelo espírito revolucionário, professores e estudantes, participantes de movimentos ou de grupos universitários das esquerdas, não só eram presos, mas tinham suas casas invadidas pelos militares, à procura de documentos que os denunciassem como comunistas. O mínimo encontrado era motivo para o enquadramento da pessoa, como anticomunista e inimigo da pátria.

Sobre essa época, Cleusa Aparecida Teixeira Cardoso, de 54 anos, professora e estudante na época, declara, em entrevista realizada no dia 06 de agosto de 2003, às 14:00, na Biblioteca Pública de

Pelotas:

Eu era aluna e era professora, uma professora muito novinha. E pelos colegas, eles me viam como uma militante. A perseguição era grande, e se alguém desconfiasse do teu posicionamento político, com certeza tu perderias o emprego. Minha faculdade foi sui generis, era o foco da resistência. Nós pegávamos as pessoas que vinham de todas as regiões para Santo Angelo, e encaminhávamos, como tinha essa relação de trabalho. Então eu entrava com as pessoas, que a gente ia dar fuga e dali eu encaminhava para outros lugares. O medo não passava pela minha cabeça, eu sou idealista, eu sou otimista... Todo o material que eu tinha.., a minha mãe cozinhava em fogão à lenha, e ela cozinhou durante 3 ou 4 dias, só com aquele material, é uma pena, né?... E que eu tinha enterrado, mas como eles estavam dando batidas e desenterrando. Hoje eu acho uma pena mesmo, mas foi. ..Todo aquele material foi queimado, ficou só na cabeça da gente, alguém de vez em quando tenta resgatar..., mas nunca vai ser aquela mesma coisa...

Outro exemplo é o caso da professora Carmem Duarte da Silva, professora da UFPEL. Nos anos sessenta e setenta, fala em entrevista concedida à Maria Amélia G. da Silva e a professora Beatriz Ana Loner, em 1992:

Mas aí em 68, 69 a coisa começou a ficar difícil de novo, e então, voltou aquele clima muito forte de ameaças, de terrorismo, de denúncias. De repente a gente era chamado, não se sabia quem, desde a direção da faculdade até a polícia sei lá era uma coisa terrível! E principalmente, porque tínhamos conseguido criar aquilo com que se sonhávamos. Tínhamos imaginado umas disciplinas nesse núcleo básico, que tratassem dos problemas dos brasileiros, que discutisse com os alunos todos os problemas políticos, econômicos, sociais do Brasil. A gente começou a questionar um monte de coisas, porque

124

nos estávamos sentindo que caia por cima de nós um ensino altamente tecnicista, onde se tirava fora do currículo, todas as disciplinas de formação humana. Se valorizava as disciplinas técnicas, e se dava um cunho de formação, de uma metodologia de ensino totalmente tecnicista. E a gente começou a questionar, e imediatamente fomos chamados na sala da coordenação (foi lá no colégio Gonzaga que funcionou essa tal reciclagem). E a coordenação nos disse: —Olha, vocês fiquem quietos, ou vai ser muito complicado! O nome de vocês já está sendo encaminhado para a Polícia Federal!”. Esse clima era uma coisa terrível! Aqui na Universidade a gente viveu isso de novo em 68 e 69. Isso nos fez recuar nas propostas, isso porque era impossível naquelas condições (ENTREVISTA COLETADA DO NUCLEO DE DOCUMENTAÇÃO HISTORICA DA UFPEL, em 1992). O Decreto -Lei 477 estipulava que, caso o professor ou funcionário fosse considerado infrator, seria demitido e proibido de ser nomeado por outro estabelecimento de ensino, pelo prazo de cinco anos. Se fosse estudante, seria desligado do curso e proibido de se matricular durante três anos.

Os professor@s ou student@s denunciados tinham 48 horas para defenderem-se acusações. O processo deveria ser conduzido pelos representantes da linha dura, ou pela Divisão de Segurança e Informação do MEC. Os agentes de repressão, também eram visados, cerceados pela ditadura. Se o diretor do colégio ou o reitor, após a denúncia da infração, não instaurasse o processo sumário, e não proferisse decisão em 48 horas, ficaria sujeito às penalidades do decreto-lei. Era, a partir daí, considerado como os outros, um “subversivo comum”.

Sobre o decreto-lei 477, Cunha e Góes (1991, 39) escrevem que:

Houve universidades que incluíram a maior parte dos dispositivos desse decreto-lei em seus estatutos, não podendo, é claro, impedir que outras contratassem os professores ou matriculassem os estudantes expulsos. A universidade de Brasília, Por exemplo, lançou mão desse expediente repetidas vezes. Em julho de 1976, o reitor capitão-de-mar—e-Guerra José Carlos de Azevedo expulsou sete estudantes e

suspendeu 12 por 18 meses; em julho de 1977, expulsou 30 e suspendeu 34 por períodos diversos, sem invocar o decreto-lei 477, pois o regimento da Universidade era bastante para a aplicação dessas pesadas penas.

Cleusa, professora entrevistada, também sofreu as conseqüências amargas do decreto—lei 477. Ela nos conta que:

lá pelas tantas, uma professora nossa mudou, mas a gente tinha esse questionamento crítico com ela, ela era de Biologia prática, Microbiologia. Ela mudou e foi embora, e veio uma outra professora, extremamente teórica, e como nós fomos criados, como nossa projeção sempre foi a crítica, tentar mudar as coisas... Uma tentativa foi feita, e fomos chamados! Naquela época já não eram mais os freis Capuchinhos. Todos estavam em suspensão. Havia pessoas diferentes na direção da Universidade, e nós fomos obrigados a assinar um papel, dizendo que estávamos cancelando, trancando a nossa matrícula, do contrário, nós seríamos enquadrados no famoso AI 5. E aí, no meu caso, eu já trabalhava, não poderia perder o emprego, sustentava minha irmã, minha mãe, então tá bem, eu assinei... Ai, depois que tudo se acalmou, eu retornei, porque eu sou licenciada em Matemática e Biologia.

125

As universidades, tanto públicas quanto privadas, passaram a exigir “documento de ideologia”, emitidos pelas delegacias de ordem política e social das secretarias estaduais de segurança pública.

Havia, nas instituições educacionais, em suas estruturas, assessorias de segurança e informação, uma ligação efetiva com o Ministério da Educação, e às agências locais do Serviço Nacional de Informação. Muitos absurdos e arbitrariedades foram cometidos contra os estudantes e professores por causa desse aliciamento entre a Educação e os órgãos de informações do aparelho repressivo militar.

O clima de terror, desespero e apatia foram os efeitos da repressão nas universidades e escolas. Muitos abandonaram o Magistério, a pesquisa e até da luta armada. “A apatia de outros resultou no desleixo para com o ensino, no cinismo docente, tendo como contrapartida, o desinteresse para com o estudo, expresso pela atitude estudantil de repetir o que o professor espera mesmo o absurdo e o injusto, desde que a promoção estivesse assegurada” (Cunha e Góes, 1991, p40).

A professora Cleusa nos fala que:

Havia uma atitude de infiltração nas faculdades, nas escolas, nunca se sabia quem era quem. Se aquele era um agente disfarçado, havia muitos militares que se matriculavam nas faculdades, em todos os cursos sempre tinha um espião. Então era uma coisa assim, muito vigiada, mesmo, mesmo, mesmo.. .Tinha uma pessoa da Faculdade de Direito que nos traiu, não sei por quê? Ele inventou, ele inventou que a Filosofia tinha roubado a dinamite e se filiou instantaneamente na ARENA. Ele era do nosso movimento, e ele é atualmente um político que está gritando ai, da extrema direita, não é. Converteu-se, ou já era, não sei, e nós então nos recolhemos e continuamos militando com o apoio dos Freis Capuchinhos que também tinham as mesmas idéias. Os professores daquela época, tirando os nossos, eram muito reacionários. Se tornaram pessoas reacionárias, talvez levadas pelo medo, pela intimidação que se dava em todos os níveis da sociedade, né. As ameaças eram constantes, as notícias vazavam em Porto Alegre. Teve a Ilha das Flores, foi terrível, uma loucura aquela função, o que as pessoas sofreram. Quem sofreu foi o Frei Beto que está por aí, ele conseguiu sobreviver, foi muito procurado. Então a geração que eu posso te dizer, se tornou uma geração amedrontada, limitada, sem crítica, nem autocrítica e ideal, e é uma coisa que hoje, passado tanto tempo, essa outra geração me parece que está tentando resgatar alguma coisa social. Ta tentando alternativas não é, diferenciadas para refazer um ideal que foi totalmente destruída pelo terror. ..(Depoimento da professora Cleusa).

Professores e estudantes, conscientes de seu papel transformador da sociedade, ao longo da história, percorreram caminhos buscando a dignidade, o que infelizmente, em

um regime tecnocrático, seria quase impossível frente às barreiras armadas pelos generais. Mas, aos poucos, a falência do “milagre econômico” e as pressões de todos os setores da sociedade fariam implodir, gradualmente, as “muralhas faraônicas” do estado militar no Brasil.

126

Além dos mecanismos repressivos, o Estado Militar buscou técnicas (além dos instrumentos de tortura), que facilitassem a divulgação da nova ideologia, condizentes com os interesses do capitalismo internacional e das forças nacionais elitizadas.

Uma das fontes de poder ideologizante ao alcance do Estado antidemocrático foi a Aliança para o Progresso<sup>38</sup> Após a Revolução Cubana (1959), que instaura o socialismo em Cuba, os EUA criaram a Aliança para o Progresso (1961), um programa de apoio econômico e estratégico ao crescimento dos países latino-americanos.

Com o programa pretendiam diminuir as causas da insatisfação social, e a possível proliferação de movimentos socialistas. Além disso, ampliar o mercado de investimento e de consumo da economia norte-americana. Ao mesmo tempo, desenvolveu-se a Doutrina da Segurança Nacional, patrocinada pelo War College, escola de guerra, mantida pelo governo norte-americano, e freqüentada pelos militares latino-americanos.

O progresso econômico e social das nações periféricas foi visto como assunto de segurança nacional, na medida em que poderia impedir o avanço do comunismo. É evidente que os EUA buscavam conquistar um Estado-nação, através de um processo dissimulado de endividamento e da repressão ostensiva com efetividade e eficiência, dentro do aparelho escolar.

Arapiraca (1982, p. 110) expõe que houve toda uma mobilização dos quadros da inteligentzia pedagógica brasileira, no sentido de absorção das práticas educativas observadas nos EUA. Uma prática na qual o ter estava acima do ser, na qual o individualismo permeado pelo capitalismo, tornava —se (e ainda torna) um ser humano, um indivíduo capitalizado em busca sistemática, de poder material.

Todas as práticas de intervenção social superestruturais passaram a refletir o novo animus da filosofia neocapitalista. E a educação, [...] foi a principal envolvida, contando, inclusive, coma postura acrítica de educadores colonizados. Os valores do capital, coerentemente embutido nas propostas de ajuda, começaram a ser repetidos dentro do aparelho escola, dando foros de eficácia neutral a uma nova racionalidade pedagógica. Impunha-se, explicitamente, uma nova eficiência de ensino correspondente àquela observada no processo de produção industrial. Busca-se com o concurso de novas metodologias, ditar medidas neutras, tomadas de empréstimo à economia, viabilizar um retorno, corrigido dos investimentos aplicados em Educação, visto que ela passou a ser um bem econômico e, como tal, um capital. O indivíduo que não consegue capitalizar através da acumulação do seu capital humano é conscientizado

<sup>38</sup> As idéias e os partidos esquerdistas são vistos como inimigos internos, como é o caso dos representantes do populismo reformista (o peronismo, na Argentina e o governo de João Goulart, no Brasil). Eles provocam a intervenção das Forças Armadas na vida política e a instalação da ditadura militar no Cone Sul: entre

1964 e 1985, no Brasil, entre 1973 e 1984, no Uruguai, entre 1973 e 1989, no Chile, entre 1976 e 1983, na Argentina.

127

ideologicamente à autopurgação da sua indolência. É tido como um perdedor e incapaz para a competição.

O capital humano passa a constituir um meio de ascensão social, já que a possibilidade de educar-se está ao alcance de todos. Com o acesso à educação, maximiza-se o poder de barganhar maiores salários, ganhando o mais apto, induzindo o indivíduo a acreditar que seus méritos pessoais são fontes de capitalização.

Schultz, (1967, p. 11)- um dos pioneiros da teoria do capital humano acredita que, cada vez mais, as “pessoas estão investindo fortemente em si mesmas, como ativos humanos: tais investimentos humanos estão constituindo uma penetrante influência sobre o crescimento econômico”. O investimento básico no capital humano se dá a partir da educação formal e do treinamento.

A teoria sustenta ainda que, na medida em que cresce o nível de educação do indivíduo, cresce também sua renda. Assim, a educação tem, como função primordial, desenvolver conhecimentos e habilidades para aumentar a produtividade. Mais estudos; maior conhecimento. Quanto maior o grau de produtividade, maior será a renda da pessoa.

A teoria não objetiva o desenvolvimento integral do cidadão e, como tal, um bem ético e social. É, antes, um investimento individual com perspectivas de instrução e treinamento para a absorção do mercado de trabalho, na maioria das vezes, fechado às liberdades individuais. Arapiraca (1982, p. 46) “assegura que o objetivo maior da teoria do capital humano é a alienação do indivíduo, na medida em que ela explora a pretensa possibilidade de estoque de capital que a educação possa proporcionar ao indivíduo isolado”.

Enfatizamos que a ação imperialista americana, para inculcar os ideais ianques através do sistema escolar, intensificou-se no início da década de 60.

Alienando ou amordaçando a área educacional, e possibilitando a criação de um número suficiente de indivíduos treináveis e encharcados pelos valores do capital e da competição. O capitalismo lançava seus tentáculos estrangulantes de originalidade e promotor de uniformidades.

Alianças entre o MEC e a USAID<sup>39</sup> –abrangendo os mais diversos setores da educação brasileira foram firmados durante a ditadura militar, O consórcio tinha o objetivo de implantar o modelo

39 Aliança para o Progresso: Consórcio entre Ministério da Educação e Cultura do Brasil com USAID .United States Agency for International Development – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Nacional.

128

norte americano nas universidades brasileiras, através de uma profunda reforma universitária. Pelo acordo MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico, pois caberia a ele forjar o quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte- americana. Esse acordo visava à contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino. Incluía o ensino primário, o treinamento pedagógico dos professores, e a produção e a divulgação de materiais educacionais.

A inexorabilidade capitalista foi colocada nas mentes, corpos e ações do povo brasileiro. Nas mãos ianques, cristalizava-se o amordaçamento pedagógico, impedindo que os grupos resistentes à ação educativa e ideológica americana, no Brasil, pudessem de forma legal, praticar seus ideais didáticos. O Brasil foi assaltado e violentado no ensino e na aprendizagem.

Amordaçando de forma visível a Educação e as possibilidades dos brasileiros ingressarem nas universidades, o acordo MEC - USAID causou revolta na maioria dos estudantes. Alguns setores acreditavam que o convênio com os Estados Unidos levaria à privatização do ensino no Brasil. Diante da violenta oposição levantada nos meios intelectuais e estudantis, contra os acordos MEC/USAID, o governo criou, em 1968, um Grupo de Trabalho encarregado de estudar a reforma e propor um outro modelo.

Naquela época, crescia a insatisfação dos estudantes, em função da exigüidade de vagas nas universidades públicas, limitadas aos ricos e aos filhos da classe média. Os vestibulares eram rigorosíssimos, inclusive com exames orais. Os exames escolares, assim como o olhar disciplinador do professor, do diretor, do prefeito, do governador, dos soldados, dos pais, dos falsos amigos davam sustentáculo ao poder disciplinar em todas as instâncias. Sobre esses exames Pedro Fiori confirmou:

Essas avaliações eram aquele horror, que eu te disse, lição escrita, sabatina, lição escrita, sabatina, prova do mês, exame do semestre, exame depois no fim do ano, com escrita, oral, que é isso, tu passa o tempo inteiro pensando nisso, não dava! Então tu saías para o pátio, era só quebrar os colegas no futebol, que era ali no patiozinho, tudo jogando, tudo que era tipo de esporte... Eliana: Então esta é uma questão do teu abandono da Escola? Pedro: Sim, acho que isso pesou... Quando entro no Júlio de Castilhos, a revolução foi tão grande, que das 10 matéas que eu tinha por ano, uma eu ficava para fazer exame, as outras, passava por média. ..Que de tal maneira as minhas médias no ano eram sempre nove, tirava tudo entre oito e 10. Era num ano português, no outro Biologia, e no último foi a Física, que foi um pega político em cima de mim. Já porque eram professores jovens comprometidos com a linha dura, e era a política que estava envolvendo aquele momento. Então peço revisão da prova e peço que me venha fazer a prova escrita e oral, uma professora de boa idade, uma antiga professora que já tinha me dado Física em outro ano, e eu tinha tirado 10 com ela. Eu sabia que não tinha... Então ela me faz a prova, e eu passo numa boa, tanto escrita quanto oral,

129

com ela. Era só olhar para ela, tudo vinha claro. Com a outra eu olhava para ela e estremejava nas bases. Eu perdia, a matéria parecia que se esvaia né. Fui para a oral precisando de uma nota violenta, não me lembro bem uma coisa assim como foi. Eu sei que tive um descontrole que tive que tomar um remédio..., com o remédio peguei quase no sono, e a cabeça, se desregrou. Até que aquilo voltasse ao normal, já tinha passado a prova e eu fui reprovado. Isso aí foi um sufoco que me impuseram.

O poder disciplinador da escola tecnicista tinha a função de adestrar, normalizar. Sobre isso Foucault (1999, p. 143), certifica que: "O sucesso do poder disciplinar se deve, sem dúvida, ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame". Milhares de jovens conseguiam médias suficientes para aprovação, mas sobrava na classificação. Os "excedentes" e os secundaristas manifestavam seu repúdio à invasão cultural através dos acordos MEC-USAID, à inépcia das autoridades

educacionais e ao franco favorecimento aos “senhores” do ensino particular, em passeatas.

Essas manifestações esclareciam sobre os problemas gerais do povo brasileiro: o entreguismo, a exploração dos trabalhadores, a consolidação ideológica, econômica, política e militar do imperialismo, principalmente ianque, em toda a América Latina. Levantavam também questões sobre o oportunismo e a traição no interior das organizações. Percebiam os estudantes, que a ditadura semicolonialista implantada em 1964, também oprimia a pequena burguesia industrial e comercial. A opressão, evidentemente se estendia às classes que compunham o povo brasileiro. O comando do golpe de abril de 1964, encontrando no movimento juvenil, em particular na juventude estudantil da época, um ferrenho adversário, tudo reprimia a ferro e fogo. Darcy Ribeiro 40 testemunhou:

Ainda que doloroso, é compreensível, pois, que a nova onda de autoritarismo que se inaugurou no Brasil com o fechamento da União Nacional dos Estudantes prosseguisse sua marcha com a degradação da Universidade de Brasília, e alcançasse o seu clímax com a entrega da condução da política universitária brasileira através de acordos internacionais secretos a uma equipe acadêmico-policial norte-americana que jamais teria audiência nas universidades de seu país. Estamos, já, então, no reino tenebroso da recolonização cultural em que um mesmo órgão estrangeiro (Usaid) financia e promove no Brasil tanto o treinamento dos torturadores como a reforma da universidade. Uma lição deve ser aprendida. Necessitamos apoiar todas as reformas progressistas. Mas as reformas setoriais não vão muito longe se elas não são parte de um grande e profundo projeto de emancipação nacional apoiado pelas classes populares porque, é fato, devem servir a elas. De outro modo, como combinar o ensino com a produção e a investigação científica e fazer com que o povo de nosso país seja constituído por gente culta?

40 <http://www.anovademocracia.com.br/2106.htm>

130

Diante disso, manifestação estudantil, à represália aos professores, juntou-se a insatisfação acumulada e represada durante o governo anterior. Essa conjuntura, agora, tenderia a acarretar protestos e movimentos públicos.

As represálias ao governo ditatorial apareciam por todos os setores da vida pública. Na própria frente que protagonizou o golpe, apareceram divisões: a Frente Ampla, formada ao longo de 1967, a oposição liberal, de parte importante da grande imprensa, os setores minoritários, mas expressivos, da Igreja Católica<sup>41</sup> para posições hostis ao Poder Militar.

Na área intelectual, eram visíveis as manifestações críticas ao governo, embora também se fizessem presentes expressões, senão favoráveis, ao menos complacentes, com o sistema político em vigor ou com a ordem vigente. Culturalmente, ao lado da música de protesto, lembrada ao longo deste trabalho, é preciso recordar que havia todo um conjunto, de grande sucesso, de mídia e de público, como a chamada Jovem Guarda para quem as lutas políticas passavam literalmente à cômica. Não eram nem contra, nem a favor às mudanças, muito pelo contrário..., e, nem por isso, recebiam menos atenção, ou aplausos.

No cinema, havia ênfase em certos filmes e autores, como *Os Fuzis*, de Rui Guerra, ou *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, de Glauber Rocha, uma cinematografia de resistência, como se dizia na época, com alta qualidade artística; contudo, reduzido público. Os campeões de bilheteria eram Roberto Farias com um filme sobre Roberto Carlos, melhor bilheteria de 1968, ou José Mojica Marins, cujos filmes de terror (*Esta noite encarnarei no teu cadáver*)

transformavam-se em grandes sucessos.

Tais ambigüidades merecem ser consideradas na avaliação dos movimentos da opinião pública, sobretudo porque as grandes massas populares, sem recursos para ir às salas de cinema, ou amedrontadas pela repressão militar, embalavam-se nas novelas que então iniciavam sua trajetória de sucesso nos shows de variedades e nos programas humorísticos das TVs que só muito raramente, e de forma indireta, ingressavam na seara das lutas políticas.

41 A partir de João XXII a Igreja se transformou muito no mundo, e especificamente no Brasil, onde sempre havia sido uma força conservadora. Surgiram figuras fortes de oposição ao regime, Dom Helder Câmara, o cardeal de Olinda e Recife, e Dom Paulo Evaristo Arns, em São Paulo, foram figuras destacadas de oposição ao regime militar. Ao lado deles, que podiam falar numa época em que todos eram obrigados a se calar, houve uma mobilização de base e uma radicalização de toda a Igreja Católica no período da ditadura.

131

No governo Costa e Silva, o diálogo prometido não ocorreu, mas, sim, a coação, face às pressões do único movimento social ativo o estudantil. Este movimento tomou um outro vulto, sobretudo no primeiro semestre de 1968, culminando o processo na chamada passeata dos Cem Mil, no Rio de Janeiro, que unificou as lutas estudantis com os protestos dos intelectuais.

Por outro lado, organizações revolucionárias clandestinas, que controlavam quase todas as entidades representativas, apareciam nas manifestações com propósitos de enfrentamento, inclusive armado. Ultrapassavam o desígnio do movimento, decidido em função de sua evolução interna, à luta armada contra o sistema.

Eram pequenos os atos das organizações envolvidas, mas, pelo ineditismo e pelo simbolismo do desafio, provocavam uma imensa repercussão na sociedade. Essas ações baseavam-se na idéia de que o governo não tinha condições de oferecer alternativas políticas ao país, acreditando também que o povo, desesperançado com os programas reformistas, tenderia a passar a posições radicais, de enfrentamento armado revolucionário.

O governo Costa e Silva reprimiu tudo isto de forma radical. Em Ibiúna, interior de São Paulo, no segundo semestre de 1968 ocorreu a dissolução, pela polícia, do XXX Congresso da UNE, tendo sido presas centenas de lideranças estudantis. Com os acontecimentos, os estudantes davam sinais de recuo.

Somente os setores mais radicais, alguns poucos milhares de jovens, mantinham o ânimo, frente à repressão.

São esses estudantes, e professores que nos interessam nesta pesquisa. É a luta dessas pessoas que resistiram à opressão que nos darão pistas de que o sistema opressivo fere não só o corpo, mas também a consciência, que fica oprimida frente a imposições ditatoriais. Assim o homem deixa de ser o que ele poderia ser, e passa ser algo que a sociedade lhe impôs ser.

132

#### **6.2.4 A REFORMA UNIVERSITÁRIA**

—

—

Em se tratando de política educacional, ainda em 1968, foi editada a Lei 5540 que gerou a reforma universitária e a lei 5692, de 1971, que promoveu mudanças nos ensinos de 1º e 2º graus. É considerado um grande marco na história das universidades brasileiras. Modernizar a universidade, com base em um modelo econômico de desenvolvimento, “assegurando” os interesses dos militares e do capital que estes representavam, era o objetivo de tal reforma.

A Lei 5540/68 introduziu a relação custo-benefício e o capital humano na educação. Assim, direcionava a universidade para o mercado de trabalho, ampliando o acesso da classe média ao ensino superior, mas cerceando a autonomia universitária.

Diversas medidas foram tomadas para alcançar tais metas, entre elas: a unificação do vestibular por região; o ingresso por classificação; o estabelecimento de limite no número de vagas por curso; a criação do curso básico que reunia disciplinas afins em um mesmo departamento; o oferecimento de cursos em um mesmo espaço, com menor gasto de material, e sem aumentar o número de professores; a fragmentação e dispersão da graduação; o estabelecimento de matrícula por disciplina. Em 1971, foi promulgada a Lei 5692 que instituiu também a reforma do ensino fundamental, com mudanças que determinaram, por exemplo, a extinção das disciplinas de Geografia e História que foram substituídas pelo ensino de Estudos Sociais.

Figura 21: <http://www.mec.gov.br/reforma/imagem/noticias.jpg>



133

Entre os resultados obtidos com as políticas implementadas, os pesquisadores apontam: a diminuição na qualidade do ensino fundamental público, com a respectiva valorização do ensino particular; a conseqüente elitização do ensino universitário, que impediu o acesso de grande parte da população à universidade pública.

Algumas medidas tomadas, com o decorrer dos anos, resultaram em verdadeiras inversões nos objetivos iniciais das reformas do ensino superior no país, determinadas pelo regime militar. A partir das novas determinações da Lei

5692, foram criadas várias faculdades no interior, que deveriam formar os profissionais de licenciatura curta, para atender à nova demanda em Estudos Sociais, Ciências e Letras.

Após dez anos de extensas negociações e luta dos docentes, as faculdades foram transformadas em universidades estaduais e foram criadas as licenciaturas plenas em História e Geografia. Criadas para satisfazer o mecanismo de formação de profissionais da ditadura, e promover a extensão do poder governamental pelo interior, as faculdades impediram a migração de jovens para outras capitais e a expansão do ensino particular. Diante disso, promoveram o fortalecimento do ensino superior de caráter público.

Enfatizamos que o tempo não apaga as marcas da perseguição, cassação e expulsão de pesquisadores, docentes e alunos em todo o Brasil que não aceitaram a ditadura e a ideologia da ‘segurança nacional’. Muitos foram os perseguidos, principalmente por estarem ligados aos chamados “su bversivos”. *“-Na Universidade, comecei a ser castrado, também por ser filho do professor Fior e de lutar pela esquerda, e ser esquerda na Reforma (PEDRO FIORI)”*.

Enquanto alguns eram perseguidos, outros por traírem seus colegas de profissão beneficiavam—se com o regime. Romano ressalta que: a universidade cumpriu muitos papéis durante o regime castrador. Alguns de seus membros foram heróicos na tarefa de manter a qualidade superior da pesquisa e do ensino. Outros entregaram se à colaboração sem freios éticos com os donos do mando político do momento. O movimento estudantil, na época, foi um dos esteios da luta em prol da democracia e o respeito aos direitos humanos<sup>42</sup>

Muitos docentes das universidades foram coniventes com os militares. O registro está na Revista Adusp, da Universidade de São Paulo (USP). Uma ampla cobertura traz à tona a colaboração

42 <http://www.comciencia.br/reportagens/universidades/uniO3.shtml>

134

da reitoria da Usp com os órgãos repressivos que, inclusive, antecederam o período do golpe militar. Ao mesmo tempo, a USP também teve uma intensa movimentação política de combate às condições da época, realizando passeatas, assembléias, manifestos e reivindicações que ficaram na história.

A Universidade de Brasília (UnB) também traz, em sua história, profundas marcas da política de desenvolvimento que imperou durante a ditadura.

Em contraposição aos modelos até então existentes de universidade, na década de 60, a UnB tentou implantar uma proposta idealizada por Darcy Ribeiro e Frei Mateus Rocha, os quais buscavam criar a universidade necessária para uma nação independente: mais democrática e com maior autonomia. A ‘universidade necessária’ ficou no projeto, visto que a “universidade construída” durante o regime militar foi bastante diferente.

Duramente atacada, a UnB tornou-se, por meio do movimento estudantil e docente, um importante foco de resistência à ditadura, na própria

capital da República. O site oficial da UnB apresenta um interessante artigo de Geralda Dias, professora de História na instituição. Ela aborda as mudanças no projeto da UnB e relata diversos episódios da dura intervenção do governo nesse estabelecimento.

Se por um lado, as universidades foram os focos de “subversão”, e a função da reforma era erradicar qualquer possibilidade de contestação, por outro, também ocorreu uma expansão das universidades. No entanto, a reforma deveria atender aos projetos estratégicos dos militares que, sob influência da Guerra Fria, pretendiam transformar o Brasil em “potência”.

As universidades que tinham fortes vínculos com o governo passaram por uma modernização, com ênfase na pesquisa tecnológica e na ligação com o setor produtivo. A relação entre laboratórios de pesquisa, desenvolvimento e a segurança nacional foi ressaltada com vistas ao desenvolvimento do “capital humano”, já explicado anteriormente. Hoje sabemos que o poder constituído foi implantar universidades, como a Unicamp, por exemplo, em função das necessidades de um mercado que necessitava de profissionais com nível tecnológico qualificado.

135

Em todo o país, estudantes e professores buscaram reorganizar suas entidades representativas e denunciar a transformação da universidade numa instituição, muito mais estatal do que pública.

O tempo passou... Constituição de 1988 promoveu uma reforma na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), mas a comunidade universitária, no Brasil, ainda discute questões que remetem ao tempo da ditadura, e sua bandeira de luta também ainda parece hasteada no mastro das agendas universitárias, hoje permeado pelas ações que visam à qualidade total na educação. Esse seria um outro grande negócio<sup>432</sup>

A sociedade assistiu, anestesiada, a todo esse processo. Às vezes, muitos pareciam simpatizar com os ideais revolucionários; outros os denunciavam, apontando-os, e a seus esconderijos, à polícia. A rigor, para a grande maioria da população, aquela guerra, como a chamavam os revolucionários, e a polícia política, era algo que não conseguiam compreender, quanto mais dela participar.

Por outro lado, também não é certo que houvesse simpatias pelos métodos brutais empregados pela polícia política, embora a sociedade brasileira já tivesse então aprendido e até hoje isto continua a conviver serenamente com a tortura, desde que empregada contra os chamados marginais.

Aquela luta desigual acabou em massacre. Os grupos e organizações revolucionárias equivocaram-se de sociedade e de tempo histórico e pagaram com a existência física e política pelos erros cometidos.

A ditadura reatualizou e exacerbou, no Brasil, a tradição da cultura autoritária. Não bastou uma roupa nova a Constituição de 1988 para resolver esse desafio. Que o digam os pataxós queimados, os presos de Carandiru e toda a legião de subcidadãos, vagando às margens do sistema. Entretanto, foi em plena exceção, no mais fundo dos exílios, que as esquerdas descobriram os valores democráticos.

A ditadura instaurou-se sob o signo do amordaçamento; amordaçamento das

bocas que procuravam questionar as desigualdades, a redistribuição de renda e o poder; amordaçamento

43 Para melhor compreender a qualidade total no trabalho docente, pesquisar o livro de Jarbas Santos Vieira, Um negócio chamado educação – qualidade total, trabalho docente e identidade. Seiva: Pelotas, 2004.

136

daqueles, que como Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Chico Xavier, Frei Betto, e tantos outros, que aprenderam, na oposição, a lutar para dizer sua palavra.

Ao longo dos anos, as desigualdades se consolidaram, as mordanças apertaram ainda mais, principalmente no que se refere à abertura dos arquivos da época citada. Questionar ainda provoca medo e silêncio.

Mostra-se relevante, portanto, refletirmos sobre os tempos ditatoriais, principalmente no momento que foi eleito, pelo voto popular, um presidente metalúrgico preso pela ditadura representante do partido dos trabalhadores. Esperava-se que este, talvez, fosse o antídoto para escapar deste maldito amordaçamento capitalista, pronto a reviver frente a uma ameaça à “Ordem e ao Progresso”.

137

## 6.2.5 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

Figura 22: [http://www.enecos.org.br/docs/reforma\\_lula.jpg](http://www.enecos.org.br/docs/reforma_lula.jpg)

Capitalistas são capitalistas, trabalhadores são trabalhadores e, especificadamente, neste

trabalho, professor@s são professore@s, mas nem sempre são Educador@s44

Em Educação, como um espaço social, de diversidade e liberdade, a pessoa encontra a sua experiência fundamental na comunicação. Essa experiência comunicacional pode ser caracterizada pela individualidade ou pela compreensão e disponibilidade. Mounier (1976, p. 60-61) instrui que o

individualismo:

A vida em sociedade é uma permanente guerrilha. [...] Cada um de nós é, necessariamente um tirano ou um escravo. O olhar dos outros rouba-me o meu universo, a presença dos outros detém a minha liberdade, a sua escolha paralisa-me.[...] O mundo dos outros não é uma jardim de delícias. É permanente provocação à luta, à adaptação, incita-nos a ir mais além. Constantemente reintroduz o risco e o sofrimento... Por isso, o instinto de autodefesa reage recusando-o [...] vai permanentemente tentando negar e empobrecer a humanidade que nos rodeia. Mesmo nos melhores momentos, o indivíduo, apenas com a sua presença, dificulta a comunicação. [...] A mais ligeira presença parece, por vezes segregar um veneno mortal nas relações de homem a homem. O individualismo é um sistema de costumes, de sentimentos, de idéias, de instituições que organiza o indivíduo partindo de atitudes de isolamento e de defesa.

No processo pedagógico, de ensino e aprendizagem. As linguagens pessoais se opõem, e podemos encontrar o individualismo, o egoísmo, a autodefesa pessoal, que impedem a comunicação com os outros, e, portanto, a aprendizagem dialógica. 44 Educadores diferenciam-se dos professores, na medida em que desenvolvem suas atividades, regadas por um compromisso ético e político para com a sociedade. Não apenas informam, mas constroem um ensino e uma aprendizagem encharcada de criticidade, autonomia e amorosidade pelos educandos.



138

No sentido da disponibilidade, a comunicação está associada à experiência primitiva da pessoa. O mesmo autor, Mounier (1976, p. 62-65) advoga: A pessoa só cresce na medida em que sem cessar se purifica do indivíduo que nela está. Não o conseguirá virando toda a atenção sobre si própria, mas pelo contrário, tornando-se disponível, e por isso mesmo mais transparente a si própria e aos outros. Tudo se passa como se nos tornássemos então, quando já na estamos “ocupados conosco”, “cheios de nós” então, e então somente, prontos para os outros, entrando em graça.[...] Pela presença interior “a pessoa surge-nos como uma presença voltada para o mundo e para as outras pessoas, sem limites, misturada com elas numa perspectiva da universalidade. As outras pessoas não a limitam, fazem-na ser e crescer. Não existe senão para os outros, não se conhece senão pelos outros, não se encontra senão nos outros. A experiência primitiva da pessoa é a experiência da segunda pessoa. O tu e, adentro dele, o nós, precede o eu, ou pelo menos acompanha-o. Sendo assim, nos apropriando-nos da distinção entre indivíduo e pessoa, na conceituação de Mounier, podemos relacioná-los à figura do ser professor e do ser Educador, também tentando, modestamente, distingui-los. Professor no sentido literal da palavra significa aquele que ensina uma ciência, uma arte, mestre, homem perito ou adestrado; o que professa publicamente a verdade religiosa<sup>45</sup>, àquele que coloca acima de tudo a sua profissão, com o objetivo de simplesmente cumprir conteúdos selecionados, sem levar em conta a realidade do aluno, e da comunidade em que está inserido. É aquele que vê o outro, apenas como um opositor de sua “verdade” declarada e imposta. Com esse tipo de professor, o resultado é uma escola ou, no mínimo, uma sala de aula, provida das certezas docentes frente a um discente sem experiência

cotidiana, sem historicidade e com uma vida pré-determinada pelo sistema. É um indivíduo que, pelo fato de não ser valorizado economicamente pela sociedade, não tem a preocupação de tratar afetivamente os alunos e acredita não ter a função de modificar o modo como vive. Faz seu trabalho, robotizado pelo capitalismo, exerce a pedagogia mecanicamente, sem dar sentido a um poder vir-a-ser; professa sem dar significado ao seu fazer ou ao seu refazer. Já o Educador, para mim como pesquisadora, é aquele ser que imbuído de saberes está sempre pronto a ensinar e a aprender. Como pessoa, inserida num mundo em constante metamorfose, tem a preocupação de contextualizar os conhecimentos a serem trabalhados, de uma forma dinâmica, criativa, e voltada para a vida. Ele, como pessoa consciente dos problemas, abre-se aos outros,

45 BUENO, Francisco da Silveira. Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. 11 ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1982, p. 909.

139

preocupa-se com as dificuldades econômicas, visivelmente cruéis, mas isso não o impede de tratar os alunos com afetividade e desenvolver seu trabalho com compromisso político e competência.

Ao observar tais conceitos e refletir sobre o que cada um significa, lembro Rousseau<sup>46</sup> do conceito de perfectibilidade. “Nossa perfectibilidade é a fonte de nossas virtudes quanto de nossos vícios. [...] Pode abrir o caminho para o vício o erro; mas, sem ela, tampouco pode haver virtude ou sabedoria”. Rousseau considera a posse dessa capacidade exclusiva dos seres humanos concomitantemente como uma bênção e uma maldição. O homem pode aprender como o meio ambiente funciona e pode adaptar-lhe o seu comportamento para sua própria vantagem, assim como modificar esse meio ambiente, a fim de obter mais vantagens. Muitos dos comportamentos são apreendidos ou adquiridos, e aos poucos, se tornam tão consolidados que não permitem sua modificação, mesmo se a necessidade (ou o gosto) o exigirem. Desse modo, ao longo de nossa história subdesenvolvida e excludente, alguns professor@s – como pesquisadora incluo também indivíduos, manipulados pelas forças invisíveis do capitalismo, que amordaçam cotidianamente nossas consciências, fazem brotar nas salas de aulas, uma pedagogia calcada no autoritarismo, no poder hierarquizado. Produzem, pois uma estrutura de ensino-aprendizagem vertical, inexorável, no qual “os conhecimentos” servem apenas para reproduzir a ideologia capitalista.

Por outro lado, a perfectibilidade também produz uma capacidade para a flexibilidade e adaptabilidade. A competência para aumentar nosso estoque de conhecimentos e aplicá-los de modos infinitamente variados; por isso, toda a pessoa pode aprender com o meio e, aprendendo, refletir e, constatando os problemas, lutar para mudar uma conjuntura adversa.

O educador, a educadora renuncia ao seu desejo de dominação de alcançar o poder, age harmonicamente, sem servilismo ou impotência de suas capacidades profissionais. Difere do professor, porque consciente politicamente de seu papel na sociedade, de seu compromisso com os excluídos, pode e deve propor uma pedagogia libertadora, flexibilizada, mas permeada de exigência, de afetividade, de sabedoria e problematizadora das questões antropológicas.

46 Dicionário Rousseau. N.J.H. DENT. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1996, p.

180

47 Idem.

140

Para entender as diferenças entre Educador e Professor, explicitadas acima, precisamos constatar que os profissionais estão inseridos dentro de um contexto sócio-político-econômico capitalista, que não desculpa muitas posições ou opções, mas nos faz compreender que nossas atitudes estão permeadas por forças opostas, por contradições.

Socialmente e pedagogicamente convivemos com dualidade: liberdade e opressão, medo de falar e o de dizer o que pensa revolta e resignação. Ainda não conquistamos nossa liberdade. E é nessa sociedade, permeada pelo poder que corrompe que exclui que podemos semear uma ação pedagógica libertadora. Moacir Gadotti (1985, p. 75) defende que:

Educar nessa sociedade é tarefa de partido, isto é, não educa realmente aquele que ignora o momento em que vive, aquele que pensa estranho ao conflito que o cerca. E “tarefa de partido” porque não é possível ao educador permanecer neutro: ou educa a favor dos privilégios da classe dominante ou contra eles ou a favor das classes dominadas ou contra elas. **Aí reside a diferença entre professor e Educador**<sup>48</sup>. Aquele que se diz neutro estará apenas servindo aos interesses do mais forte, isto é, à classe dominante. No centro, portanto, da questão *pedagógica*, situa-se a *questão do poder*.

Educar, nessa sociedade, onde o poder da hegemonia neoliberal americana (do norte) coloca o entretenimento acima de tudo, inspira um caráter consumista de uma cultura global morticídica. Educar, nessa sociedade significa formar consumidores e não, construir cidadãos. Significa liquidificar consciências e espíritos, já que o que importa é a multiplicação dos lucros, o que não se dará, se houver a edificação de Educadores.

A centralidade da política educacional, no Brasil, está na hegemonia das idéias liberais. Esse fator reflete o forte avanço do capital sobre a organização do povo trabalhador e, principalmente, sobre os profissionais da Educação.

Atuando de forma expressiva, a ideologia capitalista, dentro das escolas, por um lado massifica as consciências dos professores “obrigados” a trabalhar sessenta horas para ter um salário compatível com suas necessidades; por outro, causa indignação e luta, e aí surgem os Educadores, comprometidos a mudar os rumos da sociedade e, principalmente, da sua própria vida e da d@s educand@s.

A economia brasileira, aliada ao capitalismo internacional, como o FMI e o Banco Mundial, repercute decisivamente na Educação. Em contrapartida, a crise por que passa o capitalismo,  
48 Grifo da pesquisadora.

141

atualmente, revela as contradições e os limites da estrutura dominante; por isso, a estratégia liberal continua a mesma: colocar a educação como prioridade e como alternativa de ‘ascensão social’ e de possibilidades democráticas.

Ressaltamos que entender a realidade nacional e mundial parece-nos ser o primeiro passo para desafiar a ordem imposta ideologicamente pelos organismos internacionais, a fim de controlar as estruturas sociais, ligadas à

escola.

Assim, ser educador significa perceber que aparelhos ideológicos são maquiavelicamente arquitetados pelos capitalistas e potências hegemônicas, com vistas ao controle social. Ser Educador perceptível a essas mordanças ideológicas é optar radicalmente por uma luta em prol da pessoa, em prol da humanidade; uma luta pela vida em todos os sentidos.

O grande capital sempre interveio nas políticas educacionais dos países empobrecidos.

Reflexos como a garantia da governabilidade, com condições 'apropriadas' para desenvolvimentos dos

negócios que acabaria com o atraso dos países subdesenvolvidos, caracterizou, não apenas o

internacionalismo das políticas públicas, mas ainda o estabelecimento de corte na produção da

pesquisa científica, bem como a exclusão de disciplinas científicas, priorizando um ensino elementar e

profissionalizante. Conforme Rossi (1980, p.39)

A exploração econômica, embora represente o suporte e a razão de ser de todo o processo de hegemonia – dominação, recebe permanente reforço jurídico .político e ideológico. O Estado Moderno enquanto aparato jurídico . repressivo e enquanto aparato ideológico torna- se o instrumento precípua da manutenção das relações sociais de produção, isto é, da ordem econômica constituída. O Estado não paira sobre as classes harmonizando—lhes as relações, mas, ao contrário, é instrumento da classe dominante no exercício de sua hegemonia ideológica e de sua dominação política. A dominação se exerce através de mecanismos aparentemente mais democráticos e certamente mais eficientes. Um processo de rebeldia e de afronta à dominação pressupõe necessariamente a consciência da própria condição de dominando. [...] Os dominadores com acesso ao exercício do poder político, usaram-no no sentido de assegurar a permanente reprodução das condições de dominação.

Irrefutavelmente, o poder hegemônico dos grandes organismos internacionais tem massacrado ideologicamente as políticas educacionais, mas pior do que isso é a interferência do projeto capitalista neoliberal na Educação, na atual conjuntura.

Esclarecemos que as comissões políticas não se estendem às escolas para que educador@s possam debater e resistir às políticas capitalistas que promovem a injustiça, em vez da justiça, e a exclusão, em vez da inclusão,o autoritarismo, em vez da autoridade dialógica.

142

Andrioli (2002) <sup>4</sup>, em sua tese de doutorado, apresenta alguns eixos que podem ser apontados como conseqüências do neoliberalismo na Educação:

1 .Menos recursos, por dois motivos principais: a) diminuição da arrecadação b) não aplicação dos recursos e descumprimento de leis; 2 .Prioridades no Ensino Fundamental, como responsabilidade dos Estados e Municípios (a Educação Infantil é delegada aos municípios); 3 .O rápido e barato é apresentado como critério de eficiência; 4 .Formação menos abrangente e mais profissionalizante; 5 .A maior marca da subordinação profissionalizante é a reforma do ensino médio e profissionalizante; 6- Privatização do ensino; 7 .Municipalização e escolarização do ensino, com o Estado repassando adiante sua responsabilidade (os custos são repassados às prefeituras e às próprias escolas); 8 .Aceleração da aprovação para desocupar vagas, tendo o

agravante da menor qualidade; 9- Aumento de matrículas, como jogo de marketing (são feitas apenas mais inscrições, pois não há estrutura efetiva para novas vagas); 10 .A sociedade civil deve adotar os órfãos do Estado (por exemplo, o programa Amigos da Escola). Se as pessoas não tiverem acesso à escola a culpa é colocada na sociedade que não se organizou, isentando, assim, o governo de sua responsabilidade com a educação; 11 .O Ensino Médio dividido entre educação regular e profissionalizante, com a tendência de priorizar este último: mais mão-de-obra' e menos consciência crítica"; 12 .A autonomia é apenas administrativa. As avaliações, livros didáticos, currículos, programas, conteúdos, cursos de formação, critérios de controle e fiscalização, continuam dirigidos e centralizados; 13 .Produtividade e eficiência empresarial (máximo resultado com o menor custo): não interessa o conhecimento crítico; 14 .Nova linguagem, com a utilização de termos neoliberais na educação; 15 .Modismo da qualidade total (no estilo das empresas privadas) na escola pública, a partir de 1980; 16 .Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) são ambíguos (possuem visões contraditórias), pois se, por um lado, aparece uma preocupação com as questões sociais, com a presença dos temas transversais como proposta pedagógica e a participação de intelectuais progressistas, por outro, há todo um caráter de adequação ao sistema de qualidade total e a retirada do Estado; 17 . Mudança do termo igualdade social para equidade social, ou seja, não há mais a preocupação com a igualdade como direito de todos, mas somente a amenização da desigualdade; 18 .Privatização das Universidades; 19— Nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) determinando as competências da federação, transferindo responsabilidades aos Estados e Municípios; 20 .Parcerias com a sociedade civil (empresas privadas e organizações sociais).

As "mudanças" que pareciam renovadoras de uma política educacional arcaica não são nada mais nada menos, que um verniz-capital muito bem aplicado às instituições educacionais, dependentes da sociedade civil.

Como uma educação libertadora e autônoma pode funcionar assim, se todos estamos atrelados a um jugo efetivamente fortalecido pelo capitalismo internacional, que impede sua implantação? Privatizar as escolas públicas é uma aspiração neoliberal, uma estratégia para que as majorias fiquem afastadas das escolas e das universidades.

49 Antônio Inácio Andrioli .Mestre em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ \_RS, Doutor em Ciências Sociais na Universidade de Osnabrück \_Alemanha. Fonte: Espaço Acadêmico.Revista Mensal . Ano II .Número 13 .Junho de 2002

143

Como podem privatizar o Ensino, se vivemos em um país onde grande parcela abandona seus estudos para trabalhar, ou acaba desistindo da universidade, visto que os horários das disciplinas entram em choque com os horários de trabalho? Já está mais do que na hora de fazermos algo. Não podemos mais ficar de braços cruzados e adormecidos em berço esplêndido. Gadotti (idem, p. 127) escreve que:

A privatização do ensino é uma estratégia da burguesia para impedir que as classes populares, mais pobres tenham o que a Constituição lhes garante: ensino, educação. Faz parte dessa estratégia geral do regime burocrático-militar-industrial-burguês atrelar a educação à máquina do desenvolvimento sem investir nela.[...] O regime militar-burguês nos obriga a reproduzir a força de trabalho para gerar crescimento econômico para a burguesia, para garantir maior taxa de mais-valia apropriada por uma minoria. Este sistema que está aí foi implantado e consolidado com o auxílio da Educação. Está na hora de nós, professores, dizermos "não": não à concentração de todas as decisões

educacionais nas mãos de um Estado, mediador e interprete das classes capitalistas, nacionais e estrangeiras. Não queremos ser mediadores de um sistema discriminatório. O regime-militar-burguês, acoplado ao sistema capitalista internacional, nos obriga a reproduzir a ideologia capitalista burguesa. Está na hora de dizer “não”: não queremos ser policiais de um sistema gerador de injustiças. Não queremos ser cães de guarda da ideologia imperialista.

Nossa tarefa, frente a tantas injustiças sociais geradas pelo imperialismo, constitui-se na luta cotidiana. Uma batalha deve ser vencida, mas só o será se toda a comunidade educativa, educadores e educadoras, pais, alunos e alunas tiverem um só pensamento: somos fortes e temos algo em comum: a luta contra a lesiva hegemonia norte-americana em nosso continente e o desejo de justiça social.

Uma das formas de lutar pela concretização da justiça social é partir de uma ótica de que a participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem é crucial para despertar as consciências a cerca das injustiças que se maximizam a todo instante.

Uma das formas de extinguir as desigualdades é fazer da sala de aula um momento de ensino aprendizagem baseado na harmonia entre as pessoas. Ao realizar a pesquisa sobre a relação entre os professor@s e alun@s, algumas questões foram priorizadas.

Quando foi perguntado aos alunos das escolas públicas sobre as sugestões para melhorar o relacionamento entre professor@s e alun@s, a maioria dos alun@s responderam:

—Ter mais conversa entre professor e aluno (6A .Escola Municipal Cecília Meireles50).

—Quando o professor confia, dá força para poder fazer as coisas. Quando os alunos estão chateados ele anima. (6 B —E.M.C.M.).

50 E.M.C.M –Leia-se Escola Municipal Cecília Meireles.

#### 144

—Os professores tinham que ter mais diálogo com os alunos e não estarem sempre com

uma cara feia

—Os professores devem respeitar os alunos e os alunos respeitarem os professores.(6 a A

E.M.C.M.).

Em questionário perguntamos quais eram as características de um professor que fazia os alunos (as) ter prazer em aprender. Os discent@s responderam:

—É legal, explica a matéria, dá liberdade, brinca, conversa... (6 B –E.M.C. M).

—As aulas são divertidas, os professores devem ser claros e objetivos (6 A E.M.C.M.).

—Um professor simpático com um bom diálogo. (6 A E.M.C.M.).

—E bom, honesto que quer ver o aluno ir para frente e para o seu aluno ser alguém na vida.

(6 A-E. M.C.M.).

—Eles têm respeito, carinho, fazem a gente gostar muito deles. (17 B –Escola Municipal Brum de Azeredo51)

—Vontade de aprender. (Silvia .17B –E.M.B. A).

—Desperta muita confiança, segurança e vontade de estudar e aprender e ter uma amizade muito agradável. (7aE. M. B. A).

Outro questionamento foi feito em relação aos sentimentos despertados pelo profess@r autoritário (foi explicado aos alunos o conceito de autoridade e

autoritarismo na visão de Paulo Freire). Os alunos das sétimas e oitavas séries da Escola Municipal Brum de Azeredo responderam:

—Me despertam coisas ruins do professor, sem vontade de aprender com ele e muitas outras coisas mais.

—Não dá vontade de assistir às aulas, e nem gostar da disciplina. Angélica

—Fico sem vontade de assistir às aulas dele e de fazer os trabalhos e temas que ele manda não gosto dele.

—Não gosto das aulas dele, são chatas.

Ele está sempre querendo mandar, ele desperta em mim um sentimento de raiva-  
Aline Neves - 18 B.

—Ele discute sem motivo e chega a dar raiva...

—Dá medo, vontade de não participar da sua aula, nojo e pavor da cara dele, e só de lembrar, o que ele fazia me deixa irritada, mas feliz porque ele não dá mais aula pra nossa turma. Natália Cardozo - 17 B

—Não dá vontade de aprender porque ele me irrita.

Após a análise do material, (Ver os anexos), ratificou-se nosso conceito, segundo o qual, para que possa haver conhecimento não pode haver a separação entre o cuidar e o educar. Cuidar pedagogicamente, despertando o desejo pelo conhecimento, tem o sentido de ensinar com amorosidade e autoridade, pré-visando o desenvolvimento de habilidades incrustadas, no âmago discente, ao longo dos anos, pelo autoritarismo da escola conservadora.

Os alunos e as alunas aprendem quando há um sentimento de respeitabilidade entre professores, professoras; alunos e alunas. Enquanto os sentimentos despertados por professores e

51 E.M.B.A Leia-se Escola Municipal Brum de Azeredo.

145

professora que impõe regras aleatoriamente, que não tem paciência em ensinar, que é considerado autoritário, só impede que o ensino e a aprendizagem aconteçam efetivamente.

Por isso, defendemos, assim como Freire (1997, p. 160) que a escola é um espaço de abertura, de alegria, de amorosidade:

A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser adocicado' nem tampouco num ser arestoso e amargo. A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza (...) Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Como Educador@s comprometidos com os excluídos, nosso objetivo deve ser o de pensar em nosso tempo, em nossa prática pedagógica criticamente. Fazer de nossa reflexão uma ação com integração coletiva, não um mero discurso, mas uma tomada de consciência planetária e humana.

146

## **7 EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA**

### **7.1 MATRIZ PEDAGÓGICA HUMANA PARA UM MUNDO DESUMANO**

**Eu aprendi:**

**Que sou mais forte que  
imaginava, e que posso ir  
mais longe depois de**

**pensar que não podia  
mais;E que realmente a  
vida teni valor e eu tenho  
valor diante da vida!**

**W.Shakespeare**

Figura 23: m.piccolo.blog.uol.com.br/

Propor a Educação Biocêntrica é uma exigência pessoal, ecológica, ontológica e feminina. Uma responsabilidade de sentir-mo-nos como agentes transformadores na busca de uma educação justa, humana, democrática, profundamente sustentável e vivencial. Uma necessidade pessoal frente à profunda crise mundial que afeta todos os aspectos de nossa vida. Conforme Capra (2001, p. 19) as últimas duas décadas de nosso século vêm registrando um estado de profunda crise mundial.

É uma crise complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa vida –a saúde e o modo de vida, a qualidade do meio ambiente e das relações sociais, da economia, tecnologia e política. É uma crise de dimensões intelectuais, morais e espirituais; uma crise de escala e premência sem precedentes em toda a história da humanidade. Pela primeira vez, temos que nos defrontar com a real ameaça de extinção da raça humana e de toda a vida no planeta.

Colocar a vida como essência do ato de educar é um dos objetivos há muito buscado por mim. Na atualidade o fato de que a vida está ameaçada, é indiscutível, “os gastos militares chegam a 425 bilhões de dólares, 15 milhões de pessoas –principalmente crianças –morrem anualmente de fome;

S..

1.



**Eu aprendi:  
Que sou mais forte que  
imaginava, e que posso ir**

147

outros 500 milhões de seres humanos estão gravemente subnutridos e cerca de 40% da população mundial não tem acesso à saúde” (CAPRA, 2001, p. 20).

A iminência da ameaça nuclear a Terra – Mãe prenuncia que temos de ter novas posturas, efetivamente ecológicas, não só em relação ao Planeta Terra, mas a todos os seres vivos envolvidos nesse cosmos misterioso que é o Universo.

Revisitar minha infância, no início deste trabalho, a escola primária que estudei; rever a relação com os professores e as professoras, com papai e mamãe, irmãos e irmãs e, principalmente, com os alunos que convivi nos vinte e três anos em sala de aula, se faz importante para compreender o quanto às imposições autoritárias, egoístas, fizeram mal a mim, e a muita gente que ainda continua tentando dizer a sua palavra.

Alguns fios, tecidos em vocábulos, parecerão muitas vezes soltos; traços invisíveis que costurei tentando “aprender a dizer minhas palavras” aprisionadas por décadas, sob o jugo de uma educação “bancária”, autoritária, hierárquica. Alinhavos meândricos, sinuosamente costurados que foram tornando-se nodos de uma teia trançada em comunhão com outros, adversos ou favoráveis às minhas idéias. Dialeticamente, fui construindo significado existencial.

“A palavra”, antes dominada por mitos, morta, silenciada, execrada da autenticidade criadora, foi emergindo livremente e transformando a mim e a visão do mundo imanente. Ernani Fiori no prefácio, em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, p15, 1979) ensina que:

A palavra é entendida como palavra e ação: não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. E significação produzida pela “práxis”, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exâmine. Palavra que diz e transforma o mundo.

Enfatizando o uso da palavra na relação professor-aluno, que pode ser “libertadora, alvedrio” – se conscientizadora, dialógica e democrática – e ou “autoritária, monóloga e castradora” – se impositiva e verticalmente hierárquica. Em 1967, ouvíamos pelo rádio que em pouco tempo o homem chegaria à Lua e os americanos lutavam contra os soviéticos. Meu irmão mais velho contava-nos histórias que crianças estavam sendo queimadas em um país chamado Vietnã. Não entendia como as pessoas podiam matar crianças, que provavelmente como eu, só queriam brincar.

148

Todas as tardes, eu fugia para a casa da vizinha, a única que tinha televisão da vila. Mesmo em preto e branco, ficava encantada com as imagens que saíam daquela caixa. Ficava paralisada ouvindo as notícias, os festivais de músicas e os desenhos veiculados pela TV.

Apesar das dificuldades financeiras por que passávamos, sentíamos que nossa família tinha uma admiração visivelmente expressa por todas as pessoas da vila onde morávamos. Na época, não entendia o que era. Hoje sei que era nossa união e a alegria de estarmos juntos, que todos apreciavam. Era aparente o amor de um irmão pelo outro. Isso nos tornava tão fortes!

Minha professora da primeira série tinha uma aura iluminada. Ela me encantava pelo que sabia. Eu a obedecia. Era para mim como Minerva, pois dotada de inteligência e sabedoria, ajudava-me a vencer a batalha

cotidiana da ignorância. Quando contava histórias levava-me por outros mundos dos quais só eu podia imaginar. Ela me fazia viajar por todo o Universo, despertava em mim um grande prazer pela literatura. Era como “uma protetora, companheira”, mas, ao mesmo tempo, com sabedoria, racionalidade e reflexão, usavam de uma estratégia instrumental: a voz imperativa, a mão que batia forte na mesa, o apagador ou a régua de madeira para silenciar a turma e, principalmente o mais significativo para mim, o olhar enigmático. Ele era tão forte que calava porquê, críticas e desejos pessoais. Com engenhosidade de uma deusa, silenciava-me e defendia, de forma criativa o Estado militar (o masculino) que representava. Estar em aula era estar sendo vigiada por minha professora e por meu pai e irmãos. A postura masculina, autoritária acompanhava-me. Meu pai era como Júpiter, sentado em seu trono, sabia o que eu fazia, mesmo distante. Dominava o céu, a terra e meu comportamento. Tinha um jeito ambíguo de nos tratar: em casa, era “detentor da justiça” e da misericórdia e, ao mesmo tempo, protetor dos fracos (cuidava de nós) e castigava, sem pena, àqueles que saíam do caminho da “moralidade”. Hoje compreendo que tentava instituir sua autoridade infinita através do autoritarismo, mas era o respeito que ele almejava.

149

Lembro-me que num certo dia, minha irmã mais velha, a Deusa, colocou em um “saco de matéria<sup>52</sup>”, um ovo cozido, um pedaço de pão caseiro e, em uma garrafinha de vidro, o leite que papai trazia da chácara. Saímos cedo e fomos à Escola Normal que ficava perto de nossa casa. Aquele dia foi marcante. Estava muito frio, sentia meus pés gelados. O frio passava pelo buraco da sola da “conga”, (espécie de tênis que se usava na época) e meus dedos ficavam congelados. Eu pensava em ter uma meia de lã, um sapato novo e um modo de tirar as crianças daquele tal de Vietnã. Na escola, ao ouvir o sino bater, corríamos para a fila. Todos tinham que ficar em posição de sentido, como soldados em revista. Entrávamos e sentávamos no lugar escolhido pela professora. A sala de madeira tinha um cheiro de pó misturado com umidade, mas era agradavelmente quente. Cotidianamente, sentava-me com uma postura invejável. Tirava do saquinho de plástico minha borracha, meu lápis preto e meu pequeno caderno e, como um tesouro, organizava-os em cima da classe. Ficava esperando as ordens da grande deusa “dona Terezinha”. Naquele dia, ela ordenou que escrevêssemos, em silêncio, o texto colocado no quadro e, que depois resolvêssemos as atividades matemáticas. Disse que não aceitaria nenhuma conversa, quem desobedecesse ficaria de castigo. “Tudo o que ela autorizava com um sinal de cabeça era irrevogável; a sua promessa era infalível” (Commelin, s.d.p. 41). Lembro-me que trabalhávamos com conjuntos matemáticos e que para copiar precisávamos desenhar e pintar. Atenciosa e obediente fiz o que mandara. Terminado o trabalho, cruzei meus braços e esperei. Corpo estático. Mente e olhos vivos, criativos em movimentos, percorrendo a sala e o lugar onde estava dona Terezinha. Olhei para meus desenhos e os vi sem cor, sem vida. Reparei na mesa de minha colega Rúbia, muitos lápis coloridos, pareciam arco-íris,

desejando espalhar-se por toda a aula.

Meus olhos visualizaram a mestra e a perceberam atarefada, absorta em seus cadernos de chamada e diário de classe. Nós, eu e Rúbia, amigas de aula, olhamo-nos e num sussurro pedi emprestado o lindo arco-íris de madeira. Ela, alegremente alcançou-me a riqueza colorida. Fiquei tão feliz que minha atenção distraiu-se, e comecei a movimentar meu corpo num frenesi de alegria. Não notei o “olhar” de dona Terezinha em minhas atitudes “subversivas”.

52 Era o chamado plástico hoje.

150

Ao começar a pintar, ouvi um grito docente que me estremeceu. Com a cabeça baixa, levantei apenas meus olhos e a vi enfurecida. Pediu que eu levantasse e fosse para o canto da aula. Olhei para minha amiga, e guardei em minha memória seus grandes olhos azuis amedrontados que demonstravam ténue incompreensão. Temerosa, levantei-me e obedeci. Encostei-me no canto da sala e fixei a tábua carcomida pelos cupins. Eu estava também, como a madeira, corroída, fragilizada, fragmentada, entristecida.

Eu sabia o que tinha ocorrido. Desobedecera! Não tinha razão. Havia desrespeitado a professora, meu pai, os irmãos e também o Estado Militar da época. Deveria ser presa, amordaçada, exilada? Foi o que aconteceu. Calei-me, calaram-me.

As lágrimas rolavam pelo meu rosto, pensava em mim e nas crianças vietnamitas. Não queria a guerra, meu coração necessitava de paz. Uma paz que viesse para mim, de braços abertos, calorosos e perfumados de jasmims e hortênsias coloridas como as cores alegres do arco-íris.

Foi naquele momento que decidi ser professora. Uma professora real, humana, concreta, efetivamente afetiva, dialógica e profundamente democrática. Ali resolvi lutar pelo que acreditava ser uma escola ideal, uma escola onde todos pudessem exercer suas potencialidades, habilidades e críticas. Queria uma escola em cores, um mundo colorido e não em preto e branco como ficara meu caderno. Queria os abraços calorosos e perfumados. Queria uma escola de sentidos e não só de obediências.

Não lembro quanto tempo fiquei ali. Sei que quando saí, minhas pernas doíam. Fui embora silenciosamente. Quando cheguei ouvi meu irmão falar baixinho que havia uma briga grande entre os estudantes e militares por todo Brasil, e que a China tinha construído uma bomba capaz de acabar com o Planeta.

Coloquei a merenda que sobrara em cima da mesa da cozinha e fui deitar. Não queira mais saber de guerra, nem das bombas e, muito menos, das brigas dos estudantes brasileiros. Queria apenas ficar só, isolar-me de todos. Silenciosamente, emudeci. Comecei a ter dificuldade em matemática e a temer colorir meus cadernos.

151

Em aula, já não era mais a mesma. Além de calar-me, deixei de admirar minha

professora e no recreio já não sorria mais como antes. Fiquei amordaçada em meu corpo, mas não amordacei meus pensamentos...

Hoje, refletindo sobre os momentos vividos no passado, tanto em minha existência escolar quanto a dos sujeitos entrevistados recordo do poema, “À Boca Fechada”, de José Saramago<sup>53</sup>

“Não direi:

Que o silêncio me sufoca e amordaça.  
Calado estou, calado ficarei,  
Pois que a língua que falo é de outra raça  
Palavras consumidas se acumulam,  
Se represam, cisterna de águas mortas,  
Ácidas mágoas em limos transformadas,  
Vaza de fundo em que há raízes tortas.

Não direi:

Que nem sequer o esforço de as dizer merecem,  
Palavras que não digam quanto sei  
Neste retiro em que me não conhecem.  
Nem só lodos se arrastam, nem só lamas,  
Nem só animais bóiam, mortos, medos,  
Túrgidos frutos em cachos se entrelaçam  
No negro poço de onde sobem dedos.  
Só direi,  
Crispadamente recolhido e mudo,  
Que quem se cala quando me calei  
Não poderá morrer sem dizer tudo”.

Teria sido o Destino que propositalmente calou minha voz? O Destino, divindade cega, inexorável, nascida da Noite e do Caos, resolvera de forma irrevogável a sorte desta pequena mortal? Talvez não. Felizmente tal divindade não sabia que eu havia nascido de Eros.

Gerada pelo deus do amor, Eros, já havia invisível e subjetivamente, polimizado meu ser, me fez entender que sou um ser da Criação. Como pai, Eros inseriu, em mim, uma simpatia pelos

53 [http://www.alentejodigital .pt/a\\_margem/poetas/josé\\_saramago.htm](http://www.alentejodigital.pt/a_margem/poetas/josé_saramago.htm)

152

humanos, uma força interna indescritível, que me impulsiona à luta contra Anteros. Conforme Commelin (s.d., p.23):

O poder de Eros vai além da Natureza viva e animada; ele aproxima, une, mistura, multiplica, várias as espécies de animais, de vegetais, de minerais de líquidos, de fluidos, em uma palavra, de toda a criação. Eros é, pois o deus da união, da afinidade universal; nenhum outro ser pode furtar-se à sua influência ou a sua força: Eros é invencível. [...] como adversário no mundo divino – Anteros, isto é, a antipatia, a aversão. [...] separa, desune, desagrega [...] Anteros impede que se fundam os seres da natureza dessemelhante; semeia em torno de si discórdia e ódio, se prejudica a afinidade dos elementos [...].”

Com a “força cósmica do amor” (Buber, 1974, p17), com a coragem, isenta da arbitrariedade, com a liberdade, imbuída de sentido existencial e social, eu fui buscando em mim e no encontro, na relação com os outros – “no contato com o Tu, toca-nos um sopro de vida” (Buber, idem, p. 73), possibilidades de vínculos no contexto em que vivia.

Em 1976, em plena ditadura militar, permanecia calada, mas queria encontrar-me com outros jovens de minha idade, por isso, participava de grupos da juventude católica da comunidade que vivia. Ajudávamos as pessoas carentes, dávamos aulas para alunos com dificuldades educacionais, fazíamos campanhas de solidariedade.... E continuava escrevendo sobre o que eu sentia e em que acreditava.

No último ano do magistério, havia uma professora de matemática, extremamente competente, lógica, organizada, mas que não levava em consideração as dificuldades que tínhamos. Só ela tinha a verdade sobre as fórmulas que nos apresentava. Conseqüência: Mais da metade da turma, aprovadas nas disciplinas didáticas, e com excelente desempenho, reprovava em matemática.

Algumas meninas desistiram do Magistério; outras, com maior poder aquisitivo migraram para escolas particulares, pois permitiam o estágio, juntamente com a dependência de matemática. Algumas, como eu, tivemos que repetir o ano. Foram poucas as que continuaram acreditando no magistério. A maioria buscou outras profissões.

Apesar de sofrer muito, não desisti do propósito de realizar-me como uma profissional da educação. Nessa época, trabalhava realizando tarefas domésticas, e assim podia comprar tintas coloridas, pincéis e telas. Pintava e desenhava a indignação que sentia pelo que via e vivia no mundo.

153

Ao terminar o magistério, comecei a trabalhar com crianças carentes, do Instituto São Benedito. Também comecei a estudar piano, algo há muito desejado. Estudei durante quatro anos, mas a professora particular gritava muito quando não acertava os acordes e, muitas vezes, pensei em desistir, mas o amor à música era maior.

Na universidade, a orientadora das aulas do mesmo instrumento musical exigia que soubéssemos de cor as notas que ela tocava no piano. Tínhamos que ficar de costas, e dizer as notas tocadas. Certa vez, por não tê-las acertado, gritou tanto comigo que sai chorando compulsivamente da aula. Nunca mais voltei! Abandonei o piano, e por conseqüência a Educação Artística. Faltava apenas um semestre e meio para minha formatura.

Mas não desisti de estudar; ingressei no curso de História, na UCPEL. Comecei minha caminhada novamente com muita esperança. Balbuciava idéias e defendia posicionamento quanto aos métodos de ensino e às imposições dos professores. Quanto ao piano e às artes, silenciosamente contentei-me em assistir aos programas do gênero pela televisão, ou a participar de eventos gratuitos apresentados na cidade. Fui ficando isolada e amedrontada; sabíamos das torturas que os generais mandavam realizar. De uma forma ou de outra, éramos como cúmplices do regime militar. Se calássemos, admitíamos nossa impotência frente às imposições ditatoriais do regime; se lutássemos, manifestando-nos contra a normatização tecnocrática, afastávamos o perigo de não sermos presos, ou torturados.

A maioria acolhia, de certa forma, por causa grande medo, as atitudes

arbitrárias da ditadura militar no Brasil; entretanto, outros personagens que não podem ser esquecidos pela História brasileira, foram em busca da concretização de seus ideais, de suas utopias. Levaram ao extremo seus objetivos, muitos deles perdendo, inclusive, a vida.

Assim como na sociedade, em que muitos lutaram até a morte, na escola também encontrávamos não só professores, mas estudantes que promoviam debates para que algumas liberdades fossem respeitadas. E estes também sofreram, não só perdendo seus cargos, como sendo perseguidos, estigmatizados e exilados de nosso país, ou pior, exilados dentro de sua própria comunidade.

154

Nesse contexto autoritário, repressor das potencialidades humanas, muitos viveram e ainda hoje carregam cicatrizes profundas, indeléveis. Mas por que visíveis na pele ou na alma, extremamente significativas, nos fazem lembrar que ainda precisamos lutar, para que a palavra crítica, pessoal, possa ser proferida efetivamente, assim como nossas liberdades possam ser concretizadas pela democracia.

Mas o que isso tem a ver com a Educação Biocêntrica? Tudo. O autoritarismo da escola, a relação profess@r-alun@ verticalmente desenhada, fortemente presente em nossos dias, pode determinar, de forma cruel, o silenciamento de muitas pessoas que poderiam exercer com sua palavra, a cidadania.

Sabemos que a Escola é hierarquicamente organizada conforme o modelo estatal. Adestra os corpos e podemos dizer as mentes. Percebemos, invisivelmente, a força que uma autoridade- autoritária pode exercer sobre outros.

A prática escolar promove o mais funesto darwinismo social: a luta pela vida e a predominância do mais forte. Justifica-se tal modelo através da “saúdável competição”, a preparação para o trabalho e o sucesso futuro; Conseqüência: O Mundo em caos sócio-ambiental.

A Educação institucionalizada das sociedades atuais consiste em um processo de enquadramento da pessoa a um modelo determinado pela cultura. Diante disso, leva o “educando” à adaptação a esquemas de convivência considerados adequados àquela sociedade.

Conforme as normas de comportamento, programas de conteúdos atuam de fora para dentro, desconsiderando completamente a individualidade, a identidade pessoal.

Nesse contexto, aprendemos a viver com o capitalismo que nega o outro que exclui o trabalho colaborativo, a integração, e faz de Gaia, apenas mais um objeto a ser explorado economicamente, e dos homens e das mulheres, usurpadores egoístas da Terra-Mãe.

Esse sistema enquadra e orienta através de modelos e esquemas de conduta, os quais prevêm como deverá ser o comportamento da pessoa no seu meio social e, por modelos e esquemas de conhecimentos, estabelecem a priori, o que é importante saber, e que conhecimentos têm valor para a sociedade contemporânea.

155

Nas palavras de Rolando Toro (1991), criador de Sistema Biodanza:

A Educação contemporânea, em quase todo o Ocidente, não cumpre sua tarefa de entregar ao indivíduo pautas internas de desenvolvimento. Não desperta nele os germens naturais de vitalidade, nem os valores do íntimo. Não desenvolve os potenciais criativos, a liberdade intelectual, nem a singularidade das aptidões. Não fomenta o esplendor das relações humanas. A Educação atual tende a produzir a adaptação servil ao *establishment*.

O que vemos é a adequação dos sujeitos a uma ordem estrategicamente organizada para a obtenção de “corpos dóceis”. Tudo bem para estes, mas os que não se enquadram, que querem participar com posicionamentos pessoais não condizentes com o modelo imposto?

Acreditamos ser na escola que a transformação da sociedade pode iniciar-se. Inserida em uma escola institucionalizada e que questione como devemos proceder frente às mudanças que a todo o momento ocorrem?

Como educador@s devemos continuar silenciando as pessoas que expressam o que pensam? Temos o direito de banir, exilar os que são “diferentes”, os que discordam de nossos posicionamentos, ou de “nossas verdades” ditadas em sala de aula? Como devem ser as relações entre as pessoas?

Mais precisamente, na escola, como pode ser a relação professor-aluno? A autoridade deve ser imposta, com autoritarismo, ou deve ser construída com autoridade e liberdade? Que tipo de homem e mundo a escola tradicional e autoritária edificou? Por que a relação pedagógica, em sua maioria, deve ser alicerçada na competição, no individualismo? As relações devem ser mesmo “cada um por si e Deus por todos?”.

Cabe aqui citarmos a expressão de H. Maturana (1997), em seu livro *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*: “A competição não é e nem pode ser sadia porque se constitui na negação do outro”.

Mas se as instituições educacionais invisivelmente conseguiram adestrar os corpos e as mentes da maioria, o que podem ensinar àqueles que se diferenciaram “revoltando-se contra as imposições do sistema, porque não aceitaram “enquadrar-se” aos modelos impostos”?

Ao entrevistarmos os sujeitos da pesquisa, revelaram as seqüelas psicológicas carregadas por eles, ao longo desses quarenta anos. Vejamos algumas dessas falas:

## 156

**Afrânio Costa:** (...) Depois fui para Passo Fundo, em 1977 e comecei a estudar na Universidade de Passo Fundo, dando continuidade ao curso de Administração de Empresas, estudei lá na Universidade de Passo Fundo, de 1977 até 1979. Apesar de ser um homem de universidades leigas, convivi com muitos padres ali na região. Como os professores, todos eles eram reacionários, conservadores, anticomunistas ferrenhos que manifestavam esse anticomunismo e esse conservadorismo dentro da sala de aula. Os alunos não podiam contrapor esse pensamento, também eram professores autoritários, e muitos deles, também advogados e ligados ao regime militar. Eles diziam abertamente: sou advogado, sou informante do DOPS, sou informante do CNI. Isso eles falavam abertamente também na Universidade de Passo Fundo. Não havia debates dentro da sala de aula, inclusive em muitas disciplinas nas quais havia a possibilidade do debate, como História Econômica, Moral e Cívica. (...) No meu caso, estive 15 dias no DOPS, espancado, torturado. Fui para a fossa, que era a sala onde tinha todo o equipamento de tortura e aí, então a gente

ficava nu, sendo torturado, espancado, levando choques elétricos, afogamento... Depois então, a gente confessava, fazia o relatório e voltava para o presídio central que era uma casa de passagem. Deste local podia-se ainda voltar para o DOPS para ser novamente espancado. Se não houvesse nenhuma acusação, se o relatório estivesse correto, completo, ia-se para a ilha e, os presos mais perigosos eram levados para as unidades militares do interior do estado. Eu estive de 1970 até mais de 1972, em duas unidades militares de Caxias do Sul, que era um horror, começando pela comida, mas tínhamos que sobreviver lá.

**Maria Amélia entrevistando Ari Costa – sobre a invasão do campus universitário:** E falando da Revolução, o senhor se lembra da invasão do Campus? Como foi? **Ari Costa:** Na época, eles.. tinha muita polícia lá dentro, tinha as pessoas, muitas pessoas fanáticas em políticas que faziam reuniões nas casas, levavam e entregavam.., política e faziam coquetéis... Mas geralmente,... eram do Partido dos Trabalhista na época. (...) eram tudo funcionários. Isso era principalmente. O grupo mais forte era da Central. Nessa época, o Tolosam Dias da Costa é que era o diretor... e aquela política né? Quem não era do partido, do PTB, os caras já ficavam...Até que houve aquela revolta e eles chegaram a dizer que quem era do Partido Trabalhista, lá dentro, que fazia isso aí era comunista. Aí, o quartel entrou lá e começou a levar o pessoal, tudo que era eles levavam e traziam para dentro do quartel, presos. Tinha um jipe que ia lá, levaram o Paulo Tolosam que era o diretor, botaram um interventor do quartel; o general... não Coronel Bento. Botaram o Coronel Bento de diretor, interventor e trouxeram preso o Tolosam. E aí começaram a trazer aqueles que eram que faziam reuniões, traziam a varrer, tudo. Desde o agrônomo até o trabalhador de campo. O jipão chegava lá... Ah! O que trouxeram de gente pra cá não foi fácil! Desde o diretor... (...)As vezes levava mais de um. Ah! levavam mais... Não sei se alguém denunciava, eu sei que quando eles iam, iam certinho, pegavam o cara e levavam. Não sei se havia denúncia; só sei que chegavam certinho nas pessoas e iam para o quartel. E os caras, tudo no jipão, ali com os militares armados prendiam e traziam.

**Maria Amélia:** Tiravam as pessoas de dentro de casa? **Ari Costa:** É e buscavam no serviço, dentro de casa, onde estivessem. E levavam o preso para o quartel, deixavam dentro do quartel. ali era milico(...) botaram o Exército, quase todo o Exército lá dentro e armas dentro do campo. Tudo de prontidão! Mas o que eles queriam, visto que era o Leonel Brizola, ele tinha. Segundo dizem, que ele à noite passou, passou lá na casa que era dos diretores que usava ela como casa para hóspedes. Então, eles levaram-no fugido e ele ficou uma noite, para depois levarem para o Uruguai. Quando descobriram, botaram o exército lá, mas já era tarde. E revistavam as casas, andaram revistando as casas para ver quem tinha armas, quem não tinha.

**Entrevistada Carmem Anselmi Duarte da Silva.** E até lembro que a gente estava dando aula e daqui a pouco vi um pé na porta...abriu violentamente e entraram sargentos fardados. **Aquilo era um terror para os professores, para os alunos. A gente não sabia o que ia acontecer, não sabia quem era quem...Isso tinha deixado um trauma muito grande.** Desde quando assumimos a administração da UFPEL, com Gigante e

Schch, eu ando atrás desses documentos e não consegui localizar nada. Já pedi para revirar vários setores, porque a gente teve aqui dentro um Serviço de

157

Informação que consta no Regimento da Universidade, era oficial. O general Vignoles, que era o coordenador geral, e muitas pessoas que trabalhavam com ele e que eu até já pensei que talvez essas pessoas ainda trabalhem na Universidade, se poderia chamá-las para ver onde está este material. Tinha um fichário de todos os professores, de todas as posições políticas (por exemplo, não entravam professores para a Universidade, nem funcionários, se constasse nas fichas deles, no Serviço de Informação. Qualquer coisa em relação a ele.., que eu não sei que fim levou. E uma coisa que eu acho que para a História da Universidade seria muito importante. B. L. :Poderias falar sobre os tipos de repressão que baixaram sobre os professores?C.D.S.: Que eu me lembro, aqui, o professor Maneca,(um dos sujeitos dessa pesquisa) ele era nordestino, professor de Agronomia, tinha vindo fazer concurso e atuava na Agronomia. O professor Edilberto Amaral, que era da área da estatística, também da Agronomia, o Professor Paulo Tolosan Dias da Costa, que inclusive tinha sido diretor do que é hoje, foi uma figura importante que foi, inclusive, preso, um dos nossos companheiros que não sentimos mais de perto a repressão, o Instituto Agrônomo do Sul e mais o professor Ápio Antunes da Faculdade de Direito. E muitos de nós, inclusive o Jaime, tivemos que responder a inquéritos e várias vezes fomos chamados para depor.

**Entrevista ao professor Manuel sobre os temas do regime militar (Citado acima): Olha, não, a gente tinha esses temores, assim, em**

**momentos especiais, mas caso contrário, não. Até estive** neste período, estive preso, fui preso na Universidade, um período de mais de vinte dias. Fui preso nos momentos dos Atos Institucionais, é que todas as pessoas que estavam mais ou mesmo envolvidas, suspeitas de serem partícipes desse movimento de resistência e organizacional de partidos eram considerados subversivos. Foram presos para interrogatórios e então eu fui um dos que foram presos, estudantes, professores e inclusive militares. E realmente enfrentei, naquele momento, isso com muita tranquilidade, com muita tranquilidade, não tive maiores problemas. Evidentemente nós não tínhamos uma perspectiva ainda do que se passava, depois né, depois da repressão violenta, da tortura né, que passou a se aprofundar esse processo de terror...É com a criação dos AI, passou a se aprofundar a repressão, do DOI - CODI, o braço armado, torturador e repressivo do SNI, poder paralelo, acima do poder da ditadura. Eles não tinham controle, um Frankstein que eles criaram, e a partir daí, realmente as pessoas já se apavoravam mais, eu realmente não cheguei a sentir essa situação. Depois, muito depois, em outras épocas, outras ocasiões realmente, mas muito depois consegui ter, viver momento tensos de maior temor...(...) Estava implícito na sala de aulas, aquelas que eram controladas, a maioria dos professores estiveram neutros, outros estavam comprometidos, inclusive foram presos. Estiveram por muito tempo presos, porque logo após o golpe, eles reprimiram de forma irracional, dispersiva, eles não tinham um conhecimento muito claro de quem era quem. Eles prenderam muita gente que não tinha maiores problemas. Professores, como o professor de Matemática, professor Amaral, que tinha profundas contradições, entre os alunos quanto à metodologia dele, muita gente rodava, perdia o ano e tinha

raízes de esquerda. Acabou sendo preso, quando na verdade, ele não tinha nenhuma vinculação, não interferia em nada nas posições políticas dos alunos. Sim, nas escolas, eles impuseram meios de ensino que eram alienantes e repressivos. Matérias que eles criaram como Moral e Cívica, OSPB, que foram entregues a elementos do próprio exército, elementos fascistóides e botavam na cabeça das pessoas as concepções segundo as tradições e as propriedades. Então, limitavam os meios de comunicação em todos os aspectos para evitar que as concepções subversivas, através de seus agentes e trabalhavam em nível institucional porque era a ditadura, e usavam todos os instrumentos que eles tinham. Não mediam nenhum tipo de esforço e, como forma para fazer isso passaram a atuar constringendo, limitando. Cortavam o acesso das pessoas comprometidas com a esquerda ou comprovadamente pessoas vinculadas a partidos de esquerda para não terem acesso aos serviços públicos e, até mesmo, na área privada interferiam para deixar as pessoas sem meio de sobrevivência. Então, tinham informantes nas fábricas, tinham a colaboração dos empresários..., houve pessoas que tiveram um processo curto, mas sempre trouxe um reflexo, essas perseguições sempre traziam...E a mania de perseguição, eu inclusive desenvolvi um instinto de perseguição que me levava a uma certa

158

premunição. Quando eu tentava identificar os espões, os informantes por instinto, eu praticamente já conseguia sentir como a gente sente a presença de uma cobra,, eu tenho uma certa premunição para cobras e víboras, eu adquiri em relação a esses tipos de “cobras”

**Sobre o regime militar no Brasil: Cleusa:** No Brasil, foi uma coisa massacrante. Foi absolutamente massacrante, dolorido. De pessoas morrendo, de pessoas desaparecendo, pelo fato de termos exatamente o projeto que se tem. Todos nós tínhamos um nome diferente, que no momento em que havia o enquadramento, uma prisão, e eles sempre estavam pressionando, e faziam perguntas e em seguida colocavam o nome de alguém, sabe. Mas como todo mundo tinha um nome de guerra, não havia essa possibilidade de prisão; por outro lado, ficou muito difícil saber onde essas pessoas foram parar, não existiam registros do nome real das pessoas. E então, foi uma coisa impactante, foi muito triste mesmo.(...)Era exatamente eu que encaminhava as fugas, troca, esconderijo, mas todo mundo trabalhava junto. Mas era muito difícil porque nós tínhamos que manter contato com pessoas da comunidade burguesa, altamente reacionários, justamente para tu teres uma posição entende então às pessoas diziam: não, não é, não é...porque está do lado do fulano. Então, a gente tinha uma vida dupla, e depois, na madrugada, a gente efetivava o trabalho. Quando a gente estava nas vilas, com esse trabalho comunitário de base, é que realmente as coisas aconteciam, dentro de uma tentativa de mudança de mentalidade. Nós tínhamos várias, todas as vilas mais pobres de periferia; inclusive, nós trabalhamos muito junto ao baixo meretriz, meretrizes pobres que faziam confronto com as vilas carentes e até mesmo, a gente usou muito o evangelho, usamos muito as parábolas, mas isso aplicado a Karl Marx e a Lênin. Era um trabalho muito amplo....Quando cheguei na faculdade, fui mais cedo por causa desse trabalho que eu te falei, eu cheguei lá com a minha pastinha e, na frente, tinha dois militares com metralhadoras, empunhando as metralhadoras. Um deles me disse: Me dá a tua pasta! E eu

dei, não tinha nada na pastinha, realmente não tinha nada. Aí eu me liguei e telefonei para um advogado que tinha sido nosso professor no segundo grau. Ele pertencia à ARENA, mas era uma pessoa muito cabeça aberta. Aí, ele realmente foi, entrou em contato com o DOPS que funcionava no quartel, em Santo Ângelo, e realmente toda a nossa turma, todos os cabeças estava, lá, excetuando eu, estavam lá. Presos, fichados, e onde aconteceu o fato que o Elizeu, chamava assim, ficou louco, de tanto tomar choques nos testículos. E as ameaças que haviam de enfileirar os soldados, ameaças sexuais, tanto para as meninas, quanto para os homens. Foi aí que a gente conseguiu liberar no outro dia as pessoas. (...) Os professores daquela época, tirando os nossos, eram muito reacionários. Se tornaram pessoas reacionárias, talvez levadas pelo medo, pela intimidação que se dava em todos os níveis da sociedade. As ameaças eram constantes, as notícias vazavam em Porto Alegre. Teve a Ilha das Flores, foi terrível, uma loucura aquela função, o que as pessoas sofreram. Quem sofreu foi o Frei Beto que está por aí, ele conseguiu sobreviver, foi muito procurado. Então a geração que eu posso te dizer, se tornou uma geração amedrontada, limitada, sem crítica, nem auto-crítica e ideal, e é uma coisa que hoje, passado tanto tempo, essa outra geração me parece que está tentando resgatar alguma coisa social. Está tentando alternativas diferenciadas para refazer um ideal que foi totalmente destruída pelo terror...

**Entrevista a Pedro Fiori** : Essas avaliações eram aquele horror, que eu te disse, lição escrita, sabatina, lição escrita, sabatina, prova do mês, exame do semestre, exame depois no fim do ano, com escrita, oral. O que é isso? Tu passas o tempo inteiro pensando nisso, não dava! Então tu saías para o pátio, era só quebrar os colegas no futebol, que era ali no patiozinho, tudo jogando, tudo que era tipo de esporte... Quando entro no Júlio de Castilhos, a revolução foi tão grande, que das 10 matérias que eu tinha por ano, uma eu ficava para fazer exame, as outras.. passava por média...Que de tal maneira as minhas médias no ano eram sempre 9, tirava tudo entre 8 e 10. Era num ano Português, no outro Biologia, e no último foi a Física, que foi um pega político em cima de mim. Já porque eram professores jovens comprometidos com a linha dura, e era a política que estava envolvendo aquele momento. Então peço revisão da prova e peço que me venham fazer a prova escrita e oral, uma professora de boa idade, uma antiga professora que já tinha me dado Física em outro ano, e eu tinha tirado 10 com ela. Eu sabia que não tinha.., então ela me faz a prova, e eu passo numa boa, tanto escrita quanto oral,

159

com ela. Era só olhar para ela, tudo vinha claro. Com a outra eu olhava para ela e estremeceia nas bases. Eu perdia, a matéria parecia que se esvaía. Fui para a oral precisando de uma nota violenta, não me lembro bem uma coisa assim como foi. Eu sei que tive um descontrole que tive que tomar um remédio..., como remédio peguei quase no sono, e a cabeça, se desregrou. Até que aquilo voltasse ao normal, já tinha passado a prova e eu fui reprovado. Isso aí foi um sufoco que me impuseram. Fora que fazia pouco que eu tinha sido preso, jogado para fora do bonde. Quando ele me disse: —Como minha mãe é muito amiga da tua mãe, sabemos que eles estão no estrangeiro, não queremos que eles fiquem mais mal com vocês filhos que só sabem aprontar. Não sei o

que mais que te virá, eu vou te atirar para fora do bonde e faz de conta que tu te mandasses e nunca mais volte a repetir o feito. Não quero mais te ver pela frente, porque quando eu cruzar agora pela frente, não vai ser brincadeira, vai ser DOPS, de qualquer maneira. E tenta buscar um lugar bem longe daqui. Lógico, tentei buscar São Paulo, Rio e vi que era melhor ouvir meu pai e meu irmão mais velho, José Luís. Era melhor aceitar ir para o Chile. Eu não achava que era melhor. Eu achava que era melhor me separar deles. Eu já tinha me separado, sofria as conseqüências sozinho e tinha que dar a volta por cima. Consegui dar a volta por cima. Consegui dar a volta na Física, troquei de professor, fui lá, batalhei, briguei, falei com o vice diretor do Júlio de Castilhos, tinha sido meu professor, me conhecia bem, conhecia a minha índole. Pêra aí, eu sabia que por causa daquela prisão, do acontecido político ali, me deixou muito perturbado, não consegui enfrentar aquela prova. Tive que tomar aquele remédio, foi isso que me descontrolou, mas o semestre mostrava que eu tinha, não tinha 7 ou 10, mas estava com 5, estava fácil de passar, não era uma coisa complicada, e me deram a chance, pronto, e foi ótimo, beleza, mas também naquele compromisso. Aí, fui para São Paulo, fui para o Rio, pensando em tentar fazer vestibular lá. Aí, a minha irmã me disse: Reflete e pensa, vai para o Chile, essa abertura de mundo tem que acontecer agora. Acho que talvez tenha sido bom, porque 65 foi o AI 5, foi a porrada, eu poderia ta no meio.... eu poderia estar na goela, em vez de estar na escola...Então eu poderia, de repente, lá fora, fazer mais do que ficar aqui dentro, já queimado e tentando entrar numa universidade pública do Rio e de São Paulo, mas eu ia entrar na UNE, esfacelada, como se diz. Eram aqueles movimentos que iam para o interior da São Paulo, Minas, Rio... fazer reuniões, os fóruns dos alunos, que nós fazíamos com o pessoal da cúpula, lideranças, tudo o mais e que éramos pegos, ora aqui, ora acolá...Até acredito que nas fazendas dos pais do FHC...(risos), lá aconteceram também reuniões estudantis e coisas assim... Essas não prenderam, mas outras prenderam porque eram de linhas que não eram de acordo com os militares... É isso aí, mostra que eu aí, tenho um baque, não é só na educação, mais uma perturbação que criou esse trauma que me ficou do fim do ano .no 3º ano do Científico, mais a prisão, me botam, me jogam, me impõem. A Física que eu tanto amava, eu fiquei para segunda época, mas por minha batalha eu pedi revisão, consegui, fiz, mas aí impuseram que eu fizesse vestibular, o curso fora. Eu estudei piano 8 anos, estudei violino dois anos, não serviu de nada. Era moda antiga, mas isso pense no fator diversão, que poderia ser futuramente uma atividade profissional, era tido como uma imposição. Era assim a educação antiga deles e era uma educação conservadora que minha mãe e meu pai tinham, muito mais depois da morte de meu pai, obviamente que não seguiu, seguiu só acompanhando ele. Então na Universidade, **“comecei a ser castrado”**, também por ser filho do professor Fiori, e de lutar pela esquerda, e ser esquerda na Reforma e, mais quando eu peguei de

orientando. O pessoal da Antropologia, Filosofia Cultural. Escolhi um professor que tinha sido aluno do meu pai lá no Chile, e achavam que o orientando não precisava ser diretamente ligado à área. Eles, de uma certa maneira, o eram, uma vez que tinham dado aula de Antropologia Filosófica e Cultural, para uma visão mais humana do ser humano. Isso eu vou ter que tratar no futuro. Então, ele achava que poderia participar como meu orientando, puxando um currículo, a minha maneira de ver, bem diferenciado do dos outros. Diante disso, pipoquei, aqui, ali, visto que também fiz o Curso de Artes Latino Americana, era minha intenção política, já que conhecendo a arte latino-americana, mexicana, tão rica, eu estaria conhecendo a índole, a economia, a política, acabava conhecendo tudo deles.

160

Diante dos testemunhos percebemos que o autoritarismo trouxe conseqüências desastrosas para a vida dos entrevistados como a docência autoritária trouxe temor à pesquisadora. É esse o objetivo principal da pesquisa. Solícito que o autoritarismo mata, cala e que precisa ser substituído por uma docência exigente sim, mas não despótica.

Desvelando os fundamentos da Educação Biocêntrica, salientaremos objetivos e metodologias de uma tendência evolucionária, que coloca a vivência entre os sujeitos como mola humana, propulsora e reveladora da criatividade e das potencialidades instintivas dos homens e mulheres em suas relações altruístas, consigo próprio, com os outros, com o meio, com a vida.

Como tudo que é novo, a Educação Biocêntrica encontra e encontrará empecilhos para a sua prática. Encontraremos a inexorabilidade do sistema tradicional de um lado e, de outro, alguns poucos lutando para espalhar a “boa nova”. Anísio Teixeira (1950, p. 151) sugere:

Que a vida é o ponto de partida para uma batalha onde a luta, muitas vezes individual, pode significar derrotas cotidianas, mas que no amanhã ou no depois demonstrarão novas vitórias; que a luta deve ser constante, pois a luta mantém acesa nossa força interna que é para mim a própria vida. Deve-se partir para a vida como para uma aventura. Se se tivesse de aconselhar uma atitude única, aconselharíamos a atitude esportiva. Cada um dos momentos da vida é um jogo com o futuro. Quanto mais armado para a luta, melhor. Vitória e derrota, todas têm, porém, a sua parte de prazer. Mais do que isso. O verdadeiro prazer está na luta. Se bem sucedida, a luta de amanhã será mais interessante. Se a sorte não for favorável, a experiência valeu os momentos vividos, ensinou coisas novas e a expectativa de melhor êxito estará sempre acesa no coração dos homens. O insucesso não os abate, porque contam com ele entre as possibilidades esperadas. Se não existisse, as vitórias perderiam o melhor do seu sabor.

O mundo é produto de um arquétipo emoldurado pela minoria industrial. Muitos são os sinais de que Anteros está vencendo Eros. As cicatrizes mortíferas do capitalismo desenfreado manifestam-se na sociedade contemporânea. O individualismo, em prejuízo ao comunitário; o lucro, em detrimento ao ser humano e à natureza; a licenciosidade, como marca do autoritarismo; a guerra, lesionando constantemente a vida.

Qual é o papel da Educação em um mundo em crise, em transição

paradigmática? Trabalho cooperativo, nem pensar: o meu “colega-adversário” é um outro “competidor” no Vestibular, e na exigente e excludente arena do mercado de trabalho.

A postura da maioria dos professores que trabalham nas séries do Ensino Médio, ou de Cursinhos Pré-vestibulares, espalhados por todo o país, é de promoção da competição: “Estudar para

161

saber, saber para vencer, para ser o melhor, para ter o melhor!” Esta deve ser a postura do Professor- Educador?

Podemos ter um entendimento mecanicista, em parte reduzido, ou um entendimento concretizado, enfatizando o todo, o holístico, o sistêmico. Capra (2001, p.33) alerta que “a tensão básica está entre as partes e o todo”. Ao tentarmos entender, conhecer é preciso que tenhamos em mente, que tanto o micro, quanto o macro cosmos estão envolvidos em uma trama muito mais complexa do que imaginamos.

Podemos elucubrar algo, no presente momento, as relações entre as pessoas, enfatizando uma parte, sem levar em conta o contexto em que as pessoas estão envolvidas? Não formularíamos uma proposição fragmentada? Não estaríamos reduzindo as pessoas a seres sem historicidade, a objeto soltos em vácuo?

Analisar assim, “Enfatizar as partes tem sido chamado de visão mecanicista, significa que temos que isolar alguma coisa, a fim de entendê-la” (Capra, idem, p41). E o desenvolvimento científico do século XX demonstrou que a visão mecanicista, reducionista ou atomística está ultrapassada.

O pensamento sistêmico surgiu como uma nova maneira de perceber, de entender o mundo, levando em consideração o contexto no qual aquilo que queremos entender está inserido.. “As propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, mas só podem ser entendidas dentro do contexto, do todo mais amplo. [...] a relação entre as partes e o todo foi revertida. [...] o pensamento sistêmico é contextual”(Capra, idem,p. 41).

Pensar sistemicamente, no limiar de um século que se movimenta efetivamente para outras tantas transformações, é algo confuso. Capra (2001, p.25-26), em “Teia da Vida”, anuncia que o novo paradigma, ou modelo, que está aos poucos se concretizando pode ser chamado de:

Uma visão de mundo holística, pois concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas. Pode ser denominada visão ecológica, se o termo “ecológico” for empregado num sentido muito mais amplo e mais profundo que o usual. A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza (e em última análise, somos dependentes desses processos).[...] a ecologia profunda<sup>54</sup> faz perguntas profundas a respeito dos próprios

<sup>54</sup> O termo ecológico está associado a uma escola filosófica fundada pelo filósofo norueguês Arne Naess, no início da década de 70, com sua distinção entre “ecologia rasa” e “ecologia profunda”. A primeira é antropocêntrica, ou centralizada no ser humano. A segunda não separa os seres humanos--ou qualquer outra coisa--do meio ambiente natural.

fundamentos de nossa visão de mundo, e de nosso modo de vida modernos, científicos, industriais, orientados para o crescimento e materialistas. Ela questiona todo esse paradigma com base numa perspectiva ecológica: a partir da perspectiva de nossos relacionamentos uns com os outros, com as gerações futuras e coma teia da vida da qual somos parte.

Uma nova visão de mundo integrado, em detrimento do mundo fragmentado requer que revisemos nossos valores, diferenciados dos que até agora inculcaram em nossas mentes. A idéia de individualismo, competição, dominação, de valores antropocêntricos (centralizado no homem) deverá ser substituída por outros, como comunidade, eqüidade, alteridade, valores ecocêntricos (centralizado na Terra).

Estamos todos integrados em uma rede intrínseca de relações, macro e micro-cósmicas; por isso, não cabe mais, nem na sociedade, e muito menos na escola, que ainda existam relações autoritárias, que desenvolvam no interior das pessoas, o medo, a individualidade, a competição, o “silenciamento voluntário” e a falta de amor aos homens e mulheres e ao Planeta Terra, a Teia da Vida.

Dentro do contexto da Ecologia Profunda, a natureza, e as pessoas são ao mesmo tempo. Natureza e pessoa estão interligadas naturalmente pela vida em uma espécie de colcha, composta de retalhos diversificados, e conectada a uma rede maior, o Universo.

Nesse sentido, o desenvolvimento gradual de uma consciência ética e ecológica se faz necessária. É mister preservar a vida em todos os seus aspectos. Não podemos mais pensar somente no homem isolado da natureza, e vice e versa. Natureza e seres humanos estão em constante movimento, e nessa interação dinâmica que uma ética ecologicamente profunda pode emergir.

Todos os seres vivos são membros de comunidades ecológicas ligadas umas às outras numa rede de interdependência. Quando essa percepção ecológica profunda torna-se parte de nossa consciência cotidiana, emerge um sistema de ética radicalmente nova. Essa ética ecológica profunda é urgentemente necessária nos dias de hoje, e especialmente na ciência, uma vez que os cientistas fazem não atua no sentido de promover a vida nem de preservar a vida, mas sim no sentido de destruir a vida.. Durante a revolução científica, no século XVII, os valores eram separados dos fatos, e desde essa época tendemos a acreditar que os fatos científicos são independentes daquilo que fazemos, e são, portanto, independente de nossos valores. [...] os cientistas são responsáveis por suas pesquisas não apenas intelectualmente, mas também moralmente. Dentro co contexto da ecologia profunda, a visão segundo a qual esses valores são inerentes a toda a natureza viva está alicerçada na experiência profunda, ecológica ou espiritual, de que a natureza e o eu são um só (CAPRA, 2001, p. 28-290).

É preciso haver uma expansão do eu, identificado com a natureza como um todo. Assim as pessoas devem agir, como faziam os antigos semitas - a busca do ser num face-a-face com o outro e a natureza. O cuidado com Ela, como a eles mesmos, gera uma profunda responsabilidade, e uma

indescritível amorosidade, incapaz de provocar qualquer tipo de destruição. É a ética pela vida que começa a acontecer.

Os movimentos instintivos de associação, cooperação, divisão de tarefas e integração, típicos dos organismos e comunidades vivos, são freqüentemente negados na escola, como reflexo das relações patriarcais que ocorre na sociedade. Neste particular, temos que admitir que a escola não poderia ser outra na sociedade em que vivemos. Por outro lado, insistimos ser na escola que a transformação da sociedade pode ter início.

É essa preocupação que nos faz lutar pela promoção da vida. Uma vida cheia de sentidos. Na escola, as relações entre as crianças e jovens podem perfazer-se altruísticamente. 'Sentir—se vivo é o fundante, é o que fortalece e revela a identidade, expressão natural, espontânea e histórico-social da vida surgindo como singularidade, como auto-poiesis particular da auto-poiesis cósmica"(GÓIS, 1999, p. 16). Sendo assim, lutar por uma educação voltada para a existência, para uma cultura de vida e não de morte, é a meta desta pesquisadora.

É nesse sentido que trazemos a Educação Biocêntrica como uma proposta educacional que pode aflorar os sentimentos mais profundos do ser humano: o amor, o vínculo afetivo com o outro, com a natureza, com a vida.

Na Educação Biocêntrica, a relação professor (a) aluno(a) pode se realizar num assumir a si e aos outros como membros de um sistema, no qual a humanidade e a natureza possam estar em simbiose natural, amorosa, promovendo potencialidades singulares para uma vida plural. Necessitamos assumir-nos como organismos diferenciados uns dos outros, conectados a um fator comum a todos os diferentes: a vida. Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições, em que os educandos em suas relações com os outros, e todos com os educadores e educadoras ensaiem a experiência profunda de assumir-se.

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos

#### 164

outros. É a "outredade" "do "não eu" ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu" ( FREIRE, 1998, p.58).

O aprendizado emocional tem o amor como o norteador das vivências afetivas, porque ele é a base da existência do ser, por ser uma força de atração, um impulso à vida. A carga afetiva do amor é a responsável pela integridade psíquica, que promove a atualização das potencialidades do ser no desempenho dos papéis (NERY, 2003, p. 39).

Em todos os momentos das aulas ministradas, jamais esqueci de minhas

raízes históricas. Minha memória carregava a promessa feita a mim mesma, naquele canto da sala de aula em que fiquei de castigo. Trabalhava “com” crianças de classe privilegiadas, despertando o sentimento de justiça social e dignidade “para” as crianças socialmente excluídas. Por posicionamentos políticos de esquerda, em uma escola de direita, muitas vezes fui discriminada, por colegas, alguns alunos e pais. Apesar das dores n’alma, do sentimento de solidão e exclusão, jamais deixei de lutar para a inclusão das maiorias.

Optar pela Educação Biocêntrica é tentar elucidar minha performance pedagógica. A revelação desta defesa se deu em 2001, quando a professora Rosane Silveira, responsável pelos Recursos Humanos da UFPEL, mestranda pela UFPEL, ao fazer sua pesquisa em chats na internet, na cidade de Pelotas, questionou os adolescentes sobre os professores e a escola em que estudavam. Perguntou- lhes quais eram os professores que mais lembravam e a maioria escolheu meu nome como professora destaque.

Recentemente, fui indicada como professora destaque 2004, por realizar trabalhos interdisciplinares voltados para Educação Popular<sup>55</sup>. Esse fato que veio corroborar com os objetivos desta pesquisa. E também validar a luta para dizermos o que pensamos e, principalmente, em continuarmos exercendo nossa profissão, com os olhos voltados para minimizar a injustiça social tão presente na vida dos alunos das escolas pública brasileiras.

<sup>55</sup> Os projetos foram: Meu Bairro: O conhecimento em rede .E. M. Cecília Meireles, com crianças de 5ª e 6ª séries; A Escola, o rap e o adolescente; Desterritorializando as fronteiras do conhecimento e Ensinando a Pescar- aplicação do método de Paulo Freire a Educação de Jovens e Adultos, no bairro Sítio Floresta. Método aplicado aos alunos com dificuldades de aprendizagem e que conseguem ler em quatro meses.

165

## **7.2 EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA: ENTRE O NEOLIBERALISMO E A AMOROSIDADE**

### **MÃOS DADAS**

**(Carlos Drumond de Andrade)**

**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.**

**Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,  
não direi i1uspiros ao anoitecer, a paisagem vista da  
janela,**

**rpecentes ou cartas de suicida,**

## ilhas nem serei raptado por serafins.

### 1 a minha matéria,

li,

No contexto neoliberal em que estamos inseridos, profundamente orientados pelos organismos internacionais, é mister que nos demos as mãos, que tenhamos uma percepção crítica do que ocorre na sociedade. Principalmente na escola, para não nos subordinarmos a receber um conhecimento arditamente reestruturado pelas elites dominantes da sociedade atual, tal postura mostra-se

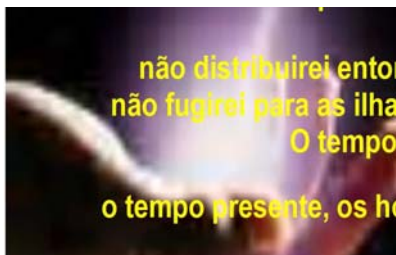
(1)

### os homens

»

Figura 24: <http://tempo.blogs.sapo.pt/arquivo/maos.jpg>

primordial.



166

“A escola é ‘capitalista”, nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva<sup>56</sup>. Visíveis são as tensões e os problemas sociais não resolvidos que refletem a crise capitalista por que passamos. Em termos sociais, vigoram características burguesas: trabalho como mercadoria, propriedade privada, controle do excedente econômico, exclusão da maioria, escola organizada por divisões sociais.

O grande veio surge com o nome de Neoliberalismo, (modernidade, hipercapitalismo ou turbocapitalismo) juntamente com a Globalização da

Economia, meio pelo quais as elites buscam expandir a ideologia que garanta a perpetuação de seus privilégios, disfarçando seus interesses com nova roupagem de pensamento monetarista

É a expansão do mercado, de forma acentuada, que resolverá as tensões criadas pelo sistema capitalista? Vieira (2004, p. 17) esclarece:

**Para o neoliberalismo** o fundamental é a liberdade de mercado então a democracia. Antes dela, a sociedade precisa de ordem, de moral, de produtividade para alcançar a felicidade dos indivíduos. Dentro dessa lógica, os cidadãos serão somente os indivíduos habilitados à livre concorrência. A idéia de laissez-faire talvez seja o coroamento deste princípio.[...]. Uma invenção cínica que se insinua como um jogo em aberto, onde qualquer forma de obstáculo ao mercado é rapidamente julgado como não -natural, como autoritário ou, enfim, como um retrocesso ao velho estatismo. Misturam-se realidades, desqualificam-se opositores e, propositadamente, a **liberdade de mercado torna-se sinônimo de liberdade de expressão**<sup>58</sup>.

O capitalismo neoliberal demonstra sua ineficácia, e a crise atual revela o caráter endógeno do sistema, gerador de seus próprios problemas. Frigotto (1995, p193) adverte que o neoliberalismo busca resolver a crise do capitalismo “pela exclusão e pela violência”, o que tem promovido a expansão do mercado, mas ao mesmo tempo, para a grande maioria das pessoas, “um tempo de tensão, sofrimento, preocupação e flagelo do desemprego estrutural e subemprego” (Op. Cit., p. 60-61).

“Na busca de novos mercados e de uma força de trabalho mais barata, o capitalismo, facilitado por revoluções na tecnologia de comunicação e de transportes, torna-se verdadeiramente globalizado e planetário” (SILVA, 2002, p. 258). Ora, se o mercado é causa da crise, a ampliação deste maximizará os problemas gerados por esse aparelho. A tendência é que as mazelas sociais (miséria, exclusão

56 Conferência apresentada no Seminário “A crise da Educação e a Formação Docente”, FLACSO, Buenos Aires, 24 de junho de 1996., in: Trabalho Docente: Formação e Identidade, 2002, p257)

57 Monetarismo é uma escola econômica que sustenta a possibilidade de se manter a estabilidade de uma economia capitalista recorrendo-se apenas a medidas monetárias (controle do volume da moeda e dos outros meios de pagamento)

confiando todas as outras questões às forças espontâneas do mercado. O grande expoente dessa escola é Milton

Friedman.’SANTOS, Theotônio dos. Democracia e socialismo no capitalismo dependente. Petrópolis, Vozes, 1991, p. 14.

58 Grifo meu

167

social, prostituição, desemprego...) sejam agravadas e, uma prova disso, é a miséria crescente nos países mais pobres.

Na década de noventa, nos governos de Fernando Collor de Meio e de Fernando Henrique Cardoso, o neoliberalismo já mostrava suas limitações. -O censo do IBGE de 1991 indicava que a renda per capita do brasileiro era 5,6% em relação a 1980. A política de salários vigente no país contribuiu para a multiplicação da pobreza.

Dados do IBGE de 1990 mostram que das 67,2 milhões de pessoas com mais

de dez anos que trabalhavam apenas 5,8% ganhavam acima de dez salários mínimos. Os trabalhadores (63%) recebiam até três salários mínimos, sendo que 29,5% ganhavam, no máximo, um salário. Um dos reflexos dessa situação foi o aumento da população favelada nas grandes cidades. Há 20 anos, apenas 1% da população paulistana vivia em favelas. No início dos anos 90, a população favelada da cidade sobe para 20% e representava cerca de 2 milhões de pessoas.

Atualmente, o mais novo mapa de exclusão social no Brasil revelou uma concentração de riquezas muito maior do que se supunha. Uma pesquisa intitulada “Os ricos do Brasil”, organizado pelo economista Marcio Pochmann, (Secretário do Desenvolvimento do Trabalho e Solidariedade da Prefeitura de São Paulo), levou um ano para ficar pronta, e envolveu dezesseis especialistas.

Tal pesquisa publicou que: “10% da população têm nas mãos 75,4% da riqueza nacional, que corresponde a 45,3% do PIB brasileiro; se incluir nesses dados os cálculos sobre o patrimônio, o valor chega a 75,4%<sup>59</sup>”. Outro dado alarmante é que essa concentração de riquezas nas mãos dessas famílias “cristalizou-se, desde a Colônia até a recente globalização”.

Segundo João Machado, a economia que, em 1960, crescia a 4%, chegou ao final da década de 90 com 1%<sup>60</sup>. Socialmente, de 1945 a 1990, a diferença entre os países pobres e ricos tem aumentado 110 vezes<sup>61</sup>, houve um alargamento entre os ricos e os pobres. Não obstante, a crise ecológica tem aumentado consideravelmente demonstrando explicitamente a incompatibilidade entre os desejos burgueses e o desenvolvimento do bem comum.

<http://www.care.org.br/>. Para saber mais sobre o assunto: Fonte: Carta Capital. Por: Amália Safatle. Abril/2004

<sup>60</sup> expostos em sua palestra no II Fórum de Solidariedade, 27/10/1999, em Porto Alegre.

<sup>61</sup> Conferência proferida por José Paulo Netto (PUC-SP), na 22ª Reunião Anual da ANPED, em Caxambu, MG, 28/09/99)

168

Os dados demonstram o fracasso capitalista, mas o que se vê são liberais que atacam e culpam àqueles que verbalizam coerentemente os malefícios neoliberais, responsabilizando-os pelos fracassos estrategicamente elaborados para manter o status quo da minoria rica.

Geralmente, para os capitalistas, a culpa da grande supressão da massa trabalhadora, do processo de construção social e política são: a) dos partidos de esquerda; b) do próprio povo brasileiros “que não quer trabalhar”; c) da intelectualidade brasileira que parece amorfa frente aos problemas visíveis e graves que se apresentam.

Quanto à educação, do ponto de vista neoliberal, esta precisa ser estimulada a ocupar um lugar central na sociedade. Conforme o Banco Mundial, o capital investido na educação tem vários sentidos, entre eles, ampliar o mercado consumidor (educação como geradora de trabalho, maior número de consumidores), garantir a governabilidade com a subordinação da educação aos interesses capitalistas.

Realizada em Santiago do Chile, entre oito e onze de junho de 1993, a 5ª Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de

Educação para a América Latina, Mr Shahid Husaid, vice-presidente do Banco Mundial para a América Latina e Caribe, proferiu em sua oratória: “Para nós, não há maior prioridade na América Latina do que a educação. Entre 1987 e 1992 nosso programa anual de empréstimos para a educação na América Latina e o Caribe aumentou de 85 para 780 milhões de dólares, e antecipamos outro aumento para 1000 milhões em 1994”. Os investimentos internacionais na educação latino-americana são vultosos, mas o que realmente significa esse investimento? O que esses organismos, ao “financiar a educação” querem em troca? A custo de quê, esses investimentos podem ser benéficos para tais instituições financeiras? Quais as conseqüências para a população latino-americana? Mecanismos<sup>62</sup> são arquitetados pelo sistema “globalizado” que, com roupagem nova, ou com um novo verniz continuam financiando a educação, mas, principalmente, pressionando os países devedores e impondo suas assessorias. “Educar significa inculcar” nas pessoas o desejo de ter, lucrar, promovendo a mão invisível do mercado.

<sup>62</sup> Não incentivar as pesquisas científicas, priorizar o ensino elementar e cursos profissionalizantes necessários ao crescimento do mercado. A Gerência da Qualidade Total (GQT), como um dos pilares do projeto neoliberal para a educação, o que favorece e confibui para a reestruturação neoconservadora e neoliberal, tanto no campo de aplicação quanto como campo de convencimento da lógica do mercado. Mais informações em VIEIRA, 2004, e HYPOLITO et ali. 2002.

169

Segundo Corragio (1998, p. 75):

A contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. (...) O Banco Mundial é a principal fonte de assessoramento da política educativa, e outras agências seguem cada vez mais sua liderança.

Os investimentos de capitais na educação têm a sua lógica: em tempos de crise, a escolaridade pode definir a empregabilidade de alguns, convencendo a todos, através da competitividade ideológica, que a exclusão, o desemprego se concretizam, principalmente, com aqueles que não têm qualificação profissional, nem livre iniciativa. Por outro lado, o incentivo educacional, pode ser definidor da competitividade entre os países.

Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 258-259) ressalta que, nessa nova fase capitalista, quanto à educação, dois aspectos são relevantes: um estrutural, o outro político. Estruturalmente, este capitalismo reorganizado se caracteriza por profundas modificações na natureza do emprego e do trabalho assalariado. Por um lado, refletindo as mudanças nos padrões e consumo e nas modificações tecnológicas, há agora uma concentração de força de trabalho nas atividades ligadas ao processamento de informação e aos serviços, em detrimento das atividades industriais tradicionais. Paralelamente, há uma polarização entre, de um lado, um segmento restrito e limitado de trabalhadores altamente qualificados, empregados naqueles setores mais dinâmicos e tecnologicamente orientados do capitalismo e, de outro, uma grande massa de trabalhadores ocupados em setores ainda mais dependentes, em grande escala, do trabalho manual pouco qualificado. Por outro lado, a busca incessante de produtividade, com base na utilização crescente de tecnologias poupadoras de mão de obra e na ausência de mecanismos políticos de redistribuição do trabalho, tem levado aos conhecidos índices estruturais e crônicos de desemprego.

Politicamente, sob a orientação da perspectiva neoliberal, efetua-se, talvez pela primeira vez na história, uma intervenção direta na política educacional para ajustar diretamente a educação institucionalizada aos renovados interesses do capital. A escola ameaça tornar-se agora verdadeiramente “capitalista”, de uma forma que nem as teorias da reprodução podiam imaginar ou prever. Dois movimentos centrais caracterizam essa intervenção não intermediada na forma como, tradicionalmente e dentro da tradição liberal, a educação escolarizada vinha sendo organizada. Há, de um lado, um esforço para “aliviar” os gastos estatais com a educação pública, transferindo-a para a esfera dos mecanismos de mercado. Presencia-se uma brutal e paradoxal intervenção do estado para desestatizar a escola. No mínimo, quando sua conversão ao mercado não é possível, busca-se ajustá-la a mecanismos de gestão orientados por critérios de eficiências e produtividade espelhados nos da empresa capitalista. De outro lado, e paralelamente, os esforços reformadores neoliberais buscam moldar a escola e o currículo de acordo com às necessidades empresariais em formação de mão-de-obra. **O resultado, a se cumprirem os desígnios do projeto neoliberal, será uma escola organizada de acordo com mecanismos de mercado e voltada diretamente para as necessidades do mercado de trabalho**<sup>63</sup>.

<sup>63</sup> Grifo meu.

170

Desse modo, parece inexorável a educação estar voltada aos interesses, à demanda do mercado de trabalho, e a políticas educacionais ideológicas, ligadas diretamente à produtividade econômica, e não as necessidades sociais. Indiretamente, as políticas educacionais neoliberais organizadas estrategicamente, “pretendem atender as reivindicações das entidades sindicais docentes, tais como eleição para Diretor da Escola e regulamentação de Conselhos Escolares como parte da estrutura escolar” (Hypólito e Vieira, 2002, p.275). Isso aparentemente representa a tão sonhada autonomia escolar e a democratização da gestão escolar.

Por sua vez, destacamos que as propostas de políticas neoliberais repercutem no trabalho docente. “OS profissionais do magistério transforma-se em operários da indústria da educação, ocorrendo degradação salarial e um “intenso controle”, sobretudo por intermédio da introdução de currículos e metodologias de orientação tecnicista” (Op. cit., p. 259).

Álvaro Hypólito e Jarbas Vieira, já citados acima (2002, p. 275) demonstram que as propostas de políticas educacionais neoliberais estão centradas [...] tanto em nível de Governo Federal, quanto de vários Governos Estaduais.

..essas propostas incluem: a) um sistema de avaliação baseado em provas nacionais, com a decorrente classificação das escolas (uma espécie de ranking); b) projetos de reformas visando um currículo nacional( ou parâmetros nacionais); c) organização de programas de formação atualização docente por exemplo via tele-ensino; d) gestão financeira descentralizada com a crescente desobrigação do Estado com a educação pública (políticas de municipalização e adoção de escolas por empresas). Isso tudo é defendido como necessário porque o sistema escolar é absolutamente ineficiente e o Estado do Bem Estar Social tem se mostrado incapaz de solucionar os impasses da educação pública.

Notamos que o sistema de ensino tem que estar baseado num modelo organizacional bem sucedido. Assim, a administração “autônoma” e “democrática” abarca padrões que têm como objetivo homogeneizar a tão buscada qualidade do ensino –atingindo os educador@s, educand@s através

de ações pedagógicas que visam afastar, notadamente os profissionais da educação, do processo de conscientização, de qualificação crítica e de decisão pedagógica.

Antônio Inácio Andrioli <sup>64</sup>, doutorando em Ciências Sociais na Universidade de Osnabrück, na Alemanha, em seu artigo, “Neoliberalismo e Educação”, escreve sobre os reflexos do investimento do

64 Revista Espaço Acadêmico .Ano II \_Nº 13- Junho de 2002-Mensal .ISSN 1519.6186.

171

grande capital, nas políticas educacionais dos países pobres, e do importante papel da resistência aos mecanismos capitais que pode ser promovido pelos educadores.

Os reflexos diretos esperados pelo grande capital a partir de sua intervenção nas políticas educacionais dos países pobres, em linhas gerais, são os seguintes: a) garantir governabilidade (condições para o desenvolvimento dos negócios) e segurança nos países “perdedores”; b) quebrar a inércia que mantém o atraso nos países do chamado “Terceiro Mundo”; c) construir um caráter internacionalista das políticas públicas com a ação direta e o controle dos Estados Unidos; d) estabelecer um corte significativo na produção do conhecimento nesses países; e) incentivar a exclusão de disciplinas científicas, priorizando o ensino elementar e profissionalizante. Mas, é evidente que parte do resultado esperado por parte de quem encaminha as políticas educacionais de forma global fica frustrada porque sua eficácia depende muito da aceitação ou não de lideranças políticas locais e, principalmente, dos educadores. A interferência de oposições locais ao projeto neoliberal na educação é o que de mais decisivo se possui na atual conjuntura em termos de resistência e, se a crítica for consistente, este será um passo significativo em direção à construção de um outro rumo, apesar do “massacre ideológico” a que os trabalhadores têm sido submetidos durante a última década.

Infelizmente, nem sempre encontramos lideranças eficazes para combater o Neoliberalismo, que continua amordaçando não só a população, mas também os professores os quais, para garantir um salário compatível com suas necessidades, “optam” por trabalhar sessenta horas semanais, proletarizando-se. Sem tempo de politizar-se, de reunir-se com outros educadores, para debater, e reivindicar melhores condições profissionais, contempla os objetivos neoliberais, ficando, na maioria das vezes, sua ação restrita à sala de aula. Emudecidos e profundamente influenciados por uma mídia articulada mundialmente, professores e alunos “parecem escolher” uma forma condizente com a ideologia neoliberal. A instituição educacional torna-se, assim, um espaço para garantir o desenvolvimento econômico, “garantem” a formação de técnicos preocupados em promoção pessoal – muitas vezes em detrimento de outros – e em resgatar todo o investimento econômico feito ao longo da formação profissional.

A escola, então, contribui enormemente para que se conservem as estruturas desumanizantes, repercutindo diretamente nas relações sociais. Uma das alternativas que propomos, a fim de resistirmos às artimanhas do capital globalizado, que promove a competição, a individualidade, à repressão às liberdades pessoais e a clausura de nossos instintos mais humanos, é a Educação Biocêntrica.

A Educação Biocêntrica poderá contribuir efetivamente, despertando os sentimentos mais profundos nos seres humanos, e isso pode se realizado dentro da escola, a partir de atividades afetivas e altruístas, com professores e professoras preparadas para um envolvimento amoroso, vivencial, junto

172

aos educandos e educandas. Para que isso ocorra, é necessário um alargamento nas fronteiras escolares, tanto ao nível institucional, quanto ao nível de sala de aula, no que se refere à posturas profissional de professores e professoras.

Essa Pedagogia Biocêntrica consolidando-se por todo o planeta, foi inspirada no Sistema

Biodança, a qual foi criada por Rolando Toro Araeda, em 1965, a Biodança iniciou com pacientes, no

Hospital Psiquiátrico de Santiago do Chile. Maria Luíza Appy (Facilitadora de Biodança e professora da

Escola Paulista de Biodança .Sistema Rolando Toro) escreve para o Jornal Terra sobre esse sistema<sup>65</sup>

**O que é:** Bio significa “vida”. Biodança é, portanto, uma dança da vida. Trabalha a evolução física, mental e emocional através da dança, do canto, da comunicação e do contato entre as pessoas. **Vantagens:** Oferece condicionamento físico cardiovascular, trabalha as inibições e a timidez, oferece momentos de sensibilização musical, proporciona desenvolvimento mental e emocional. **Riscos: Trata-se** de uma prática com pouquíssimas contra-indicações, mas engana-se quem pensa que a aula de biodança é parada. Por isso, é importante saber como está o coração antes de começar o exercício. **Período mínimo para fazer efeito: Depende muito da pessoa que a pratica. Mas, em geral, desde a primeira aula, é possível perceber melhoras físicas, emocionais e mentais. Quem deve fazer? A prática é** indicada para todas as pessoas, mas é importante encontrar a turma adequada. Não é **indicado, por exemplo, que crianças façam aula com adultos. Dicas da especialista:** *A biodança é indicada para todas as pessoas que desejam crescer como indivíduos e se conhecer melhor. Por isso, é preciso procurar uma boa escola. Os professores de Biodança, a quem chamamos de facilitadores, estudam durante quatro anos em escolas especializadas, para oferecer aos alunos a possibilidade de trabalhar o corpo, a mente e a sensibilidade.*

Assim como a dança, foram utilizadas por Rolando Toro, algumas abordagens como psicodrama<sup>66</sup>, arte -terapia<sup>67</sup>, centradas na pessoa. Toro afirma que:

A Base Conceitual da Biodança provém de uma meditação sobre a vida, ou talvez sobre o desespero, do desejo de renascer de nossos gestos despedaçados, de nossa vazia e estéril estrutura de repressão. Podemos dizer com certeza: na nostalgia do amor, mais que uma ciência, é uma poética do encontro humano, uma nova sensibilidade perante a existência<sup>68</sup>

<sup>65</sup> [http://www.terra.com.br/saude/boaforma1esporte\\_bio.htm](http://www.terra.com.br/saude/boaforma1esporte_bio.htm)

<sup>66</sup> O Psicodrama é um método científico de investigação e intervenção social, que utiliza recursos cênicos e dramáticos como ferramentas de objetivação de subjetividades, por meio da ação dramática e criação artística .a dramatização. A partir de sua crítica ao modelo tradicional de ciência, Moreno (1889-1974) buscou criar uma ciência das relações sociais que contemplasse as diversas interconexões e manifestações dos fenômenos sociais e humanos dissociadas pelo cientificismo.

Jornal Existencial, artigo escrito por Norma Silva Trindade de Lima. Edição Especial, Caderno de Psicodrama. <sup>67</sup> Lilian Fongaro ministra há dez anos trabalhos na Oficina de Artes Plásticas para pessoas das mais variadas idades e interesses artísticos. Ela também vem atuando na readaptação ao meio de pessoas, através da Arte Terapia. No curso Viver e Desenhar Utilizando o Hemisfério Direito de seu Cérebro, ela visa a melhoria da qualidade de vida e da auto-estima de profissionais liberais, executivos,

estudantes e pessoas em geral. Terapia significa cuidar e auxiliar a pessoa. Arte Terapia é cuidar de alguém através da Arte.. A tarefa da Arte Terapia é facilitar a expressão e desta forma transformar o discurso em ação. Artigo produzido por Lilian que é formada em Artes Plásticas pela FAAP e Educação Artística pela FABESP, é Arte Educadora pela ECA-USP, Mestra pela USP e Arte Terapeuta pelo Sedes Sapientiae. [http://www.colmeia.org.br/cs\\_artesplasticas.htm](http://www.colmeia.org.br/cs_artesplasticas.htm)

<sup>68</sup> Escola de Biodanza Rolando Toro, Diretor: Carlos Manuel Dias, NeneL. Filhada à International Biocentric Foundation, com sede em Santiago, Chile. Programação **2003**. Agosto 2/3 Maratona. <http://www.nenebiodanza.hpg.ig.com.br/programa.htm>

173

A Biodança traduz uma prática filosófica existencial, na qual o encontro com o outro, no face-a-face pode revelar a necessidade, cada vez mais urgente, de olharmos uns aos outros, como seres humanos em potencial, universalmente comprometidos com todos os seres do Universo. No sentido de processo relacional e vivencial<sup>69</sup> de encontro, a Biodança foi evoluindo e consolidando-se com o passar dos anos: Rolando Toro, em 1971, formalizou seu trabalho com o nome de Psicodança, e em 1978, passou a ser substituído por Biodança, evoluindo de uma visão antropocêntrica para uma visão biocêntrica do ser. Em 1982, estruturou-se a Escola Nordestina de Biodança. Em 1983 extrapola os limites metodológicos até então aplicados aos grupos regulares, para o estudo das vivências do medo e da coragem de enfrenta-los. Criou-se o Projeto Minotauro. A Biodança tem apenas 32 anos de formalização. Cresce de forma efetiva na América (Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, Peru, Colômbia, Venezuela, Chile, Cuba e Canadá) e Europa (Itália, Suíça, Espanha, França, Inglaterra, Alemanha, Bélgica e Austria), tendo chegado recentemente ao Japão e a África.

A Educação Biocêntrica substitui a visão antropocêntrica, por uma visão biocêntrica; a vida, do menor ao maior organismo, deixa de ficar em segundo plano, e passa a ser o centro de uma grande rede de interações e conexões, o próprio universo. Este é, basicamente, o Princípio Biocêntrico que embasará de forma humana e igualitária a Educação.

O princípio Biocêntrico põe prioridade absoluta nas ações, que permitem a conservação e a evolução da vida. Estimula a expressão dos instintos e o desenvolvimento afetivo, através de vivências integradoras.

O princípio Biocêntrico concentra seu interesse no Universo como sistema vivente. Não são apenas os animais, as plantas, o homem, o reino da vida. Tudo o que existe, desde os neutrinos até os quazares, desde as rochas até os pensamentos mais sutis formam parte de um “fantástico” organismo biológico. O princípio Biocêntrico é, portanto um ponto de partida para estruturar as novas percepções e as novas ciências do futuro. [...] Através do Princípio Biocêntrico alcançamos finalmente os movimentos originais e as primordiais percepções da vida com a vida.[...] Nossas vidas surgem da sabedoria milenar do grande pulsador da vida, útero cósmico, que se nutre e respira nas e no amor dos elementos. Na luz da ogem, no buraco vazio e paradisíaco da realidade nós buscamos uns aos outros. (TORO, 1999, p. 35- 36).

“O Princípio Biocêntrico é uma visão de vida, uma vivência sagrada do Universo; não se confunde com a idéia de um Deus antropomórfico. Esse Deus está morto. Surge da vivência de sentir-se como parte da criação, como expressão da auto-poiesis cósmica” (GÓIS, 1999, p. 28). Surge de uma

<sup>69</sup> Vivencial vem do termo “vivência” que foi introduzido por Dilthey, “significa instante vivido”, ou seja, a sensação ou emoção em que num dado momento experimenta com estremecimento vital inconfundível. As vivências, como as emoções têm sua representação neurológica no sistema límbico, com suas distintas formações anatômicas e circuitos (hipocampo, amígdala cerebral, hipotálamo). Os exercícios, portanto estão especialmente destinados a ativar e o sistema límbico, os instintos, as emoções e os estados de regressão êxtase. O ponto de partida é a vivência, porém

não excluem o mundo das operações concretas, do pensamento simbólico e tão pouco as funções viscerais e os automatismos. -Escuela Colombiana de Biodanza, 18/09/2003 <biodanzaevinda@yahoogrupos.com.br>

174

proposta de vida, anterior à cultura, e se nutre da sabedoria biocósmica que gera os processos viventes, transformando as relações de matéria e energia em graus de integração da vida.

Esse Princípio ultrapassa o cenário ou o pano de fundo holístico, a tendência de o todo manifestar-se na diversidade, e esta, por conseguinte, revelar em sua potencialidade no todo. “Arremete-nos para uma percepção cristalina da vida, manifestada hierofanicamente em todas as coisas e só é possível de ser abarcada pela vivência integradora, lugar de pulsação imanente – transcendente” (GÓIS, 1999, p.28).

O princípio Biocêntrico é aplicado na Educação desde a década de 80. Os educadores devem entrar num profundo processo de transformação, reeducando-se e reestruturando-se para ter uma relação mais direta com o mundo e com o educando, pois “considera a contribuição de outras abordagens educacionais, notadamente as que compõem a Tendência Evolucionária. Alia-se à Educação Holística, quando propõe que as pessoas sejam educadas para a plenitude’.

(CAVALCANTE, 1999, p. 35).

A Educação Biocêntrica, segundo Rolando Toro (apud Ruth Cavalcante, 2001, p.43) é um processo pedagógico, relacional, dialógico orientado para a sobrevivência e o restabelecimento das funções originárias da vida.

Parte de um novo paradigma das Ciências Humanas, [...]o objetivo é a conexão com a vida. A imagem do homem (e da mulher)<sup>70</sup> proposta pela Educação Biocêntrica é relacional, ecológico e cósmico. Utiliza como mediação o Sistema Biodança, através da qual se expressam os potenciais genéticos de vitalidade, sexualidade, criatividade, afetividade e transcendência. Este sistema utiliza a integração da música-movimento-vivência como estrutura metodológica. A partir do Princípio Biocêntrico [...] a Educação deve cultivar as funções que regulam o Sistema vivente humano e permitem sua evolução.

A Educação Biocêntrica, tendo a Biodança como metodologia, utiliza a música que, através do movimento vivencial expressa de forma natural os potenciais genéticos, de vitalidade, sexualidade, criatividade, afetividade e transcendência das pessoas envolvidas, e desperta uma relação mais harmônica e real, execrando as relações hierárquicas e autoritárias, presentes em nosso cotidiano pedagógico e social.

Em se tratando da escola, não basta só levar a biodança para dentro da sala de aula, e desenvolver a sensibilidade, a partir do processo vivencial entre as pessoas. É imprescindível o

<sup>70</sup> Grifo meu.

175

desenvolvimento do conhecimento construído de forma crítica, do saber dialógico, que ao ser responsável e amorosamente desenvolvido, leva a uma tomada de consciência pessoal, que resulta na expressão reflexiva e transformadora do mundo.

A Educação Biocêntrica, segundo Marcos Cavalcante (1999, p. 66)<sup>71</sup>: desperta

para a expressão do Ser, “através de seus institutos originais e gregários determinados biologicamente, notadamente sufocados e condicionados pela cultura da dissimulação, do disfarce dos sentimentos e dissociação do corpo, identificados nas relações dicotômicas vividas na era moderna!”

Rolando Toro propõe que a Educação Biocêntrica crie mecanismos para desenvolver a Inteligência Afetiva. “Ampliando a percepção e expandindo a consciência ética, não permite, o controle a domesticação ou o bloqueio da afetividade que ocorre na maioria dos estabelecimentos de ensino desenvolvendo um verdadeiro estímulo à competição” (CAVALCANTE et. all.2001, p. 45).

Desenvolver a Inteligência Afetiva é o ponto de partida para o desenvolvimento de todas as outras inteligências, pois organizando o pensamento e a percepção a cargo da afetividade, estabelece conexões com todas as outras funções mentais e corporais, ocasionando uma energização em rede com os outros e com o Universo.

Na educação atual, há uma profunda desagregação de pensamentos, sentimentos, valores e atitudes visíveis em nossas estruturas sociais, políticas e econômicas. Despertar a Inteligência Afetiva contemplando também o desenvolvimento cognitivo para o ensino e a aprendizagem, em contato amoroso com o outro e com o mundo pode ser uma experiência socializadora nova e prazerosa no ambiente escolar.

É preciso que fiquemos de mãos dadas, (figura 27), pois ao desenvolvermos o conhecimento cognitivo, permeado de linguagem afetiva dirigimo-nos a uma nova ética. Uma ética que tem origem na consciência reflexiva do homem e que o faz interagir coerentemente frente às situações sociais que se apresentam.

71 Este conceito encontra-se no livro Educação Biocêntrica –Um movimento de construção dialógica, organizado por Ruth Cavalcante, em outubro de 1999, em Fortaleza.

176

Nesse sentido, a linguagem afetiva tem papel fundamental. A socialização só pode ocorrer a partir da linguagem que expressa a identidade pessoal e a dinâmica social, ampliando a consciência reflexiva acerca dos outros, com os quais convivemos e nos relacionamos.

Esse fenômeno só pode ocorrer se houver o encontro com o outro, como ser humanamente igual, reflexivo, vivente e “com” –vivente num mundo que só pode ser construído em comunhão amorosa. A cerca disso Maturana (1995, p.263) escreve:

A esse ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo, que sempre implica uma experiência nova, só pode chegar pelo raciocínio motivado pelo encontro com o outro, pela possibilidade de olhar o outro como igual, num ato que habitualmente chamamos de *amor* –ou, se não quisermos usar uma palavra tão forte, a *aceitação do outro ao nosso lado* na convivência. Esse é o fundamento biológico do fenômeno social: sem amor, em a aceitação do outro ao nosso lado, não há socialização, e sem socialização não há humanidade. Tudo o que limite a aceitação do outro seja a competição, a posse da verdade ou a certeza ideológica –destrói ou restringe a ocorrência do fenômeno social e, portanto, também o humano, porque destrói o processo biológico que o gera.

Ao aceitarmos o outro, de forma consciente e reflexiva, ao nosso lado, em

nossa convivência social, permitindo e respeitando as diferenças pessoais, processar-se-á uma gradual instalação de relacionamentos vivenciais harmônicos, sem imposição de normas e condizentes com nossa humanidade interior.

Como tendência evolucionária requer entender a Educação Biocêntrica de forma processual, é preciso considerar o contexto no qual o ser humano vive ainda influenciado pelos mecanismos normativos da sociedade moderna. Em decorrência disso, desenvolvemos potenciais e a autoconsciência, valorizando nosso espírito, cultivando a inteligência afetiva, numa reeducação para o diálogo e a sacralidade da vida.

Incluído também na Educação Biocêntrica está o diálogo, educação Dialógica ou Educação Libertadora, proposta por Paulo Freire, metodologia que não pode ser desenvolvida sem um grande respeito à vida.

Paulo Freire dá sentido a sua obra, a partir da conscientização, da expressão do oprimido, que ao saber-se oprimido, parte para uma transformação pessoal e, depois, coletiva. Parte do fato de que os seres humanos foram gerados para comunicarem-se uns com os outros, criando e recriando constantemente o contexto em que vivem.

177

A atividade pedagógica mais importante é o diálogo, “é o poder dizer a sua palavra”, problematizando situações e desvelando realidades.

Conforme Torres, em *Pedagogia da Luta*, (1992, p133)

A Pedagogia do Oprimido teve influências de uma variedade de correntes filosóficas, incluindo a fenomenologia, o existencialismo, o personalismo cristão, o marxismo humanista e o hegelianismo. A nova síntese filosófica de Freire demanda o diálogo e finalmente a consciência social como forma de superar a dominação e a opressão entre os seres humanos. As contribuições epistemológicas e pedagógicas de Freire têm sido muito importantes para a elaboração de diferentes modelos de educação popular.

Educação Biocêntrica e a metodologia de Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, podem ser motes que garantirão uma educação para a autonomia do ser, o qual, conectado com o Cosmos, pode gerar uma educação, na qual opressor e oprimido, ao encontrar-se em uma luta comum, no face-a-face, possam juntar forças, em busca da justiça e da dignidade humana.

Ao participarmos de uma Oficina de Biodança, para alunos do curso Pré-Vestibular Desafio, em dezembro de 2004, notamos, eu e o orientador desta pesquisa, que inicialmente os corpos dos quase cinquenta alunos estavam rígidos e envergonhados. Depois de quinze minutos de envolvimento com as músicas, energizadas pelo movimento dos encontros afetivos, percebíamos a sensibilidade aflorando nas vivências.

No final da Oficina, a maioria sensibilizada pelo encontro com o outro, e se revelando no olhar dos colegas, abraçavam-se de uma forma tão original e pura que, naquele instante, importava apenas o sentimento sentido em conjunto, sentido com o outro. As pessoas revelavam-se umas às outras! Com abraços abertos e ternos, e com as lágrimas que transpareciam a humanidade originária.

As experiências feitas através da Biodança, tendo como grupo os vestibulandos, demonstraram que a Educação Biocêntrica tem como referencial imediato, a amorosidade, a vida. Estávamos, naquele momento, em

conjunto, conectados com algo cósmico, indescritível.

O face-a-face revelado na interação, na relação vivencial, da sensibilidade exposta sem medo do grande grupo, enfatizou a importância do encontro com o outro, revelou que a sacralidade fortaleceu a relação vivencial, a qual, foi mais importante que a competição para a prova do vestibular. Foi uma das experiências mais profundas em Biodança que já presenciei.

178

A educação Biocêntrica é contrária à educação tradicional. Esta sublima a individualidade para a competição no mercado de trabalho. Inspira a imagem de um ser humano extremamente reduzida devido à forte influência da cultura indo-européia em nossas raízes históricas. Tal cultura enaltece a individualidade e o poder de apropriação tanto da Mãe-Terra, como das pessoas em geral.

Um dos fatos que evidencia essa visão determinista e fragmentada de mundo é o assassinato da americana, Dorothy Stang, (Anexo 7) ocorrido no dia 12 de fevereiro de 2005. Naturalizada brasileira, a missionária residia no Brasil há mais de trinta anos. Lutava contra a depredação da floresta, assessorando os pequenos agricultores e extrativistas a usar de forma sustentável a Floresta Amazônica. Defendia a Natureza dos castigos das madeireiras e dos grandes proprietários de terras.

Ela foi ameaçada várias vezes, mas não acreditava que tamanha maldade pudesse acontecer. Disse em entrevista à televisão que os homens de poder, no Pará, não teriam a coragem de matá-la. Ela estava errada. Foi morta, com tiros no rosto e nas costas. Uma das testemunhas do crime disse que ao ser abordada pelos pistoleiros, ela ainda teve tempo de abrir a Bíblia e ler duas passagens. Não adiantou, a maldade veio em forma de tiros.

Assim como Chico Mendes, Dorothy Stang foi morta defendendo a Mãe-Terra.

É possível ignorarmos que a violência humana cresce assustadoramente em função do lucro, do poder do capital? Vemos, a todo o instante, o ser humano se deteriorando em função da apropriação do poder. Esta imagem de ser humano é insustentável, porque destruidora.

A Educação Biocêntrica, tendo como mediadora a Biodança, que desenvolve as dimensões sociais e ecológicas, poderia dirimir fatos como esses, pois tem como base as ciências biológicas, a etologia e estudos antropológicos. Orienta a existência a partir da afetividade e não a partir da razão; portanto, a sensibilidade, a saudabilidade da sexualidade e do amor por todos os seres da Terra.

Socialmente, a Educação Biocêntrica tem como objetivo ampliar a solidariedade do homem para com o homem. O desenvolvimento do amor comunitário (ação social), a defesa ecológica, o amparo à criança, a revalorização do ancião, suprimindo as tendências discriminativas e exploradoras, transforma os valores anti-vida, em valores pró-vida.

Nossa impotência frente às barbáries a que assistimos cotidianamente é real, crescente e angustiante. Com ações mais humanas, podemos aperfeiçoar a realidade, mas é dentro das escolas

179

que esse processo de humanização pode ocorrer mais rapidamente. É no local, na comunidade onde moramos que podemos problematizar as questões,

através de debates, e tentar resolvê-las da melhor maneira possível.

A escola pode ser por isso, um espaço de reflexão das questões reais e locais, resolvidas a partir do diálogo para uma possível ação transformadora. A escola passa a ser um espaço, promotor da vida, do diálogo construído de forma respeitosa e responsável, em que todos possam opinar. Nesse contexto, pode promover uma ação conjunta tão prazerosa que será indício da amorosidade e de respeito à vida entre os seres da Terra.

É preciso que nossas relações possam estar repletas de experiências, baseadas na afetividade e na coragem de lutar contra o autoritarismo, o desamor e a in-diferença aos homens e às mulheres, e, na escola, entre os educandos e educandas, educadores e educadoras. Como diz Paulo Freire (2002, p. 57):

O educador ao se relacionar com seus educandos, precisa articular a qualidade humildade com uma outra, a da *amorosidade*. Esse afeto deve ser expresso não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de educar. *Portanto, a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exige que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de amar.*

Na Educação Biocêntrica, o educador é humilde, tem a força de enfrentar as intempéries humanas, luta para poder dizer a sua palavra sem medo de perder seu cargo, ou o comando das atividades que planeja para desenvolver junto à turma. Como educador, sabe das realidades de seus alunos; busca, por isso, sua qualificação, e pode conscientemente, desenvolver a auto-estima dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, com a coragem do diálogo e da amorosidade.

Da mesma forma, a Educação Biocêntrica tem como metodologia, à construção do conhecimento pelo diálogo, a serviço da vida. Na aprendizagem, adota o princípio da progressividade que se dá a partir da autodescoberta, da autopoiesis, de vivências reflexivas e integradoras das emoções, facilitadas pela música e pelo movimento. Os potenciais criativos são expressos através da arte e da ciência.

As atividades são desenvolvidas com um vínculo profundo com a natureza, consigo mesmo, com o outro e com a totalidade, O espírito de solidariedade, a convivência amorosa, a cooperação como processo básico de socialização, o amor como fonte de re-ligação com a vida fazem parte dessa metodologia.

180

O relacionamento entre educador –educando, na Educação Biocêntrica, é totalmente diferente do que estamos acostumados a ver na escola tradicional. A interação, antes orientada para a competição, passa a ser orientada pela consciência ética. A relação vertical, tão combatida por educadores críticos, progressistas, é substituída por uma relação horizontal, circular, transdimensional.

O educador é o mediador na construção do conhecimento e o educando sujeito da aprendizagem. A relação dialógica e amorosa facilita a cooperação, o vínculo e a aprendizagem mútua. São essas bases epistemológicas da Educação Biocêntrica, que buscamos defender nas Escolas atuais: uma relação de autoridade entre educad@r e educand@, baseada no princípio de que “todos têm o direito de dizer a sua palavra”, e defender suas idéias, mesmo frente a oposições ideológicas, sem sofrer repúdio, discriminação ou ficar

estigmatizado frente a uma comunidade, por ter a coragem de dizer o que pensa.

Embora saibamos que ainda existem escolas conservadoras, fechadas ao novo e presas às informações escritas no livro didático, repassadas aos alunos, na maioria das vezes, como verdades incontestáveis e despedaçadas, acreditamos na viabilidade de mudanças.

Ao mesmo tempo em que essa escola ultrapassada, quase medieval existe, há também experiências inovadoras, e educadores-pesquisadores-competentes, que apesar de não serem compensados com um salário digno, trabalham preocupados em edificar um ensino-aprendizagem criativa e crítico. Apesar das adversidades encontradas, é consciente de seu papel social frente à Educação.

É por causa desses profissionais da Educação que a esperança germina. Uma vez que fertilizada pela coragem, não se apaga frente às táticas capitalistas, arquitetadas pelos grandes organismos internacionais e, por que não dizer, nacionais.

O neoliberalismo tenta transformar o educador (a), quanto o (a) educando (a) ventríloquos do capital globalizado. Se o aluno (a) é reprovado (a), a culpa é do professor (a). Não é levado em conta o contexto social político e econômico que desvaloriza a escola, o professor e, principalmente, a aquisição do conhecimento, como algo imprescindível ao desenvolvimento de uma sociedade dinâmica, humana e sustentável.

181

Apesar dessas circunstâncias é preciso imprimir, em nosso ser, a esperança, esperança que não espera acontecer, mas que age, com ações conscientes que possam fazer da utopia, um sonho realizado. Só assim poderemos promover o desenvolvimento equitativo de todos os seres.

Apesar de discriminada por dizer minha palavra, por lutar por uma escola popular de qualidade, por ser criativa em fazer trabalhos inovadores que, muitas vezes, motivam a inveja, em vez da cooperação, quero ser, antes de tudo, uma educadora amorosa, apaixonada pelo ser humano, radicalmente comprometido em fazer o bem aos outros e querer bem a todos.

Queremos universalizar o amor, o diálogo como fonte de conhecimento e o direito de todos poderem dizer e lutar para defender o que pensam, sem retaliações, torturas psicológicas, discriminações ou pré-conceitos que só levam os homens e as mulheres a um limbo de mediocridade.

182

## **8 DESAMARRANDO AS MORDAÇAS E LIBERTANDO A VIDA PELA PALAVRA**

### **8.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

..f.

Figura 25: Peter Bueghel – A Torre de Babel arquivos/bruenghell

Somos latino-americanos; por isso, subjaz, imposta em nossa História, uma cultura estrangeira (primeiro européia, e posteriormente, a norte-americana) a palavra que deveria unir, divide. Essa relação está bem explícita entre latifundiários e os trabalhadores rurais. Regadas de superioridade colonial, ao longo de mais de quinhentos anos, inexoravelmente geraram seqüelas arraigadas profundamente à sociedade brasileira. Essa hierarquia autoritária se fez e ainda é uma realidade na educação nacional.

Emudecidos pelas imposições culturais eurocêntricas e americanas do norte ao longo de tantos anos, somos produtos de uma sociedade que “aceitou” tacitamente a dominação e a inculcação de modelos culturais de outros povos, de outras terras. O imperialismo instituiu em todos nós uma espécie de “consciência de dominado”; e como conseqüência, edificou-se uma espécie de cultura do imobilismo, do silêncio, da alienação.

No Brasil, desde sua invasão, houve movimentos<sup>72</sup> que contestaram o colonialismo europeu, mas pela violência e crueldade imposta a esses movimentos, e ao povo que contestavam o domínio colonial, a maioria dos populares, amedrontados pela brutalidade foi adaptando-se de maneira passiva, silenciosa e dócil, às situações surgidas.

<sup>72</sup> Na História do Brasil: Revoltas de escravos, Revolta de Beckman (1684), a Guerra dos Emboabas (1707-09), (a Guerra dos Mascates<sup>1710</sup>), a Revoltas de Vila Rica e Felipe dos Santos (1720), Conjura do Rio de Janeiro (1794), Insurreição Pernambucana (1817), a Confederação do Equador, a Cabanagem (1835-1840), a Guerra dos Farrapos (1835-1845), a Sabinada e a Balaiada, a Revolução Praieira (1848-49), são exemplos reais.

1.-a

tot

\$1



183

Muitas vezes, sem a capacidade de tomar consciência crítica da situação social e individual vivida, nosso povo foi construindo uma “consciência simplória”, pois não percebeu os problemas estruturais da sociedade. Começou, então, a vê-

los como produtos individuais, como “coincidências”, sem uma visão global, integrada e fundamentada das desigualdades sociais.

Quanto à educação instituída em nosso território, essa foi um instrumento privilegiado da perpetuação do sistema conservador, tradicional.

A imposição da cultura européia, e do “penso, logo existo”, como verdade universal, adentrou nos currículos escolares brasileiros, desvalorizando e ignorando a cultura popular. O resultado dessas ações na pedagogia deu origem à concepção do professor e/ou professora, como depositários do conhecimento, do saber legítimo, que impõem aos(as) alunos(as) objetos a serem moldados .conceitos e medidas acolhidos pela sociedade elitizada que marginaliza a maioria da população.

Nosso pensar e nosso falar são dependentes de fatores externos e internos. Externamente, frente à globalização, nosso modo de ser, de ver, de sentir, é efetivamente influenciado. Causas internas, condicionadas às externas, transformam-nos em pessoas que exprimem comportamentos conforme o contexto em que vivemos. Estamos ligados uns aos outros através da sociedade em que estamos inseridos. Na maioria das vezes, somos aquilo que a sociedade espera que sejamos.

Os que agem e/ou falam, contrariando o senso comum, são estigmatizados.

Foi o que ocorreu com aqueles que tiveram a ousadia de afrontar a ditadura militar, e é o que, infelizmente, ainda acontece com os que lutam e manifestam-se para defender idéias justas, posicionamentos humanos que contrariam a ótica neoliberal capitalista.

Nesse momento, lembramos as belas e corajosas palavras do mestre Ernani Maria Fiori (1991, p. 17), em seu posicionamento sobre a greve dos estudantes e a Reforma Universitária, em 1962:

Soube que **alguém teria dito estar eu fanatizado pela greve dos senhores**, a ponto de julgá-la sagrada. Devo declarar que, para mim, **essa greve não é nem sagrada, nem demoníaca – é humana. E, como todas as coisas humanas**, tem seus aspectos de falhas e de virtudes. Coloco-me diante da greve, como professor, como educador que se esforça em realizar, convenientemente sua missão. Considero essa greve como uma situação de fato,

184

dentro da qual, **como educador, devo procurar junto com os senhores, abertura de caminhos**<sup>73</sup>

“Alguém teria dito”, nos remete a várias idéias: Quem disse? Como disse? O que disse? Sobre

o que disse? Induz a pensarmos sobre os motivos que levaram ‘esse alguém’ a dizer algo sobre o que

outra pessoa havia dito e, ao mesmo tempo, comprovou a força que tem a palavra dita por alguém a

outras tantas pessoas. Ao tentar defender-se, com admiráveis clareza, o educador construiu um

conjunto de alegorias, que deu significado às suas posições pessoais sobre determinado fato ocorrido,

o que corrobora para evidenciar que a palavra dita, une –nos, ou divide-nos.

Une-nos, se proferirmos nossa fala, sem que tentemos hegemonizar

pensamentos, se aceitamos a heterogeneidade, as diferenças do pensar.

Divide-nos, se impomos uma fala e um pensamento hermeticamente fechado a

diferentes idéias, se desconsideramos a história dos outros. Nesse sentido, refletirmos sobre o significado da invisibilidade das palavras proferidas e das idéias refletidas, se faz imprescindível em uma sociedade estratificada. Nesta, o combate às injustiças sociais pode ser iniciado pela palavra proferida, pelo brado ecoado, pelo processo lingüístico que, em sua essência humana, pode conjugar os verbos **lutar**, intrépido e translucidamente; **falar**, posicionando-se e permitindo oposições, imprescindíveis ao diálogo, e o verbo **amar, sentido e** compatibilizado com, e pelos outros.

Ao longo da pesquisa, buscamos demonstrar que juntos, não só na sociedade mas, principalmente na escola, lingüisticamente edificamos um mundo imbuído de insígnia, um cosmos coletivamente erguido com pensamentos abstratos, com representações mentais e uma auto percepção, dotada de reflexão que nos impele à singularidade “A unicidade do ser humano reside na capacidade para tecer continuamente a rede lingüística na qual estamos embutidos. Ser humano é existir na linguagem”. (CAPRA, 1997, p. 227).

O processo de construção do existir na linguagem, e de erguer, com, e através dela, um mundo que inclui a percepção dos outros, é lento, “não nos admiremos desta lentidão no despertar. Muitas vezes, nada há tão difícil de perceber como o que deveria “saltar-nos aos olhos”. (Chardin, 1970 p. 7). Tal ação nos leva como professores e professoras, em relação constante com outros, a uma atitude de

Palestra \_gravada e transcrita \_do professor Ernani Fiori, pronunciada na Faculdade de Direito da URGs, dia 22 de junho de 1962, durante o Seminário de Reforma Universitária, promovido pela UEE. Foi publicada, na ocasião, nos Cadernos de Reforma Universitária, da UEE do RS. Grifo meu.

185

permanente vigilância contra a tentação cega “às nossas verdades”, como se pudéssemos edificar um mundo individual, meu, e não um mundo nosso, um mundo com.

Essa vigilância pedagógica constante nos leva a um comprometimento pessoal, socialrelacional. Este impede o exercício egoístico e a omissão de que somos seres lingüísticos, cognoscíveis e aprendentes, cotidianamente inseridos em uma rede cósmica, capaz de transgredir às imposições do sistema que corrói a plenitude do homem e da mulher e que impede a transcendência humana.

Ao educar conscientemente os alunos, pelos quais somos (ou deveríamos ser) radicalmente responsáveis, vamos, gradualmente, disponibilizando acesso a um pensar e um agir “com”, tornamos, juntos, educador (a) \_educando (a), seres capazes de transubstanciação<sup>74</sup>.

Construtos de uma dinâmica humana e social erigem um ser púbere, partícipe de um comunitário que só pode ocorrer, “a partir de uma perspectiva mais abrangente, um ato de sair do que até o momento era invisível ou intranponível, para ver que, como seres humanos, só temos o mundo que criamos com os outros” (MATURANA e VARELA, p. 263).

Edificar esse mundo transubstanciado, incluiu uma auto—percepção, a cerca do que sabemos e do que não sabemos. A relação profess@r—alun@ significa refletir ilimitadamente sobre o que somos e o que queremos ser. Implica pensar sobre quem são os que estão em nosso entorno, o que são e o que poderão ser e como poderá ser motivada nossa convivência, nosso

encontro. Podemos “optar” em ‘impor’ ou ‘propor’ regras aos nossos discípulos (e ‘propor’ algumas, como ouvir, analisar e debater são importantíssimas no processo-ensino aprendizagem).

Utilizo esse termo para explicar que ambos, educadores (as) e educandos(as) ao saberem-se seres conscientemente

cognoscíveis passam por um processo de transformação mental e químico

onde automaticamente deixam de serem objetos

e passam a ser sujeitos. Há uma mudança interna na substância humana que

passa a exigir no âmago dos partícipes uma

ação direta na ordem imposta, castradora de personalidades, obturadora de

originalidades e potencialidades.

75 Em vinte quatro anos de magistério, em momentos de apresentação

pessoal e metodológica a ser desenvolvida durante

o ano letivo, deixava claro que ouvir às explicações dadas era essencial, por

isso propunha à turma (e faço isso ainda hoje)

a importância da observação às explicações para poder, cada um

individualmente, analisar, debater e opor-se

quando necessário. Nesses anos explicitava sobre a autoridade do professor

em sala de aula e sempre fui exigente quanto

a isso, e nunca tive problemas de indisciplina nas aulas que ministrei. Há três

semanas comecei a trabalhar com alunos do

ensino médio do Colégio Municipal Pelotense, e há uma semana, os amigos de

minha filha, que estudam nesse

educandário, mandaram uma mensagem, via celular, relatando que as aulas

dadas por mim a eles, eram inteligentes,

dinâmicas (eles não sentiam vontade de dormir em aula) e eu conseguia fazer

com que todos prestassem atenção às

explicações dadas. Parabenizavam minha filha e indiretamente também a mim.

Fiquei lisongeadada.

186

Os professor@s) ao impor ditatorialmente regras aos alun@s demonstra que a

relação pedagógica, consiste em **uma relação do eu e do tu**, como seres

independentes de uma conectividade pedagógica. Ao propor regras

importantes ao bom andamento da construção do ensino- aprendizagem como

processo vivencial, relacional e dialógico, propõe **uma relação “com”**. O

educad@r esclarece sobre a importância de sua pessoa, como uma autoridade

possuidora de certos conhecimentos, que pode ser ampliado com a

participação consciente e democrática do alun@. Vai ensinando e aprendendo,

vai conhecendo-se e aos outros.

Gradualmente, fomos conhecendo, “evoluindo”, marcando nossas fronteiras,

construindo nossas cercas, “nos apropriando de coisas e de seres”.

Fragmentamos nosso saber, ignorando nossa capacidade de entender a

natureza humana, de construir conceitos próprios, aceitando, na maioria das

vezes, apreciações idealizadas por uma sociedade dividida, capitalista,

individualista que impõe regras inexoráveis, às quais impedem que

compreendamos o verdadeiro sentido da vida, resultando numa frustração

humana incomensurável.

À medida que a diversidade e a riqueza das nossas relações humanas

aumentavam nossa humanidade .nossa linguagem, nossa arte, nosso

pensamento e nossa cultura se desenvolviam. Ao mesmo tempo, desenvolvemos a capacidade do pensamento abstrato, a capacidade para criar um mundo interior de conceitos, de objetos e de imagens de nós mesmos. Gradualmente, à medida que esse mundo interior se tornava cada vez mais diversificado e complexo, começamos a perder contato com a natureza e a nos transformar em personalidades cada vez mais fragmentadas. A partir da ignorância (*avidya*), dividimos o mundo percebido em objetos separados, que percebemos como sendo sólidos e permanentes, mas que, na verdade, são transitórios e estão em contínua mudança. Tentando nos apegar às nossas rígidas categorias em vez de compreender a fluidez da vida, estamos fadados a experimentar frustração após frustração. (CAPRA, 1997, p. 229).

Tanto na sociedade, quanto na escola, a diversidade e a complexidade cultural desenvolvida ao longo da evolução humana, foram elementos que, gradualmente, distanciaram o ser humano da relação espontânea com a Natureza e com o próprio ser humano. Isso trouxe, aos homens e às mulheres, um apego às cláusulas impostas por uma sociedade recortada, sem conexão, tacitamente solidificada, com preceitos nem sempre condizentes com a essência humana; consequência: frustração, engano, malogro, des-ilusão.

Após a Revolução Industrial, a implantação do modelo fordista de produção, que dividiu as tarefas para uma maior produção, fragmentou também a visão de totalidade do homem. Muitas pessoas tornaram-se deprimidas, solitárias em meio à multidão, ou em quatro paredes: sentadas, ouvindo ordens e realizando, mecanicamente, atividades, que muitas vezes, não tinham nada a ver com suas vidas.

187

Por observarem lacunas no paradigma dominante, alguns professores e professoras são conduzidos a um pensar organísmico<sup>76</sup>, e passam a olhar o mundo como uma organização complexa e em constante mudança. As teorias, em relação ao mecanicismo subjacente às teorias do conhecimento, e à física newtoniana no estudo de fenômenos físicos, deixaram clara a sua incompletude, frente às questões cognoscentes que emergem diariamente.

Na atualidade, as perguntas e questionamentos são muitos; as respostas nem sempre esclarecem nossas dúvidas. Cotidianamente, frente às complexidades vividas, muitas vezes, em segundos, surge uma nova abordagem para o estudo do conhecimento, da sociedade e das relações entre os indivíduos.

Somos apenas a parcela de um todo, somos como uma minúscula célula, inseridos em uma célula maior, e esta, constituída de muitas outras células que perfaz um todo, também em rede. Conectado a um outro todo, suscita em nossas mentes, imagens e categorias diferenciadas e existe um processo vivo, dinâmico, de interdependência a cada uma das partes, e destas com o todo. Estamos conscientes dessa grande conexão com o Universo e com os seres vivos, poderá trazer-nos à luz, novas formas de pensar, de construir um novo homem que valorize a vida.

Ficamos, durante muito tempo, subjugados a áreas do conhecimento científico que nos conduziram a conceitos, muitas vezes, mais obscuros do que esclarecedores. A interação inexistente no paradigma cartesiano, caracterizado por partes independentes, por fragmentação, não nos possibilitou perceber a conexão da parte com o todo.

Deu-nos a possibilidade de nos percebermos parte de um todo, uma parte autônoma, individual, independente, e não como parte integrante, conectada, ligada a uma célula maior, a própria vida.

A origem de nosso dilema reside na nossa tendência para criar as abstrações de objetos separados, inclusive de um eu separado, e em seguida acreditar que elas pertencem a uma

<sup>76</sup> A psicologia da Gestalt e também a teoria do campo e as teorias organísmicas representam os primeiros modelos sistêmicos em psicologia. Preocupando-se com a dinâmica inter-relacional de conjuntos complexos, sua organização, regulação e direção, estas teorias representam enfoque novo, distinto dos modelos clássicos da relação causa-efeito e da transformação de energia.

188

realidade objetiva, que existe independentemente de nós. Para superar nossa ansiedade cartesiana, precisamos pensar sistemicamente, mudando nosso foco conceitual de objetos para relações. Somente então poderemos compreender que a identidade, a individualidade e a autonomia não implicam separatividade e independência (CAPRA, 2001, p. 230).

O paradigma cartesiano, radicalizado pela maioria dos indivíduos, falido ao longo dos tempos, ainda está presente em nossas vidas. É preciso que todos nós, educadores, possamos estar conscientes de sua existência, de seus prós e de seus contras, para compreendê-lo. Assim, poderemos agir para que a vida em conexão altruísta, possa ser exercida, não só na sociedade como um todo, mas principalmente dentro das escolas, nas salas de aulas.

Na sociedade são poucas as pessoas que conseguem fazer relação de um fato que ocorreu na Ásia, por exemplo, com os estragos ambientais, e as conseqüências que um abalo geológico pode trazer às populações litorâneas e a própria humanidade. Tampouco compreendem o que está por trás da morte de uma missionária que exercia seu trabalho no âmbito social, defendendo e ensinando uma população carente a trabalhar, utilizando, de forma sustentável, os recursos da floresta.

Na escola, há um divisor (podem ser mecanismos capitalistas, mas também o próprio professor que não tem consciência da sua incompletude e da importância de trabalhar “com”) entre as disciplinas, que é real: as ciências naturais ainda têm maior número de aulas semanais. São preconizadas como mais importantes para aprovação de concursos estabelecidos pelas instituições escolares, do que as ciências humanas. Os professores tratam de cumprir os conteúdos exigidos pelos planos, pelos currículos. São poucas as experiências coletivas.

Indagamos: quais conseqüências trouxeram essas fragmentações para as pessoas? A visão do homem e da mulher, ao fragmentar-se, não enxerga, torna-se míope do todo, da complexidade dos fatos que ocorrem, se conseguem observar somente uma parte do todo, como poderá compreendê-lo e atuar sobre o que ocorreu?

O (A) profess@r ao ver, sem enxergar claramente a importância de sua palavra na relação com o aluno (a), desmorona uma relação que poderia estar repleta de possibilidades à concretização da boa-nova, desaba infinitas chances de mudanças sociais e impede a transubstanciação dos indivíduos em sujeitos de seu saber.

A humanidade tenta resolver problemas sociais, políticos, econômicos e ecológicos, que não podem ser entendidos isoladamente, devido à sua complexidade. Os clamores dos professor@s e

189

estudantes (visionários das artimanhas da máquina estatal) durante a ditadura militar, por liberdade de expressão, pela luta para a concretização de direitos inalienáveis do homem e da mulher não foram em vão.

As feridas estão ainda abertas, as cicatrizes físicas lembram as dores enjauladas, e a fotografia de papel única lembrança de algumas famílias . trazem a saudade imposta desumanamente por representantes de um Estado burocrático. Esses aliados por organismos internacionais, que ainda hoje tentam amordaçar as vozes de quem anseia falar o que pensa, de quem deseja “dizer a sua palavra”.

Compreender que precisamos lutar para dizer o que pensamos que estamos ‘com’, requer partir da visão sistêmica, que procura entender a influência das partes entre si, e não somente cada uma isoladamente. É preciso perceber que estamos inseridos em uma teia chamada Gaia, conectada a um todo maior ainda.

Pensamos que a escola é apenas uma parte desse todo, e nós, professor@s, educador@s, alun@s, educand@s, estamos em uma rede-ecológico-humana de comunicações-relacional-afetivoafetivas; por isso, precisamos estar sistemicamente envolvidos e vinculados uns aos outros, propondo alternativas para o que já existe e precisa ser mudado, e apreender o que é humanamente justo e digno.

É necessário entender que somos apenas um pequeno ponto neste imenso Universo, e o que fizermos a qualquer um dos seres vivos, estaremos fazendo diretamente a nós. Precisamos ver a vida como um todo, como uma grande teia.

Ao abordar a questão da repressão, durante a Ditadura Militar, no Brasil, quis demonstrar que cada personagem, ao sofrer os horrores ditatoriais, não só sofreu pessoalmente, mas conectado a grande rede da vida, também desestruturou seus parentes, amigos e militantes envolvidos na luta contra os ditames militares opressores.

A ditadura militar também deixou de herança um medo imensurável. Para alguns, que viveram o autoritarismo familiar e estatal, olhar o outro e dizer realmente o que pensa é difícil, e a repressão pode ser uma consequência assustadora. Para alguns jovens, que não conheceram a história vivida e sofrida pelos personagens entrevistados, a democracia parece não ser nem significativa, nem muito

190

importante, parece algo que ocorreu espontaneamente, sem luta, sem sofrimento, sem exílio, sem mortes...

Na escola, não apenas o autoritarismo, mas ainda a falta de diálogo, bem como o abuso de poder docente e a repressão não só são antidemocráticas, mas anti-humana. Desestrutura o micro e o macro cosmos, desorganiza a natureza como um todo e acarreta consequências patológicas irreparáveis ao seres humanos.

Percebemos, ao longo do trabalho, que os entrevistados sofreram, continuam

sofrendo, mas estão, acima de tudo, envolvidos com uma questão planetária cada vez mais urgente: humanizar o Planeta e os seres vivos em uma roda viva, uma dança da vida: VIDA.

A Educação Biocêntrica, como dança da vida, como processo vivencial, não só unirá os alunos

a sensibilizar-se e a descobrir seu eu, mas também desenvolverá a cooperação afetiva com os outros e

promoverá a sensibilização pelos problemas da Terra. Assim, talvez possamos construir uma Bio .

Escola.

Uma realidade escolar cotidiana, que certamente fará emergir de um limbo desumanamente construído, um ser-homem-mulher, protagonista de sua história, defensor justo de suas idéias. Não um sujeito-simples que se sujeita à vontade alheia que possui um núcleo próprio, individual, mas o sujeito consubstanciado, que interna e externamente passa a ser real, um sujeito-composto, interconectado a núcleos variados, e com qualidades e ações que o impelem a um vir-a-ser diário.

Esse vir-a-ser é uma proposta da Educação Biocêntrica, desenvolvida pelos facilitadores da Biodança através de experiências, dentro das salas de aulas, com a participação não só das crianças, mas também da família.

Notadamente, urge que exista um elo entre os seres vivos. Precisamos aprender os princípios ecológicos sustentáveis, visando à construção de uma sociedade efetivamente humana, conectada à sacralidade da vida, revitalizando as relações comunitárias através do diálogo amoroso.

O meu desejo como pesquisadora, como de tantas outras pessoas, poderá ser consolidado se, na escola as relações vivenciais amorosas possam ser não só atividades pedagógicas exigidas pelo

191

Estatuto da Criança e do Adolescente, mas sentimentalidades presentes no âmago, no coração de cada educador.

Para que isso ocorra, importa extirparem-se de todo sistema escolar as relações autoritárias, inexoravelmente impostas, tanto aos alunos por alguns professores, como pelo sistema governamental que impõe ao professor uma jornada de trabalho de sessenta horas semanais, que impõe, ao docente, mordanças capitalistas, impedindo-o de libertar sua voz, sua palavra, sua energia vital, tornando-o apenas mais um proletariado da indústria mercadológica, um ventríloquo nas mãos do capitalismo neoliberal.

Tomáz Tadeu da Silva (2002, p.259) aponta que o processo de proletarianização do professor é caracterizado não só por uma “degradação dos níveis salariais, mas também por um crescente controle, desqualificação e intensificação do seu trabalho, sobretudo por intermédio da introdução de currículos e metodologias de orientação tecnicista”.

Introduzem, aos currículos, organismos que promovem a padronização do trabalho docente, condicionado a promover a aprovação dos alunos com uma visão mercadológica, com uma ótica que contemple a

profissionalização dos estudantes para ingressarem nos empregos disponíveis pelas empresas.

Coube aos corajosos educadores e estudantes lutar contra o amordaçamento autocrático da ditadura militar, entre os anos sessenta e oitenta. Contrariaram 'o assessoramento educacional norte-americano' dentro das instituições escolares, voltadas ao tecnicismo inexorável, visando à cooptação de profissionais treinados a atuar em um mercado que deveria se expandir para também expandir os lucros das empresas transnacionais.

Resistiram às estruturas capitalistas para massificação das consciências como a Moral e Cívica, o Acordo MEC-Usaid, o decreto 477, as denúncias incabíveis dos colegas de trabalho aos órgãos de repressão, que geraram prisões, torturas, exílio e mortes. Entretanto, esses crimes, não impediram que os entrevistados desta pesquisa se esquecessem de seus sonhos para a concretização de uma sociedade mais justa, digna e humana.

Com a globalização neoliberal, as tentativas de amordaçamento social, econômico e pedagógico são visíveis. Cabe a cada um de nós, seja cidadão e educador consciente, pensar de

192

forma sistêmica e crítica, a fim de captar que os organismos internacionais ajustaram a escola a uma Instituição empresarial, voltada aos lucros que o mercado pode oferecer.

Hoje, as teorias críticas à escola tradicional são muitas, mas nem todos os professores têm acesso a elas, ou mesmo conhecimento delas. Envolvem-se somente com os conteúdos de suas disciplinas educacionais; perpetuam, portanto, o tecnicismo, o conhecimento vertical, conservador, no qual professor e aluno são sujeitos-simples. Desenvolvem um núcleo individual, realizando uma pseudo-aprendizagem voltada ao mercado industrial e às considerações sociais refletidas pelos meios de comunicação, através de programas semanais que perpetuam a superficialidade das palavras e da própria vida.

Conicionados a esse sistema-neoliberal-capitalista "que aparentemente nos permite a autonomia profissional", perdemos o poder de dizer a nossa palavra, de exercer a docência de forma crítica, democrática. Tal conjuntura desestimula a luta necessária à edificação de uma sociedade justa e igualitária. Conicionados a um núcleo, a uma célula apenas no caso somente ao cumprimento dos conteúdos importantíssimos para a seleção (diga-se exclusão) de alunos em concursos para escolas técnicas, e universidades públicas esquecemos que a **ação docente consiste num ato político e um ato de amor.**

A ação pedagógica constitui-se num ato político, pois é na docência que o educador ao trabalhar com as consciências, pode transformar o local onde vive. Não pode abrir mão desse papel, pois corre o risco de tornar-se apenas um instrumento de promoção dos investimentos dos grandes organismos internacionais nas escolas.

Desenvolver um diálogo promotor de lutas, utilizando a consciência popular como ponto de partida, movendo-se para uma reflexão-ação evidencia-se o

trabalho do educador. Desse modo, faz emergir um sujeit@-composto, questionador das relações que têm com os alun@s, consigo, com os outros professor@s, com a escola e com a sociedade como um todo.

É assim um ensinante, e um aprendente. Com a palavra e o testemunho, promove a mudança, ensina ao oprimido um modo de libertar-se, e ensinando aprende e também muda. Como oprimido do neoliberalismo, libertar-se compartilhando sua história, numa relação dialógica, profundamente crítica e

193

anti-hegemônica, combate as práticas de supremacias sedimentadas nas escolas com ações sociais e consciência política.

É também um ato de amor, no qual @ educad@r, face-a-face com, e entre os educand@s promove a vida como valor supremo da condição humana. Como sujeito-composto, conecta-se a todos de forma natural, sem preconceitos, sem dogmatismos, exerce sua humanidade e sua docência com decência. Não precisa articular mecanismos que decomponham. Esta, espontaneamente, torna-se uma relação humanamente amorosa.

Ser profess@r, educad@r, pesquisadr impõe que saibamos do risco que corremos ao amordaçar as vozes, as falas de noss@s alun@s, educand@s (as). Ao amordaçarmos ou ao calarmos, indiretamente, estamos promovendo a pobreza, a marginalidade, a prostituição, a perpetuação dos privilégios das elites dominantes e a destruição da vida na Terra.

Falemos...

Falemos mesmo que torres de Babel sejam diariamente erguidas,  
Falemos para que nossa palavra e clamor possam ser ouvidos em cada patamar da torre erguida

Falemos, apesar das barreiras construídas para calar nosso brado.

Falemos, mesmo que tenhamos que ser queimados como bruxas medievais,

Falemos, mesmo que tenhamos que ser exilados em nossa própria cidade,

Falemos, mesmo que tenhamos que perder um grande emprego,

Falemos, mesmo que tenhamos medo,

Falemos, mesmo que tenhamos que perder alguns colegas que se diziam amigos,

Falemos, pois só assim haverá mudança social;

Falemos, pois só assim saberemos realmente quem são nossos amigos,

Falemos, mesmo que tenhamos que ser encarcerados,

Falemos, apesar das dores...

Falemos, apesar da morte,

Falemos, apesar da vida, lutemos...

Falemos, Falemos a nossa palavra,

Lutemos pelo "direito de dizer nossa palavra".

Lutemos pela liberdade

Falemos, sempre, apesar de tudo...Falemos.

194

## 9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Moreira Márcio. **68 mudou o mundo**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1993.

ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado Absolutista**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

APLLE, Michael W. **Educação e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 201.

AQUINO, Rubim Santos Leão de et al. **Sociedade brasileira: uma história dos movimentos sociais: da crise do escravismo ao apogeu do neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**. São Paulo: Editora Cortez, 1982.

ARANEDA, Rolando Toro. **Biodanza**. São Paulo: Editora Olavobrás. 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BACCHETTO, Sinésio. **Educação e Ideologia**. Petrópolis: Vozes, 1967.

BARCELLOS, Maurílio Pereira. **América indígena: 500 anos de resistência e conquista**. São Paulo: Paulinas, 1999.

BELLO, A e ORCHSENIUS, C. El lenguaje dei cuerpo en la educación en Derechos Humanos. In: MAGENDZO (Org.). **Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica**. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

BERWIG, A. **Cidadania e Direitos Humanos na mediação da escola**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação nas Ciências, IJUI: Ed. UNIJUI, 1997.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 12997.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, San Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O ardil da ordem: caminhos e armadilhas da educação popular**. Campinas: Papirus, 1983.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Introdução e tradução de Newton A. Von Zuben. São Paulo: Editora Moraes, 1974.

CANDAU, V. **Educação em Direitos Humanos**. In: Revista Novamérica, n. 78, Rio de Janeiro, 1998.

\_\_\_\_ V. et al. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

\_\_\_\_ V. **Direitos Humanos, Violência e Cotidiano Escolar**. In: CANDAU (org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é o Imperialismo**. 2.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: A ciência, a sociedade e a cultura**

**emergente.** São Paulo:  
Cultrix, 2001.

195

\_\_\_\_\_ **A teia da vida: Uma nova compreensão dos sistemas vivos.** São Paulo: Cultrix, 2001.

\_\_\_\_\_ **As conexões ocultas: Ciências para uma vida sustentável.** São Paulo: Cultrix, 2002.

CAVALCANTE, Ruth et ali. **Educação Biocêntrica: um movimento de construção dialógica.**

Fortaleza, 1999.

CAMPOS, Flávio. **Oficina de História: História do Brasil.** São Paulo: Moderna, 1999.

CHARDIN, Pierre Teilhard de. **O fenômeno humano.** Porto .Portugal: Tavares Martins, 1970.

**COMMELIN, P. Mitologia Grega e Romana.** Trad. Thomaz Lopes. Editora Tecnoprint: Rio de Janeiro, s/data.

COMÊNIO, João Amos. **Didática Magna.** Trad. Joaquim Ferreira Gomes. 3 ed. Lisboa: Fundação Colouste Gul Ben kion, 1985.

CORDI, Cassiano et. ai. **Para filosofar.** São Paulo: Editora Scipione, 1995.

CORRAGIO, José Luís. **Proposta do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problema**

**de concepção?** In. TOMASI, Livia de Tommasi et. alli. São Paulo: Cortez, 1998, p. 75.

CORRÊA, Marcos Sá. **1964: visto e comentado pela Casa Branca: documentos liberados pela**

**Biblioteca Lindon Johnson (Univ. Do Texas).** Porto Alegre: L & PM Editores Ltda, 1977.

COSTA, Luís César Amad e MELLO, Leonel Itaussu. **A História do Brasil. São Paulo: Ed. Scipione, 1990.**

COTRIM, Gilberto. **Educação: para uma escola democrática.** 4 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1991.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação.** São Paulo: Editora Loyola, 1986.

DREIFUSS, René. **O jogo da direita na nova República.** 2ed. Petrópolis, RJ: 1989.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social.** 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ELEUTÉRIO Maria Elganei Maciel. **Fios e desafios na tessitura do caminho da supervisão escolar.**

1999.166 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná.

ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. **A escola: um enfoque fenomenológico.** São Paulo: Escuta, 1993.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder 2: Formação do patronato político**

**brasileiro.** 12 ed. São Paulo: Editora Globo, 1997.

FARIA, Ricardo de Moura. **História 3.** Belo Horizonte. M.Gerais: Ed. Lê, 1998.

FERREIRA, Roberto Martins. Sociologia da educação. São Paulo: Moderna, 1993.

FILHO, Ciro Marcondes. Sociedade tecnológica. São Paulo: Ed. Scipione, 1994.

FIORI, Ernani Maria. Textos Escolhidos, Volume 1: Metafísica e história. Org: Maria Sieczkowska Marcarello e Maria Tereza Papeleo; supervisão Otilia Beatriz Fiori Arantes. Porto Alegre: L&PM, 1987.

\_\_\_\_\_ **Textos Escolhidos: VII: Educação** e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FIORI, José Luís. **Em busca do Dissenso Perdido: Ensaio Crítico sobre a festejada crise do Estado.** Rio de Janeiro: Insigth, 1998.

196

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_ e SHOR, Ira. Medo e Ousadia. **O cotidiano do professor.** Trad: Adriana Lopes; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. RJ: Paz e Terra, 1986.

**Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

**Pedagogia do Oprimido.** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

**Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

**Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** 6 ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

FILHO, Rubens Pântano et ai. **Quem sabe, ensina; quem não sabe, aprende: A educação em Cuba.** Campinas, SP: Papyrus, 1986.

FUGANTI, L. A. Saúde, desejo e pensamento: Saúde Loucura. São Paulo: Hucitec, n. 2, p. 65, 1990.

FURTADO, Ceiso. O capitalismo global. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir. Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório. 2 ed. São Paulo, 1983.

**Comunicação Docente: Ensaio de caracterização da relação educadora.** São Paulo: Edições Loyola, s/d.

**Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito.** 6 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_**A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação**

**permanente.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GIOVANNI, Cristina Visconti. et. ai. **História: Compreender para aprender.** São Paulo: FTD, 1998.

**GIROUX, H. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.**

Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIUSTI, Carmen Lúcia Lobo. et. ai. Manual para normalização **de trabalhos monográficos:**

Dissertações, teses e trabalhos acadêmicos. Pelotas: UFPEL, 2003.

GÓLLER, Lílíana Ferreira. Educação e História: Algumas considerações. Ijuí: Editora UNIJUI, 1996.

GOMES, Cândido. **A educação em perspectiva sociológica.** São Paulo: EPU, 1985.

HYPOLITO, Álvaro, VIEIRA, Jarbas, GARCIA, Maria Manuela (orgs.). **Trabalho Docente: formação e identidades.** Pelotas: Seiva, 2002.

197

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Trad. Francisco Cock Fontanelia. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KOSHIBA, Luiz. História: **Origens, estruturas e processos: Uma leitura da História Ocidental.** São

Paulo: Cortez Editora, 2000.

HENZ, Celso ligo; GHIGGI, Gomercindo. Memórias, diálogos e sonhos do educador. Santa Maria, 2005.

HERZ, Daniel. **A história secreta da rede globo.** Porto Alegre: Tchê Editora Ltda, 1987.

HOBBSBAWN, Eric. Karl Marx. **Formações econômicas pré-capitalistas.** São Paulo: Paz e Terra, 1981.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_**Visão do paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil. 6**

ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

HOLLANDA, Heloisa e GONÇALVES, Marcos. **Cultura e participação nos anos 60.** São Paulo:

Editora Brasiliense, 1982.

HUSSERL, Edmund. Investigações lógicas: **sexta investigação: elementos de uma elucidação**

**fenomenológica do conhecimento.** Seleção e tradução de Zeijko Loparié

e Andréa Maria Altino de Campos Loparié. São Paulo: Abril Cultural, 1980.  
IANNI, Octavio. **Imperialismo e cultura**. Petrópolis: Vozes, 1976.  
JULIEN, Nadia. Minidicionário compacto de mitologia. Trad. Denise R. Vieira. São Paulo: Rideel, 2002.

JÚNIOR, Caio Prado. **História econômica do Brasil**. 42 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LELIS, Isabel Alice. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LOPEZ, Luiz Roberto. História do Brasil e Contemporâneo. Mercado Aberto, Porto Alegre, 1983.

MAGENDZO, A. e DELPIANO, A. La Escuela Formal, el Currículum Escolar y los Derechos

Humanos. Trabajo presentado en el Taller Subregional de Educación para los Derechos Humanos del Cono Sur, 1986.

\_\_\_\_\_. **Formación de Profesores para una educación para la Vida Democrática y el**

**respeto a los Derechos Humanos**. In: MAGENDZO, A. (org.) Educación en Derechos Humanos:

apuntes para una nueva práctica. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994, p. 139-146.

MAGNOLI, Demétrio. O mundo contemporâneo. **Relações internacionais 1945-2000**. Org. Elaine Senise Barbosa. São Paulo: Moderna, 1996.

198

MARANHÃO, RICARDO, MENDES JR. A (orgs.). **Brasil História**. vol. 4, São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

MARTINEZ, Paulo. **A teoria das elites**. São Paulo: Scipione, 1997.

MARTINS, André Carvalho Sebastião. **Capitalismo**. 13 ed. Belo Horizonte: Editora Lê, 1997.

MEIS, Leopoldo. **Ciência e Educação: O conflito humano-tecnológico**. Rio de Janeiro: Ed. do autor, 1998.

MENDONÇA, Sonia Regina e FONTES, Virginia Maria. **História do Brasil Recente: 1964-1980**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MOBY, Alberto. **Sinal fechado: a música popular brasileira sob censura (1937-1945 e 1969-1978)**.

Rio de Janeiro: Obra Aberta, 1994.

MOCELLIN, Renato. **A história crítica da nação brasileira**. São Paulo:

Ed. Brasil, 1987.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Trad. Eloá

Jacobina. 3aed. RJ: Bertrand, Brasil, 2001.

MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo.** Lisboa: Martins Fontes, 1976.

MARCUSE e PARETO. **Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

**Contra-Revolução e Revolta.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MARX apud CONTE, G. **Da crise do feudalismo ao nascimento do capitalismo.** 2. ed. Lisboa:

Editorial Presença, 1984, p. 48.)

MC LAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

**MONTEIRO, A. Escola Pública e formação da Cidadania: possibilidades e limites. Tese de**

Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

NAGLE, Jorge. **A educação na primeira república.** In: FAUSTO, Bons (org.) **História Geral da**

**Civilização brasileira.** São Paulo: Difel, 1985.

NAHM1AS, M. **Algunas aproximaciones a la educación en Derechos Humanos.** In: Revista

Novamerica, n. 78, Rio de Janeiro, Julho, 1998, p. 40-43.

NERY, Maria da Penha. **Vínculo e afetividade: caminhos das relações humanas.** São Paulo: Ágora, 2003.

NUNES, Américo. **As Revoluções do México.** São Paulo: Perspectiva, 1980, p. 75.

OLIVEIRA, Sérgio Alves. **Reflexões sobre o Brasil.** São Paulo: Cortez, 1984.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Apresentação dos temas transversais e ética.** Vol.

8. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PAZZINATO e SENISE. **História Moderna e Contemporânea.** São Paulo: Editora Ática, 1999.

## 199

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. (org). **Populismo Econômico – Ortodoxia, Desenvolvimentismo e**

**Populismo.** São Paulo: Nobel, 1991.

PÉRES, Lúcia Maria Vaz. **Significando o “não – aprender”.** Pelotas: EDUCAT, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde as escolas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar. Convite à**

**viagem.** Trad. Patrícia Chittoni  
Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETTA, Nicolina Luíza de. **Coleção Base: História: uma abordagem integrada:** volume único. São Paulo: Moderna, 1999.

PILETTI, Nelson. **História do Brasil.** São Paulo: Ed. Ática, 14. ed. 1996.

POMER, Leon. **História da América Hispano: Indígena.** São Paulo: Global, 1983, p. 52.

PONTY, Merleau. Textos escolhidos; seleção de textos escolhidos de Marilena de Souza Chauí,  
Nelson Alfredo Aguilar, Pedro de Souza Moraes. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

PORTILLA LEON, Miguel. A **Conquista da América Latina vista pelos Índios: relatos astecas, mais e incas.** Tradução de Augusto Ângelo Zanatta. Petrópolis: Vozes, 1984.

PRADO, Francisco Gutiérrez Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** Trad. Sandra Trabucco  
Valenzuela. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

PROCCACCI, Giuliano. In: SANTIAGO, Théo.(org.) **Do feudalismo ao capitalismo. Uma discussão histórica.** São Paulo: Contexto, 1988, p. 55.

IV FORUM DE ESTUDOS"LEITURAS DE PAULO FREIRE": **Construção e práticas educativas em bases freireanas 2002.** Pelotas, Anais, 200p.

REZENDE e DIDIER. **O Brasil e o mundo contemporâneo. v. 3.** São Paulo:Atual, 1996.

RIBEIRO, DARCY. O dilema da América **Latina: Estruturas de poder e forças insurgentes.**  
Petrópolis: vozes, 1978.

RICARDO, ADHEMAR e FLÁVIO. **História 3.** Belo Horizonte, MG: Editora Lê, 1993

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do Iluminismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ROSSI, Wagner G. Capitalismo e educação. São Paulo: Editora Moraes LTDA, 1980.

ROUQUIÉ, Alain. **O estado militar na América Latina.** São Paulo: Afã-Omega Ltda.1984.

ROUSSEAU, Jean -Jacques. Emílio ou da educação. Seleção de textos para a disciplina Histórias das ideias pedagógicas -Mestrado em Educação. Responsável:José Lino Hack, Pelotas, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação Brasileira. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SADER, Emir. **Que Brasil é este? Dilemas nacionais no século XXI.** São Paulo: Atual, 1999.

.....A guerra e nós. Jornal América Latina em Movimento. Artigo publicado em 02/03/2003.

200

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 2a ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Portugal. Artigo tirado do canal Perspectivas de Agência Carta Maior, 7/04/2003.

SANTOS, W. G. *Cidadania e Justiça*. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

SANTOS, Theotônio dos. *Democracia e socialismo no capitalismo dependente*. Petrópolis, vozes, 1991, p. 14.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 3ed. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. et al. *Desenvolvimento e educação na América Latina*. Trad. Maura Iglesias. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. *História e história da educação: O debate teórico – metodológico atual*. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

SCHUCH, Vitor Francisco (org.). *Legislação Mínima da educação no Brasil – ensino de 1º e 2º graus*. 7 ed. Porto Alegre: Sagra, 1986.

SCHULTZ, E. Theodore. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro:

Zahar Editores, 1967. SILVA Hélio e CARNEIRO, Maria Cecília Ribas. *O suicídio de Getúlio Vargas-1951-1954*. São Paulo:

Editora Três, 1998.

SUCUPIRA, Newton Lins B. *Relações entre o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais*. Documento nº 21, v. 2, Brasília, 1963.

SCHMIDT, Mário. *Nova história crítica do Brasil – 500 anos de história mal contada*. São Paulo:

Nova Geração, 1998.

SOARES D' Araújo e CELINA Maria, *O segundo governo de Vargas, 1951 -1954*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da Burguesia brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1983 \_\_\_\_\_ *Vida e morte da ditadura: 20 anos de autoritarismo no Brasil*.

Petrópolis: Vozes, 1984.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Castelo a Tancredo*. Rio de Janeiro: Paz e

Terra, 1994. TAMBARA, Elomar. *Positivismo e educação: A educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo*. Pelotas: Ed. Universitária/UFPEL, 1995.

TARDIF, M. *Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério*. In: CANDAU, V. (org.). *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. Rio de Janeiro:

DP&A Editora, 2000, p. 112 -128.

TAVARES, Maria da Conceição e FIORI, José Luís, (DES) *Ajuste global e modernização conservadora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

201

TEIXEIRA, Anísio. **Educação Progressiva (introdução à filosofia da educação)**. 3.ed. (1 edição de 1934) São Paulo: Nacional, 1950.

TERRIEN, J. **O Saber social da prática docente. In: Educação e Sociedade. Campinas: n. 46,** 1993, p. 408-418.

TERRIEN, J e TERRIEN, A. **A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala**

**de aula.** In: CANDAU, V (org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000, p. 77- 96.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia da Educação.* São Paulo: Atual, 1997.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta: Da Pedagogia do Oprimido à Escola Pública Popular.** Papyrus: São Paulo, 1992.

VANDRÉ, Geraldo. <[http://www.publiweb.it/midi/g/geraldo\\_vandre.html](http://www.publiweb.it/midi/g/geraldo_vandre.html)>

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Pioneira, 1967.

VEIGA, lima Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

VECCHIA, Agostinho Mário Dalla. **Educação integrada à vida: Analética e Visão Biocêntrica: distinções e convergências.** Pelotas: Edição Independente. 2002.

VELIZ, Cláudio. **América Latina: Estruturas em crise.** Trad. Gilberto Oliveira. São Paulo: IBRASA, 1970.

VIEIRA, Jarbas Santos. **Um negócio chamado Educação: qualidade total, trabalho docente e identidade.** Pelotas: Seiva, 2004.

ZANOTELLI, Jandir João. **América Latina: Raízes Sócio-Político-Culturais.** 2. ed. Revisada e ampliada. Pelotas: EDUCAT, 2003: 14.

202

## **ANEXOS**

**ANEXO 1** Proposta de Ame Naess frente a visão do mundo predominante 203

**ANEXO 2** Entrevista com Afrânio Francisco Costa 204

**ANEXO 3** Entrevista concedida a Maria Amélia G. da Silva, em 1992 pelo Sr. Ari Costa 209

**ANEXO 4** Entrevista Concedida a Maria Amélia G. da Silva e Professora Beatriz Ana Loner.(1992) 212

**ANEXO 5** Entrevista realizada no dia 23 de agosto de 2003, às vinte horas, no local de trabalho do

senhor Manuel Coelho, uma floricultura chamada “Jardim do Éden” 217

**ANEXO 6** Entrevista a Cleusa Aparecida Teixeira Cardoso 223

**ANEXO 7** Entrevista com Pedro Fiori 229

**ANEXO 8** Laudo da morte de Doraty Stang 237

**ANEXO 9** Questionário aplicado aos alunos de 5ª, 6ª 7ª e 8ª séries de Escolas Municipais de Pelotas 239

203

## **ANEXO 1**

O quadro abaixo demonstra, pelo menos em parte, as propostas de Ame Naess e as suas diferenças frente à visão de mundo predominante.

## **Visão de Mundo Ecologia Profunda**

Domínio da Natureza Harmonia com a Natureza

Ambiente natural como

Toda a Natureza tem valor intrínseco

recurso para os seres humanos

Seres humanos são superiores Igualdade entre as

aos demais seres vivos diferentes espécies

Crescimento econômico e material Objetivos materiais

como base para o a serviço de objetivos maiores de

crescimento humano auto-realização

Crença em amplas Planeta tem

reservas de recursos recursos limitados

Progresso e soluções Tecnologia apropriada e

baseados em alta tecnologia ciência não dominante

Fazendo com o necessário e

Consumismo

reciclando

Biorregiões

Comunidade nacional

reconhecimento de

centralizada

tradições das minorias

**Naess A. The shallow and the deep, long-range ecology movements: a summary. Inquiry 1973;**

<http://www.bioetica.ufrgs.br/ecoprof.htm>

204

## **ANEXO 2 - Entrevista com Afrânio Francisco Costa**

Idade: 62 anos.

Entrevista: Realizada na casa do entrevistado, no dia 03 de novembro.

### **QUESTÕES:**

**Eliana:** Vou entrevistar o professor Afrânio. Ele vai se identificar e conversar comigo sobre o regime militar que ocorreu no Brasil, em 1964 a 1985.

Eu me chamo **Afrânio Francisco** Costa, nasci em 1942, na cidade de Osório; depois fui para Porto Alegre onde estudei o primário, depois o ginásio, e fui estudar no SENAI (Serviços Nacionais De Aprendizagem Industrial) onde eu fiz o Curso Industrial, aí parei de estudar. Voltei a estudar novamente 1965, na Escola Técnica Do Comércio Mauá fazendo o curso técnico em contabilidade e nessa escola técnica do comercio Mauá. Foi o primeiro contato que eu fiz com os professores autoritários e professores anticomunistas; a maioria deles era militares, advogados vinculados ao esquema de repressão e espionagem e, muitos deles, até iam para sala de aula fardados porque não tinham tempo de ir em casa trocar a farda por uma roupa de civil. Na Escola Técnica do Comercio Mauá nós tínhamos um professor que chamou muita atenção: era o coronel da brigada chamado Pacheco, era um anti-comunista ferrenho, um autoritário e, muitas vezes ia para sala de aula fardado de coronel; ele lecionava Direito Legislação. Depois que me formei em 1967, eu parei um pouco de estudar e passei militar politicamente em diversas organizações:

militante da juventude operária católica, da ação popular. Depois fui para Valpalmares. Voltei a estudar, então em 1965, depois da minha prisão, da minha condenação pela ditadura militar e passei a cursar Administração de Empresas, na faculdade de São Judas Tadeu. Também lá os professores eram autoritários, anticomunistas ferrenhos, sendo a maioria dos militares e advogados ligados ao regime militar. Não havia debates em sala de aula e todo o ensino era imposto; não havia menor possibilidade do aluno se manifestar dentro da sala de aula e, muitos desses professores militares, iam fardados também para sala de aula da faculdade. Isso marcou muito. Era um major bem jovem. Eu não me lembro o nome dele, mas ele era major vinculado ao comando do terceiro exército. Muitas vezes, ele ia fardado para sala de aula e lecionava matemática financeira; ele era engenheiro. Depois fui para Passo Fundo, em 1977 e comecei a estudar na Universidade de Passo Fundo, dando continuidade ao curso de Administração de Empresas, estudei lá na Universidade de Passo Fundo, de 1977 até 1979. Apesar de ser um homem de universidades leigas, convivi com muitos padres ali na região. Como os professores, todos eles eram reacionários, conservadores, anticomunistas ferrenhos que manifestavam esse anticomunismo e esse conservadorismo dentro da sala de aula. Os alunos não podiam contrapor esse pensamento também eram professores autoritários, e muitos deles, também advogados e ligados ao regime militar. Eles diziam abertamente: sou advogado, sou informante do DOPS, sou informante do

205

CNI. Isso eles falavam abertamente também na Universidade de Passo Fundo. Não havia debates dentro da sala de aula, inclusive em muitas disciplinas nas quais havia a possibilidade do debate, como História Econômica, Moral e Cívica. Depois, em 1984, vim morar em Pelotas. Aí, passei a estudar na Universidade de Pelotas, no curso de Administração de Empresas. Estudei de 1980 à 1983. Alguns professores eram os mesmos autoritários, anticomunistas ferrenhos, conservadores reacionários. Havia aqueles que lecionavam disciplinas religiosas como Doutrina Social da Igreja e outras; eles eram anticomunistas ferrenhos e manifestavam esse anticomunismo dentro das salas de aula. Porém o aluno não podia contrapor, não podia questionar porque esse anticomunismo era a posição deles. Depois do Curso de Administração em Empresas aproveitei as disciplinas e tirei a licenciatura plena de História na mesma Católica de 1984 a 1985. Alguns professores eram os mesmos da Administração, já outros que eu não tinha contato, também eram reacionários, conservadores. Me chamou muita a atenção o professor Poeta, que era coronel da reserva. Na época era professor de História do Brasil, no curso de licenciatura plena, também reacionário, conservador, anti-comunista ferrenho; via comunista até na sombra dele. Também existia o padre Leo Poetsch que era professor da pré-história e, na época, ele era capitão do exército. Aqueles professores que não eram conservadores, tampouco reacionários, se auto policiavam, se reprimiam com medo de serem a delatados por alunos ou por professores. Os informantes que existiam

dentro da Universidade Católica. Depois do curso de licenciatura plena, fui estudar na Universidade Federal de Pelotas, a Faculdade de Educação Esquema Um, um curso que proporciona àquelas pessoas formadas em disciplinas técnicas fazerem a preparação pedagógico-didática para poder lecionar. Ali encontramos um destino mais democrático, já havia debates, os professores propiciavam toda a liberdade, criatividade dos alunos e tinha três grupos dentro do esquema um: que era o grupo do CAVG, o grupo da Escola Técnica Federal de Pelotas e os outros grupos de profissionais que não se vincularam com estes, porque aquele grupo tinha uma mentalidade reacionária, conservadora. O que me marcou nesse curso de esquema um, foi o final do curso quando eu e outro colega apresentamos o nosso trabalho cujo título era A Educação em Cuba e, imediatamente fomos tachados de comunistas, por esse pessoal do CAVG e da Escola Técnica e dentro da Universidade em geral; principalmente dentro da Universidade Católica, onde havia oficiais e sargentos cuja função era espionar os professores e alunos e informar aos órgãos de repressão a que eles estavam vinculados. Na Universidade Católica de Pelotas, na minha turma de Administração, havia um sargento que afirmava estar vinculado ao esquema de repressão, cuja função dentro da Universidade Católica era informar; ele era informante e estava ali só para controlar professores e alunos. Tinha uma informação que circulava dentro da Universidade Católica que Dom Antonio Zatera queria neutralizar a ação dos órgãos de espionagem e repressão queria conseguir neutralizar mediante uma barganha política, uma negociação. Então, esses espões que existiam dentro da Católica, não

206

prenderam nenhum professor e nenhum aluno, não foram incomodados pelos órgãos de repressão. Na Universidade Federal de Pelotas, deveria se fazer uma pesquisa no Diário Oficial da União, nós sabemos que houveram professores caçados a partir de 1964, só com uma pesquisa diretamente no Diário Oficial para saber o nome deles. Para encerrar, eu queria dizer que a ditadura manteve um controle social sobre toda sociedade brasileira, através controlando e censurando o ensino, o teatro, música, literatura, jornais, revistas, rádio, TV, cinema. Além do controle da sociedade através da espionagem e através da repressão política e militar com prisões, espancamentos e torturas, havia todo esse aparato da ideologia que controlava a sociedade brasileira. E os professores mesmo aqueles que poderiam tentar algum diálogo, algum debate, alguma mudança no ensino foram reprimidos em função de toda essa estrutura de espionagem dentro das universidades.

Eliana: Afrânio, atualmente, a nossa educação ainda se encontra de forma conservadora, alguns professores ainda são autoritários. Isso é uma consequência da ditadura militar? E qual, seria então, a melhor forma de educar hoje, para que os alunos pudessem ser felizes e

conseguirem aprender de forma saudável?

Afrânio: Bom, a educação hoje é autoritária, como consequência da formação autoritária que a maioria dos professores que estão em atividade hoje, tiveram. E eles exteriorizam esse autoritarismo dentro da sala de aula, por exemplo: não deixar um aluno ir ao banheiro; é uma exteriorização desse autoritarismo; elogiar aquele aluno que saiu bem em matemática e criticar o aluno que saiu mal. Agindo dessa forma ele está excluindo aquele aluno que não conseguiu determinada nota. Também não aceitar debates dentro da sala de aula é uma forma de autoritarismo do professor. Não aceitar uma brincadeira inocente de um aluno que é mais expansivo dentro da sala de aula, uma brincadeira inocente, uma palavra inocente; tem muitos professores que não aceitam, também é uma forma de autoritarismo resultante de toda aquela formação autoritária que ele recebeu.

E qual a melhor forma de educação hoje? Deve haver um equilíbrio, já que a autoridade do professor tem que existir; entretanto o professor tem que equilibrar o relacionamento dele com os alunos e não cometer esse tipo de autoritarismo dentro da sala de aula. Reconheço que é difícil e é difícil, mas ele não poderia estar excluindo alunos, sobretudo os que já são excluídos socialmente que sobrevivem uma situação miserável. Muitas vezes, a única refeição que eles fazem é a merenda escolar; muitos deles não têm dinheiro pra comprar o vale transporte, não tem dinheiro para passagem. Então, nós teremos, como professores que nos policiarmos dentro da sala de aula e não cometermos esses atos autoritários fruto de nossa formação autoritária.

Eliana: Gostaria que tu falasses um pouco sobre as prisões e os casos que tu conheces sobre homicídios.

207

Afrânio: As prisões dos considerados adversários do regime militar, acusados de subversão, era realizada em vias públicas ou na residência do acusado, o qual era imediatamente algemado, encapuzado e levado para DOPS, onde ele era espancado, torturado, humilhado 15, 20 dias. Ele ficava ali sendo vítima de brutalidades perpetradas pelos agentes da repressão. Posteriormente, ele ia então para o Presídio Central; depois, para a Ilha das Pedras Brancas ou para as unidades militares. No meu caso, estive 15 dias no DOPS, espancado, torturado. Fui para a fossa, que era a sala onde tinha todo o equipamento de tortura e aí, então a gente ficava nu, sendo torturado, espancado, levando choques elétricos, afogamento... Depois então, a gente confessava, fazia o relatório e voltava para o presídio central que era uma casa de passagem. Deste local podia-se ainda voltar para o DOPS para ser novamente espancado. Se não houvesse nenhuma acusação, se o relatório estivesse correto, completo, ia-se para a ilha e, os presos mais perigosos eram levados para as unidades militares do interior do estado. Eu estive de 1970 até mais de 1972, em duas unidades militares de Caxias do Sul, que era um

horror, começando pela comida, mas tínhamos que sobreviver lá. Aí, eu voltei em 1972 para ilha; fui solto em setembro de 1972, fiquei vinte e oito meses preso e fui condenado a dezessete meses em 1974, porque os julgamentos eram realizados bem posteriormente bem depois e os alvarás de soltura, emitidos pela auditoria militar diziam: manda soltar o preso político fulano de tal, desde que não esteja sendo investigado ou que não tivesse outras acusações contra ele. Então, o DOPS ia sempre adiando a soltura do preso político, dizendo que existiam acusações, que ele estava sendo investigado. Assim, eles forçavam a permanência do preso na ilha. Tive colegas que ficaram bastante tempo depois do alvará de soltura. No meu caso, fiquei 11 meses a mais preso. Fui condenado a 17 e fiquei 28 meses, como o meu, houve outros casos.

**CASOS DE SUICÍDIO:** Esse caso do suicídio ocorre quando a tortura forma uma simbiose perfeita entre o torturado e o torturador. Então, nós tivemos alguns casos de suicídio, porque esses presos políticos, em todos os locais enxergavam os torturadores. Nós tivemos dois casos, que foi o caso Frei Chico que era um dominicano, em São Paulo, vinculado ao esquema do Mariguella, e o delegado Fleuri que foi o maior torturador do Brasil de 1964 até 1970. O Frei Chico foi barbaramente espancado, torturado pelo delegado Fleuri para entregar o Mariguella. O frei ficou desequilibrado e passou a enxergar o Fleuri em todas as partes. Foi para um seminário dos dominicanos em Paris, e lá ele se enforcou. Ele não queria ir pro quarto dormir, não queria ir para o refeitório do seminário, dizendo que Fleuri estava lá esperando por ele para continuar a tortura. Em uma noite, encontraram-no enforcado numa árvore do pátio do seminário dominicano em Paris. Ocorreu outro caso, um rapaz aqui em Porto Alegre, o Stiller, que foi barbaramente espancado pelo delegado Pedro, o maior torturador aqui do Rio Grande do Sul de 1964 até 1980. O Stiller foi trocado pelo embaixador, se não me engano o embaixador alemão, que estava preso na ilha e foi para o Chile. A família providenciou tratamento

208

psiquiátrico para ele, mas ele não conseguia se recuperar. Com a anistia, ele voltou em 1979 para o Brasil, mas a gente via que ele estava desequilibrado. No início de 1980, ele voltou para o Chile e lá, ele se atirou do segundo andar do hotel onde ele estava hospedado. Ele via o Pedro em todas as partes, ele não entrava em restaurante, Porto Alegre justificando que o Pedro estaria ali o esperando. Ele também não queria entrar no parque hotel, dizia que o Pedro estava esperando ele. Tivemos outros casos também: o caso do Ângelo que se enforcou no Presídio Central, com um cobertor. Amarrou o cobertor no ferro da janela da cela e se enforcou e encontraram-no de manhã enforcado. Nós tivemos o caso do Félix, que era o dirigente do TPR aqui do Estado. Ele coordenou a tentativa de assalto de seqüestro do embaixador norte-americano e tentou suicídio, cortando os pulsos, no DOPS, em função das torturas.

Houve ainda, o caso do Ergeu que também participou da tentativa de seqüestro do cônsul norte-americano em Porto Alegre. Ergeu rebentou as veias do braço com os dentes em função das pressões sofridas, torturas, do espancamento, humilhações...

209

### **ANEXO 3- ENTREVISTA COLETADA DO NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA DA UFPEL.**

Entrevista concedida a **Maria Amélia G. da Silva**, em 1992 pelo Sr. Ari Costa, morador no Campus Universitário que narra sobre o início dos anos sessenta e a invasão do campus da Agronomia pelos militares durante os anos de chumbo.

Sobre a Escola de Agronomia:

**Maria Amélia:** Para construir?

**Ari Costa:** Para construir (...). Começou em 54 e terminaram daí a 5 anos.

**Maria Amélia: 59?**

**Ari Costa:** É, aí foi inaugurada ali aquela escola. Ficou mais movimentado. Ah!, ficou... Depois, mais tarde, foi a Veterinária para lá, que eles fizeram. Mas isso foi no tempo da Revolução, no tempo da Ditadura, que eles fizeram, lá o prédio da Veterinária e foi a Veterinária pra lá.

**Maria Amélia:** E falando da Revolução, o senhor se lembra da invasão do Campus? Como foi?

**Ari Costa:** Na época, eles.. tinha muita polícia lá dentro, tinha as pessoas, muitas pessoas fanáticas em políticas que faziam reuniões nas casas, levavam e entregavam.., política e faziam coquetéis... Mas geralmente,... eram do Partido dos Trabalhista na época

**Maria Amélia:** Professores?

**Ari Costa:** Não eram tudo funcionários. Isso era principalmente. O grupo mais forte era da Central. Nessa época, o Tolosam Dias da Costa é que era o diretor... e aquela política né? Quem não era do partido, do PTB, os caras já ficavam... Até que houve aquela revolta e eles chegaram a dizer que quem era do Partido Trabalhista, lá dentro, que fazia isso aí era comunista. Aí, o quartel entrou lá e começou a levar o pessoal, tudo que era eles levavam e traziam para dentro do quartel, presos. Tinha um jipe que ia lá, levaram o Paulo Tolosam que era o diretor, botaram um interventor do quartel; o general... não Coronel Bento. Botaram o Coronel Bento de diretor, interventor e trouxeram preso o Tolosam. E aí começaram a trazer aqueles que eram que faziam reuniões, traziam a varrer, tudo. Desde o agrônomo até o trabalhador de campo. O jipão chegava lá... Ah! O que trouxeram de gente pra cá não foi fácil! Desde o diretor...

**Maria Amélia:** Mais ou menos em número o senhor lembra?

**Ari Costa:** Ah! Não lembro foi muita gente!

**Maria Amélia:** Mas como era, ia lá o jipe e...

**Ari Costa:** Ia lá e...

**Maria Amélia:** Um de cada vez?

**Ari Costa:** Não, não! Às vezes levava mais de um. Ah! levavam mais... Não sei se alguém denunciava, eu sei que quando eles iam, iam certinho, pegavam o cara e levavam. Não sei se havia

210

denúncia; só sei que chegavam certinho nas pessoas e iam para o quartel. E os caras, tudo no jipão, ali com os militares armados prendiam e traziam.

Maria Amélia: Tiravam as pessoas de dentro de casa?

Ari Costa: É e buscavam no serviço, dentro de casa, onde estivessem. E levavam o preso para o quartel, deixavam dentro do quartel.

Maria Amélia: Como é que o pessoal voltava depois?

Ari Costa: Ah!, me parece que levava uma semana, mais ou menos. O pessoal detido levou dias, o pessoal todo detido no quartel. E quando houve..., eu sei que aí, nesse meio tempo, mesmo neste período, que estavam no jipão carregando o pessoal, eles botaram o exército lá dentro. Naquele campo, ali, de futebol, que é do Agrisul, agora é da Embrapa, aquilo ali, eles minaram de armas. Aquilo ali era milico pra tudo que ...botaram o Exército, quase todo o Exército lá dentro e armas dentro do campo. Tudo de prontidão! Mas o que eles queriam, visto que era o Leonel Brizola, ele tinha. Segundo dizem, que ele à noite passou, passou lá na casa que era dos diretores que usava ela como casa para hóspedes. Então, eles levaram-no fugido e ele ficou uma noite, para depois levarem para o Uruguai. Quando descobriram, botaram o exército lá, mas já era tarde. E revistavam as casas, andaram revistando as casas para ver quem tinha armas, quem não tinha.

Maria Amélia: E o tratamento!

Ari Costa: O tratamento foi normal, só revisavam as casas.

Maria Amélia: Então, eles estavam atrás do Brizola?

Ari Costa: Atrás do Brizola, mas já era tarde.

Maria Amélia: Na mesma época prenderam os diretores?

Ari Costa: Foi. Foi no mesmo período. Tudo aquilo ali foi no... Foi quando o jipão estava indo lá e aí, levaram o Exército lá para dentro. O Exército ficou tomando conta. Ficou um interventor também lá, o Coronel Bento, comandando. O Instituto Agrônômico do Sul era diferente.

Maria Amélia: Quanto tempo durou esta invasão?

Ari Costa: Quanto tempo? Deve ter durado a invasão uma semana, duas, por aí. Acho que não chegou a duas semanas. Mas o interventor ficou muito tempo.. .Tiraram o exército lá de dentro, vieram tudo embora, mas o interventor ficou. Ficou muito tempo.

Maria Amélia: E o professor Tolosam, enquanto isso....

Ari Costa: Ah! Ele perdeu o cargo, quando voltou ele perdeu o cargo. Ficou o interventor. Ficou por muito tempo.

Maria Amélia: Quanto tempo mais ou menos ficou lá?

Ari Costa: Ele ficou... não chegou um ano. Ficou meses, uns quatro meses

Maria Amélia: O senhor não se lembra de mais alguma coisa desse episódio?

211

**Ari Costa:** Não! O que eu tenho, dessa parte, é isso aí...

**Maria Amélia:** Mais alguma coisa que o senhor gostaria de deixar desse tempo todo,, deixar registrado?

**Ari Costa:** Não!

212

**ANEXO 4- ENTREVISTA COLETADA DO NÚCLEO DE**

## DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA DA UFPEL.

**Entrevista concedida a Maria Amélia G. da Silva e professora Beatriz Ana Loner, em 1992, por Carmem Duarte da Silva, professora da UFPEL nos anos sessenta e setenta.**

Selecionei fragmentos da entrevista em que ela relata a organização da Universidade em Pelotas e os reflexos da ditadura na Universidade.

M. **A.S:** Os seus dados pessoais...

**C.D.S:** Meu nome é Carmem Anselmi Duarte da Silva. Fiz o curso de Filosofia na UCPEL. Terminei o curso de Filosofia em 1960 e, ao mesmo tempo, o curso de Psicologia...

**C.D.S:** .. felizmente a coisa andou, se discutiu bastante e foi se encaminhando para a criação da Universidade Federal de Pelotas, que veio acontecer em 69.... Chegamos a ter na Faculdade Direito, no currículo, disciplinas de Psicologia, de Metodologia do Estudo e da Pesquisa que funcionaram alguns semestres. Mas, depois começamos a ter dificuldades por que isso aí correspondeu a um período em que a situação política foi muito difícil. A gente teve na Universidade, já em 64, uma situação difícil com IPMs dentro da Universidade, com soldados que tomaram o campus, que entravam nas salas de aulas, revistaram a biblioteca. A gente vivia num clima de terror muito grande. E até lembro que a gente estava dando aula e daqui a pouco vi um pé na porta....abriu violentamente e entraram sargentos fardados. **Aquilo era um terror para os professores, para os alunos. A gente não sabia o que ia acontecer, não sabia quem era quem...Isso tinha deixado um trauma muito grande. Mas em 65, 66, 67,** parecia que a coisa caminhava para um clima de mais **distensão e a** gente se entusiasmou de novo...Mas aí em 68, 69 **a coisa começou a ficar difícil de novo, e então, voltou aquele clima muito forte de ameaças,** de terrorismo, de denúncias. De repente a gente era chamado por não se sabia quem, desde a direção da faculdade até a polícia...., sei lá era uma coisa terrível! E principalmente porque tínhamos conseguido criar aquilo com que se sonhava. Tínhamos imaginado umas disciplinas nesse núcleo básico, que tratassem dos problemas dos brasileiros'que discutisse com os alunos todos os problemas políticos, econômicos, sociais do Brasil. E quando a gente estava no meio do sonho, nos caiu em cima a criação das disciplinas exatamente chamadas de Estudo dos Problemas Brasileiros" que era exatamente o oposto do que se tinha sonhado, porque na verdade, era uma doutrinação feita por professores designados especialmente para dar essas disciplinas.

B. L :...Quem designava?

**C.D.S:** O governo designava. Então, nós ganhamos no nosso ICH (Instituto de Ciências Humanas) da época uma penca de professores que vieram contratados, especialmente para dar essas disciplinas, porque tinha que ser gente que tinha passado no Serviço de Informação, que até tinha sido

213

laureado no Serviço no Serviço de Informação. Aqui, no nosso caso, até tinha sido delator dos próprios colegas. Então, a gente ganhou, de repente, como colegas, para dar a disciplina de Problemas Brasileiros àqueles que tinham sido delatores de nós mesmos. **Imagine que isso foi uma coisa terrível, porque arreventou com todo um sonho, porque trouxe uma total**

**decepção porque nos aterrorizou. A** gente ficou totalmente aterrorizado e teve que se recolher. Mais ou menos nessa época,... foi em 70, o ano da reciclagem do Estado. Quando saiu a Reforma no 2º grau. O Rio Grande do Sul foi o primeiro a aplicar a reforma, com aquele secretário, o coronel Mauro. Eles fizeram uma **reciclagem de todos os professores que era uma semana de doutrinação. E** nós, esse grupo que eu falei no início (grupo de professores da Escola Normal do Assis Brasil que tinham trabalhado na Universidade Federal e que tinham um sonho de fazer uma escola diferente, a partir de um currículo das Ciências Humanas), continuávamos trabalhando no Assis Brasil e fomos participar da tal reciclagem. A gente começou a questionar um monte de coisas, porque nós estávamos sentindo que caía por cima de nós um ensino altamente tecnicista, onde se tirava fora do currículo todas as disciplinas de formação humana, se valorizavam as disciplinas técnicas e se dava um cunho de formação de uma metodologia de ensino totalmente tecnicista. E a gente **começou a questionar e imediatamente fomos chamados na sala da coordenação (foi lá no colégio Gonzaga que funcionou essa tal reciclagem). E a coordenação nos disse: “—Olha, vocês fiquem quietos ou vai ser muito complicado! O nome de vocês já está sendo encaminhado para a Polícia Federal”**. Esse clima era uma coisa terrível! Aqui na Universidade **a gente** viveu isso de novo em 68 e 69. **Isso** nos fez recuar nas propostas, isso porque era impossível naquelas condições. Houve, nesse meio tempo, (um dos documentos que eu tinha mandado para cá) até o professor Jaime Duarte, que é meu esposo, tinha sido convidado pelo reitor para ser diretor do Instituto de Ciências Humanas e ele pediu um tempo para pensar sobre o assunto. A gente discutiu no grupo e achou que era importante, apesar da situação toda difícil da Universidade que estava sendo criada naquelas condições políticas, na forma de designação do reitor..., mas a gente achou que era importante para o nosso projeto que ele aceitasse essa direção. E aí ele voltou a conversar com o reitor e disse que aceitava a direção do Instituto porque a gente achava que era importante levar avante o projeto, tudo que se tinha que concretizar nesse Instituto. E acho que ele deve ter passado um pouco desse sonho da gente, e acontece que ele nunca foi nomeado.

B. L: Depois de 68?

**C.D.S:** Não, foi antes de 68.... não sei qual era eleição, mas o que eu quero dizer é que havia um clima em que parecia que se ia conseguir dar uma virada. Então, era por isso que esse projeto (Projeto de reformulação do ICH, querendo formar um aluno crítico e pronto a mudar a realidade em 68) poderia ser implantado. Quando a gente sentiu que a coisa não tinha jeito, desde o

214

fato da não designação do Jaime para a direção do Instituto e de outro professor ser designado, nós sentimos que o nosso projeto não ia avante, e realmente, 69 foi um ano muito difícil. Veio essa tal disciplina de “Estudos Brasileiros” e praticamente a coisa se desfez. O clima ficou muito pesado no 10H e a gente retornou para o Departamento de Educação das Ciências

Domésticas. O pessoal que era vinculado à Agronomia tinha vindo fazer concurso e atuava na área da Agronomia O professor Edilberto Amaral que era da área da Estatística, também da Agronomia, o professor Paulo Tolosam Dias da Costa, que inclusive tinha sido diretor do que é hoje a Embrapa Terras Baixas, na ocasião Instituto Agronômico do Sul, e mais o professor Ápio Antunes, da Faculdade de Direito. E muitos de nós, inclusive o Jaime, que na ocasião era diretor do Centro de Treinamento da Universidade Rural e que tinha o trabalho com os soldados agricultores, teve que responder a 1PM e várias vezes foi chamado para depor. Era um clima que a gente não sabia quem ia ser chamado para depor, quando ia ser chamado. Aonde, se no serviço, se em casa; quem escutava quem. A gente sabia que havia gravadores nos lugares que a gente conversava. A Universidade teve aqueles serviços famosos Serviço de Informação –AESI. Desde quando assumimos a administração da UFPEL, com Gigante e Schch, eu ando atrás desses documentos e não consegui localizar nada. Já pedi para revirar vários setores, porque a gente teve aqui dentro um Serviço de Informação que consta no Regimento da Universidade, era oficial. O general Vignoles, que era o coordenador geral, e muitas pessoas que trabalhavam com ele e que eu até já pensei que talvez essas pessoas ainda trabalhem na Universidade, se poderia chamá-las para ver onde está este material. Tinha um fichário de todos os professores, de todas as posições políticas (por exemplo, não entravam professores para a Universidade, nem funcionários, se constasse nas fichas deles, no Serviço de Informação. Qualquer coisa em relação a ele..., que eu não sei que fim levou. É uma coisa que eu acho que para a História da Universidade seria muito importante. Naquele tempo, as condições eram tão grosseiras que além das posições políticas e ideológicas das pessoas, eles averiguavam, entravam em detalhes da vida pessoa. Naquela época, continuava a sistemática; o departamento indicava, o nome ia para a reitoria e a pessoa era chamada. Primeiro averiguava —se a ficha e, se havia alguma coisa, já nem chamavam. Caso contrário, chamavam a pessoa e faziam um questionamento de tudo da vida da pessoa. Inclusive coisas do tipo método para controle de natalidade (porque eles achavam que eram importante, principalmente se tratando das mulheres, saber se iam ou não engravidar, porque não era bom para a Universidade as pessoas engravidarem... coisas desse tipo).

B. L. :Poderias falar sobre os tipos de repressão que baixaram sobre os professores?

C.D.S.: Que eu me lembro, aqui, o professor Maneca,(um dos sujeitos dessa pesquisa) ele era nordestino, professor de Agronomia, tinha vindo fazer concurso e atuava na Agronomia. O professor Edilberto Amaral, que era da área da estatística, também da Agronomia, o Professor Paulo Tolosan

215

Dias da Costa, que inclusive tinha sido diretor do que é hoje, foi uma figura importante que foi, inclusive, preso, um dos nossos companheiros que não sentimos mais de perto a repressão, o Instituto Agronômico do Sul e mais o professor Ápio Antunes da Faculdade de Direito. E muitos de nós, inclusive o Jaime, tivemos que responder a inquéritos e várias vezes fomos chamados para depor.

**B.L.:** E este general ainda é vivo?

**C.D.S:** É vivo. Não sei se o filho tem essa história. É o Paulo Edson Vignoles, professor de Arquitetura... Quando a gente saiu do ICH, nós retornamos, alguns para as Ciências Domésticas, a gente lá constituiu um departamento de Educação e continuamos sonhando com uma Universidade diferente. Um sonho que a gente guarda até hoje e continua lutando por causa dele. Mas aí, a gente passou a entender que a Universidade já tinha crescido, já tinha outros cursos de licenciatura (a Ciências Domésticas foi o primeiro curso de licenciatura)...[...] Houve, em 76, a criação da Faculdade de Educação... **Hoje a gente faz uma crítica à Escola Nova, mas na ocasião ela foi muito importante porque era uma reação àquele ensino tradicional, àquele ensino disciplinador em que se partia do princípio que o aluno era mau por natureza. E que ele tinha mesmo é que ser disciplinado, castigado, colocado em ordem: não falar, não brincar, não jogar, enfim... A Escola Nova trazia exatamente o inverso: o aluno tem um potencial para ser desenvolvido e a escola tem mais é que dar oportunidade de ele se expressar, jogar, brincar, conversar, a gente pegou um pouco a Escola Normal** imbuída desse espírito da Escola Novista dentro dos limites de uma cidade como Pelotas, de um ranço de professoras antigas da Escola Normal que com toda a dedicação que sempre tiveram para a escola, guardavam aquela coisa do “magistério sacerdócio”, da professora dedicada. Esse monte de coisas, de idéias efervescentes assim. Uma coisa que eu acho importante é que nós tínhamos tido uma experiência muito forte no movimento estudantil, especialmente no JUC, isso antes de 64. Todos não só participamos intensamente do movimento estudantil da época de 58,59, 60. Participamos muito daquela época que tinha a Campanha de Alfabetização em nível nacional com o Paulo Freire, que chegou a vir aqui. Embora, na ocasião fossemos jovens estudantes, é uma coisa que marca muito a vida do estudante essa experiência de vida, porque é um momento importantíssimo na sua formação. Eu considero que esse é um outro veio porque todos nós éramos oriundos do movimento estudantil da JUC. Alguns de nós éramos vinculados a partidos de esquerda. Isso era muito forte. Quando nos encontrávamos nas Ciências Domésticas, com o pessoal da Agronomia, foi justo esse pessoal que tinha vinculação com esses partidos políticos de esquerda, e que tinha uma boa formação. Por exemplo, o Dr: Paulo Tolosam era uma espécie de líder intelectual. Era uma pessoa que tinha uma formação sociológica, política, econômica, filosófica, fantástica! Ele tinha uma biblioteca que era uma coisa incrível. Então, na casa do Dr: Paulo, a gente teve sempre discussões, conversas e formação. O Dr: Paulo nos dava dados, elementos da compreensão da sociedade. Uma coisa que eu sempre

216

admirei incrivelmente no Dr: Paulo, é que ele tinha uma facilidade de livros.

Tudo o que a gente gostava nas prateleiras, ele baixava e entregava. Todo mundo tinha em casa pilhas de livros do Dr:

Paulo, que a maioria não devolvia. E eu dizia: –Dr: Paulo o senhor não ficou aflito? (Porque sou aflita com os livros que empresto) e ele dizia: –“Não, os livros que tenho é para poder emprestar, para poder dividir. Eu compro mais. Eu às vezes tenho dois ou três exemplares dos livros bons”. Ele era admirável, muito vinculado ao trabalhismo na época. Penso que ele foi o responsável pela consolidação ideológica do grupo. A gente estudava muito, discutia. Realmente foi uma pessoa importante.

B.L.: O episódio da eleição do Rui, e depois do Gigante. Foi na eleição do Rui que vocês lançaram uma chapa.?

C.D.S: A gente começou a se identificar com outros colegas, queríamos continuar nos encontrando, discutindo aprofundando. Então começamos a pensar: “Quem sabe criamos uma associação dos professores? E começamos a fazer reuniões, discutir que caráter teria essa associação. Claro que alguns diziam: “Um caráter social, para a gente se encontrar, bater –papo.” Mas isso era pouco. Procurávamos ter uma consistência maior e tal... A coisa foi se aprofundando e aí nasceu a Associação dos Docentes, cuja primeira eleição já foi um parto. Isso foi em 1979. Claro que houve uma percepção, na Universidade, que isso significaria uma coisa meio ameaçadora. De repente, os professores se organizam, têm uma associação, têm força... principalmente porque se definiu que essa associação, não seria social, beneficente. Na primeira eleição, tivemos uma grande disputa e o General Vignoli (esse foi o diretor ou o coordenador do tal serviço de informação) foi responsável pela organização da outra chapa. Isso se repetiu em várias eleições. Isso aí é um fato histórico interessante! Ele chamava as pessoas em seu escritório, no Serviço de Informação e dizia que para o bem da Universidade, para o bem do Brasil.. elas precisavam fazer parte daquela chapa, que tinha que se opor a um “bando de vermelhos”, etc... são comunistas, aquelas coisas que na época eram fortíssimas. Tivemos vários embates sempre com chapas organizadas pelo coronel Vignoles.

C.D.S: Depois, a gente começou a pensar na questão da eleição para reitor. Em 1983, com o término do mandato do professor Ibsen e pela legislação vigente, com o Decreto 6344, o presidente poderia nomear quem bem quisesse: da Universidade, de fora, de outro lugar, nacional ou estrangeiro... e nós organizamos uma primeira eleição muito precária. Fizemos uma consulta á comunidade universitária e, naquela ocasião, a ADUFPEL, propôs que os candidatos que quisessem, se inscreveriam com uma proposta. A gente teve a inscrição do Jandir Zanotelli, do professor José Emílio (que há muitos anos estava fora do Brasil), do prof. Delfim... O professor Jandir foi o mais votado. A ADUFPEL mandou para o Ministro, num tiro livre, dizendo: “Olha, a gente fez uma consulta aqui e o nome mais votado foi o do Prof. Jandir

217

## **ANEXO 5 – Entrevista com Manuel Luís Coelho**

Idade: 62 anos.

Entrevista realizada no dia 23 de agosto de 2003, às vinte horas, no local de trabalho do senhor Manuel Coelho, uma floricultura chamada “Jardim do Éden”.

### **QUESTÕES:**

**Eliana:** Professor Manuel o que pode ter influenciado a sua atividade de luta

durante a ditadura militar em Pelotas? (Histórico Familiar: Pais, irmãos, viagens, avós...).

**Prof. Manuel:** Eu, até que ponto a família pode ter influenciado? É questão, eu acho que o meu problema é uma questão de muitos jovens né. Os jovens são mais puros, menos comprometidos com as coisas ruins da sociedade, a gente tem a tendência, 'o homem não nasce ruim, não cresce ruim, ele se torna ruim e o meio é que o condiciona, então como minha família, realmente, esse ponto de vista é muito importante. Meu pai era um homem de trabalho, professor, homem simples, profundamente ético. Então, a gente sempre tem uma tendência, uma previsão de vida sempre vinculada as questões e posições justas, frente à vida, enfim, e eu acho que isso interferiu positivamente nesse sentido...

**Eliana:** O senhor tinha irmãos que viveram de forma ativa o contexto?

**Prof. Manuel:** militar? Não, eu tinha um irmão, mas ele nunca teve atividade política, foi exclusivamente eu,, em minha família. A única “ovelha negra”, entre aspas, fui soldado de passo certo com passo errado. Então pelos familiares não houve uma influência maior. Evidentemente que quando há exemplos; pai ou outro irmão, há uma tendência maior de seguir essa tendência, no meu caso não. A gente **se rebela para as coisas ruins do mundo que a gente vive, miséria, injustiça, e vai tomando consciência, vai construindo convicções e depois toma uma posição definida, o que se deseja.**

**Uns até** se vão para posições equivocadamente contrárias, outros tomam posições de problemas e interesses pessoais, e **outros por interesses sociais e aí eu considero uma posição justa, então essa é a visão.**

**Eliana:** O senhor participava de algum grupo?

**Prof. Manuel:** Lógico, eu comecei isso aí na Universidade. Na minha época vivi um período efervescente. Foi entre 1960 e 1965. Inclusive dentro da própria faculdade, o processo de greve que tivemos, foi uma greve famosa, na Faculdade de Agronomia, que foi a greve da matemática. Eu tive uma participação muito ativa e, nessa época, já estava com posicionamentos políticos bem definidos. A greve deve ter sido entre 63 e 64, eu ali, já estava com uma posição política, já com formação e pensamento de esquerda, uma visão de socialismo etc... Enfim, uma época onde as experiências internacionais mostravam perspectivas de um novo mundo, de uma nova sociedade, para alguns equivocada, mas sob o meu ponto de vista, certa, sempre porque era uma perspectiva de um mundo

218

novo. Se distorceu em muitos países, mas era uma perspectiva de um mundo com uma sociedade mais justa, então daí da Universidade a gente já parte para as atividades políticas de formação partidária, participação de movimentos sociais, e se amplia e se aprofunda o comprometimento da gente dentro de um processo. Surgiu isso, no meu caso, se desenvolveu no fim, na efervescência do período do governo de Jango que culminou com o golpe de Estado. O que segui após o golpe numa perspectiva que se ampliou em diversos segmentos de esquerda. Desde os movimentos populares, isso já numa perspectiva, já em certa medida clandestina, já que todos os movimentos sociais da época, principalmente os de esquerda passaram a ser proibidos a serem perseguidos...

Eliana: E o temor, o medo, fazia parte de sua vida naquele momento?

Prof. Manuel: Olha, não, a gente tinha esses temores, assim, em momentos especiais, mas caso contrário, não. Até estive neste período, estive preso, fui preso na Universidade, um período de mais de vinte dias. Fui preso nos momentos dos Atos Institucionais, é que todas as pessoas que estavam mais ou mesmo envolvidas, suspeitas de serem partícipes desse movimento de resistência e organizacional de partidos eram considerados subversivos. Foram presos para interrogatórios e então eu fui um dos que foram presos, estudantes, professores e inclusive militares. E realmente enfrentei, naquele momento, isso com muita tranquilidade, com muita tranquilidade, não tive maiores problemas. Evidentemente nós não tínhamos uma perspectiva ainda do que se passava, depois né, depois da repressão violenta, da tortura né, que passou a se aprofundar esse processo de terror...

Eliana: A partir dos Atos Institucionais?

Prof. Manuel: É com a criação dos AI, passou a se aprofundar a repressão, do DOI - CODI, o braço armado, torturador e repressivo do SNI, poder paralelo, acima do poder da ditadura. Eles não tinham controle, um Frankstein que eles criaram, e a partir daí, realmente as pessoas já se apavoravam mais, eu realmente não cheguei a sentir essa situação. Depois, muito depois, em outras épocas, outras ocasiões realmente, mas muito depois consegui ter, viver momento tensos de maior temor...

**Eliana:** Como sentiu e assistiu a imposição do Regime Militar no Brasil? E em Pelotas?

**Prof. Manuel:** As pessoas, os jovens que tinham uma consciência de mudança, lógico que viram com revolta, com rebeldia. Alguns mais e com menos condições, com mais temores, mais timoratos se preservaram. Hoje, são políticos tradicionais como Bernardo de Souza, etc...Um bom número de jovens, como eu na oportunidade, passaram a conspirar, uma conspiração, conspirávamos para construir um partido, cada qual com a sua tendência política e trabalhar contra a ditadura, desmascarando a ditadura, denunciando a ditadura, lógico, com muitos erros, reflexos da juventude, com certo radicalismo, às vezes, com aspecto de provocação, lógico com a falta de experiência dessa situação, desse momento mais profundo dessa situação e a própria vivência e o conhecimento adquirido através dos erros que cometemos. Se sabe porque o curso da vida se faz através da prática,

219

então realmente se cometeram vários erros, mas era o inexorável, o inevitável, condição histórica e realmente passamos a enfrentar a ditadura, já sabendo da fraqueza da ditadura. Eu mesmo depois da prisão que tive, passei a ser sistematicamente seguido, sistema de perseguições, espionagens da ditadura, do SNI não só na área militar, inclusive na Brigada e na Polícia Civil. Então, dentro da Universidade havia vários professores, na Universidade, naquela época Universidade Rural do Sul, não existia a Universidade Federal. Havia professores abertamente favorável à ditadura, houve gente que se vestiu quase se fardou lá, o professor Raul da Silva, que, aliás, tiveram grande mérito como geneticista vegetal, na Universidade foi um terrível fascista, embora seus méritos tecnológicos. Ele realmente foi um facistóide,

serviçal da ditadura. A gente sabia que corria riscos, evidentemente, mas mesmo assim a gente seguia atuando, trabalhando, se organizando, fazendo contatos...

**Eliana:** E não desistiam? Nem passava pela cabeça em desistir?

**Prof. Manuel:** Não realmente. Lógico que, nesse processo, até um certo ponto e quando seguiram os primeiros atos de repressão, alguns abandonavam, outros seguiam, foram até o final, uns até o final que significou a morte ou a ter de sobrevivência, depois do fim da ditadura. Muitos acabaram no exílio, como eu, na China e no Uruguai, outros acabaram nas prisões.

Eliana: Muitos foram os mecanismos de controle exercidos pelos militares em todos os órgãos sociais. Nas falas, nos gestos e na postura das pessoas quais as que mais lembra?

**Prof. Manuel:** Como falei dos professores nas Universidades esses elementos que eram militares e faziam espionagem, nos seguiam. Estava implícito na sala de aulas, aquelas que eram controladas, a maioria dos professores estiveram neutros, outros estavam comprometidos, inclusive foram presos. Estiveram por muito tempo presos, porque logo após o golpe, eles reprimiram de forma irracional, dispersiva, eles não tinham um conhecimento muito claro de quem era quem. Eles prenderam muita gente que não tinha maiores problemas. Professores, como o professor de Matemática, professor Amaral, que tinha profundas contradições, entre os alunos quanto à metodologia dele, muita gente rodava, perdia o ano e tinha raízes de esquerda. Acabou sendo preso, quando na verdade, ele não tinha nenhuma vinculação, não interferia em nada nas posições políticas dos alunos.

**Eliana:** O macartismo?

**Prof. Manuel:** É realmente, o macartismo, que nós tivemos em toda a América Latina. Foi um processo totalmente macartista. Anticomunista, antiterrorista, termo que hoje está em voga de novo. A gente pode criar o termo anticomunista porque com bancarrota do Comunismo tradicional, os partidos que se revelaram com os partidos daquela época, não podem dizer hoje, ou acusar alguém de comunista porque não representa grande coisa mesmo, mas hoje é terrorista. Na época comunista e terrorista era uma analogia, com a época também, criavam a imagem de bandoleiro, de sanguinário. Agora estamos vendo problemas...

220

**Eliana:** Hoje o comunista é aquele que está do lado do Oriente Médio?

**Prof. Manuel:** É justamente, se vincula a problemas religiosos, e hoje os americanos podem largar bombas, arrasam quarteirões sem ninguém podendo se defender e não é terrorismo, mas se um militante político de um país desse que não tem armas, que *foi destruída, não tem alternativa, a única coisa é amarrar bombas em seu corpo e se destruir junto, é a única forma...*

É, hoje vemos o Iraque dominado e eles acham que essa bomba que

botaram na Sede da ONU, é um terrorismo terrível segundo nossos jornais, no entanto a ONU tem uma grande cumplicidade, grave responsabilidade no massacre do Iraque. Muito pior foram bombas que mataram velhos, crianças, indiscriminadamente, uma coisa que demoliu agora uma bomba... é aquela história, a visão dos interesses...

**Eliana:** É a hegemonia norte americana?

**Prof. Manuel:** A é, e sempre foi assim, e agora apenas é pior porque a facção que domina os EUA, hoje é mais bandidesca, tipo farwest...

**Eliana:** Na época da ditadura no Brasil havia o problema da Guerra Fria...

**Prof. Manuel:** A Guerra Fria era o problema entre os EUA e a URSS, entre os dois blocos, o primeiro capitalista e o segundo socialista. Para nós, foi muito bom, para os países do 3º Mundo, porque graças a isso, muitos países puderam, vamos dizer assim, obter um fator de equilíbrio, porque graças a isso os países do 3º Mundo conseguiram se liberar, porque havia um apoio do bloco socialista para esses países e criava-se uma situação de equilíbrio com os EUA, hoje não tem mais limites!. A Guerra Fria foi muito bom. Não foi bom a URSS que acabou gastando mais do que podia nesse processo, se empobreceu e um fator que ajudou, colaborou no final para a queda da União Soviética, embora as razões outras foram que definiram realmente mais a queda da URSS, o burocratismo que se formou no período stalinista e se desenvolveu, o engessamento da economia foi o que, em grande parte, e outras questões mais, que poderíamos nos aprofundar...

Eliana: Na sociedade, igreja e administração pública quais as mais evidentes?

**Prof. Manuel:** Sim, nas escolas, eles impuseram meios de ensino que eram alienantes e repressivos. Matérias que eles criaram como Moral e Cívica, OSPB, que foram entregues a elementos do próprio exército, elementos fascistóides e botavam na cabeça das pessoas as concepções segundo as tradições e as propriedades. Então, limitavam os meios de comunicação em todos os aspectos para evitar que as concepções subversivas, através de seus agentes e trabalhavam em nível institucional porque era a ditadura, e usavam todos os instrumentos que eles tinham. Não mediam nenhum tipo de esforço e, como forma para fazer isso passaram a atuar estrangendo, limitando. Cortavam o acesso das pessoas comprometidas com a esquerda ou comprovadamente pessoas vinculadas a partidos de esquerda para não terem acesso aos serviços públicos e, até mesmo, na área privada interferiam para

221

deixar as pessoas sem meio de sobrevivência. Então, tinham informantes nas fábricas, tinham a colaboração dos empresários...

Eliana: E o que te levava a continuar lutando?

Prof. Manuel: É o que hoje, modernamente, diz-se do pessoal intelectual que

gosta muito de mudar os rótulos, a utopia, gostam muito de mudar a tecnologia. Então dizem os incluídos, os excluídos, antes diziam os marginalizados, termo que até hoje eu uso, então é coisa de intelectual...Quando a gente tem ideais, a gente não mede esforços. Assim é a história da vida, da humanidade, fossem quais fossem sempre foi assim e sempre será. Ainda bem que é assim!

**Eliana:** Quais foram as ações repressivas que sofreu por ter defendido a democracia e seus pensamentos? (prisão, interrogatórios, torturas, privações, exílio (na comunidade, no exterior...))

**Prof. Manuel:** Durante todo o processo que fui perseguido, ainda no período da Universidade, respondi a um inquérito político administrativo, algo assim, não lembro bem como era na época, a nível interno da Universidade, mas foi uma coisa assim, não houve maiores dificuldades. No próprio inquérito discutíamos problemas de princípios, de pensamento entre os próprios professores, a gente não encontrava, naquela situação, uma corte militar, a gente via de outra maneira. Depois passei a responder processo, inquérito do 1PM, famoso 1PM que era um recurso militar. Logo após a Universidade estive preso e voltei a ter vários IPMs, depois tive um 1PM, respondi sobre as minhas atividades políticas em Pelotas; depois respondi outro por minha viagem à China; depois devido ao período que eu estive no Uruguai, mesmo estando no Uruguai e quando retornei, fui preso.

**Eliana:** E os teus professores também tiveram que responder a esses IPMs?

**Prof. Manuel:** Olha, alguns tiveram que responder. Sim, alguns tiveram presos logo que se instalou a ditadura, professores da Universidade de Agronomia, na época alguns pesquisadores da EMBRAPA (antiga PEAS)) responderam, sim, inclusive alguns foram afastados ou se afastaram, e dentro da Universidade aqueles professores que foram presos não chegaram a perder seus cargos, foram licenciados, controlados, limitados, nas suas ações, nos seus ganhos e cumprimentos salariais.

**Eliana:** E tu achas que essas perseguições que se faziam na época, trouxeram seqüelas, conseqüências negativas para a saúde dos professores e alunos perseguidos?

**Prof. Manuel:** Depende do período em que se deu esse fato, lógico, houve pessoas que tiveram um processo curto, mas sempre trouxe um reflexo, essas perseguições sempre traziam...E a mania de perseguição, eu inclusive desenvolvi um instinto de perseguição que me levava a uma certa premunicação. Quando eu tentava identificar os espiões, os informantes por instinto, eu praticamente já conseguia sentir como a gente sente a presença de uma cobra,, eu tenho uma certa premunicação para cobras e víboras, eu adquiri em relação a esses tipos de “cobras”

**Eliana:** Instinto de proteção?

222

**Prof. Manuel:** É uma autodefesa, a gente desenvolve isso aí. Não sou místico apenas sou...

**Eliana:** Sensível, é uma questão de sensibilidade?

**Prof. Manuel:** Sensibilidade ligada à para normalidade, coisa que não foi perfeitamente estudada, mas se enquadra nessa área, nesse campo. Mas aquelas pessoas que ficaram que foram presas, torturadas, que dependendo do grau, do período de tempo de perseguição, foram e

tiveram problemas muito graves. Aqui em Pelotas, tem um rapaz, inclusive que foi meu contemporâneo, militou comigo, na Faculdade de Medicina, José Maurício, Ele foi torturado e se descontrolou totalmente, como ele mais uma quantidade imensa de pessoas foram torturadas, ele se desgovernou totalmente,... nunca mais foi o mesmo. Outros, depois de muitos anos passaram a ter problemas graves...

Eliana: Agradeço imensamente a sua colaboração.

223

## **ANEXO 6 – Entrevista com Cleusa Aparecida Teixeira Cardoso.**

Idade: 54 anos. Sou missioneira, de Santo Ângelo.

Entrevista realizada no dia 06 de agosto de 2003, às 14: 00, realizada na Biblioteca Pública de Pelotas.

### **QUESTÕES:**

**Eliana:** Professora, o que pode ter influenciado a sua atividade de luta durante a ditadura militar?

**Cleusa:** O que me influenciou foi um professor de segundo grau, no Magistério. Ele quis provar que Jesus Cristo não era comunista, não era revolucionário, que não havia feito mudança na sociedade da época. E nós resolvemos provar pra ele que sim, que houve muitas mudanças, com a ideologia, com a maneira de ser de Jesus Cristo. E a partir daí, eu tomei conhecimento de Marx e de Lênin. Nosso movimento era super... marxista, leninista. Participei, na época com 16 anos. Comecei a participar de um tipo de resistência que era a comunidade de base. O trabalho da comunidade de base, realizada nos arredores da cidade de Santo Ângelo, foi quando comecei a trabalhar. Com 17 anos comecei a trabalhar na atual UNIJUI, dos Freis Capuchinhos, onde aí, todo mundo era resistência, era anti-ditadura e eu pertencia, com um monte de outras pessoas. Desse movimento marxista-leninista, no qual aconteceu o que a gente queria hoje o Lula está no poder. Não sei se vai acontecer exatamente o que gostaria que acontecesse. Aconteceu uma parte, a tomada do poder, pela mudança de consciência do povo, pelo voto. Nunca pertenci a nenhum tipo de movimento terrorista e sempre fui contra a luta armada, luta de vila, estas coisas todas.... Então, no princípio, foi por aí, não é a nossa noção de história acadêmica. Era um eixo: Santo Ângelo – São Luis Gonzaga – Ijuí – Santa Rosa, de Filosofia. Militamos muito em feiras de livros, panfletagem com jornais, todo o tipo de resistência a gente exerceu alguma coisa e na fronteira né, que ali também tem fronteira. Gente que vinha de células estouradas de Minas Gerais, de São Paulo. Então, aí, a gente fazia o transporte, de um lado para o outro, essas coisas todas. Todo mundo tinha um nome de guerra, eu nunca fui presa. Do nosso grupo, muitas pessoas foram presas. Existia um colega que enlouqueceu por causa dos choques elétricos nos testículos. Ele ficou completamente louco. Inclusive perdi o contato com ele... perdi o contato com ele...

A grande maioria de nossa turma era jornalista, atuavam nessa área; algumas pessoas atuavam no teatro. O teatro teve papel importante naquela época, principalmente o teatro de Arena, em Porto Alegre, na Borges de Medeiros. Era um ponto de encontro, era um ponto de referência, um ponto de luta, um ponto de resistência. Foi muito interessante esse trabalho junto com a população carente. Esse trabalho de base, de educação de base, é uma coisa que eu

penso em retornar, independente de partido, movimento político, porque realmente é um trabalho edificante, e onde a gente tem

224

oportunidade de conhecer, vários níveis de pensar, de agir. Esse meio carente é mais fácil que no meio das pessoas que já são supridas com um conjunto de dados.

**Eliana:** Como sentiu e assistiu a imposição do Regime Militar no Brasil?

**Cleusa:** No Brasil, foi uma coisa massacrante. Foi absolutamente massacrante, dolorido. De pessoas morrendo, de pessoas desaparecendo, pelo fato de termos exatamente o projeto que se tem. Todos nós tínhamos um nome diferente, que no momento em que havia o enquadramento, uma prisão, e eles sempre estavam pressionando, e faziam perguntas e em seguida colocavam o nome de alguém, sabe. Mas como todo mundo tinha um nome de guerra, não havia essa possibilidade de prisão; por outro lado, ficou muito difícil saber onde essas pessoas foram parar, não existiam registros do nome real das pessoas. E então, foi uma coisa impactante, foi muito triste mesmo. Até hoje nós estamos pagando por aquele desenvolvimento econômico falso que ocorreu naquela época.

Aqui em Pelotas, quando eu cheguei aqui em Pelotas, eu já havia me desligado do movimento, porque foi exatamente no momento em que o PC do B, que era o partido no qual a gente militava, tornou-se regular, como um partido regular, então, aí, a coisa toma outro rumo, outro sentido. Ele tinha um sentido de ideal, de luta quando estava na clandestinidade; no momento em que retornou como partido de competição como os outros, aí, não valia mais a pena. Então, quando eu cheguei aqui, já estava mais calmo, no sentido de ter, essa coisa de abertura, por democracia, aquelas coisas... Eu vim pra cá, eu acho que... mais ou menos no finzinho, não guardo muito as datas, mas já tinha acabado já tinha superado... cada um já tinha ido para um partido. Foi quando surgiu o PT, outros foram para o PMDB, enfim, houve aquela divisão toda e outros foram para lugar nenhum, como eu....

Aqui em Pelotas, realmente, eu não sei te dar esse depoimento, como é que foi porque eu não tive contato na época. Só para completar, inclusive esse melindre entre nós, uma das coisas foi esse ponto, e a outra coisa é que depois que tu ficas marcada dentro do movimento, para tu poderes te desvincular, tu realmente tens que ir embora. Naquela época era assim. Difícil...

**Eliana:** E não desistiam? Nem passava pela cabeça em desistir?

**Cleusa:** Eu era aluna e era professora, uma professora muito novinha. E pelos colegas eles me viam como uma militante do movimento da cidade.

**Eliana:** E era negativo, ou positivo?

**Cleusa:** Era muito positivo no sentido que a gente congregava tudo aquilo, mas como eu não tinha dinheiro mesmo, e eu trabalhava para sustentar minha família. Eu não quis envolver meus alunos nessa coisa, mesmo porque a perseguição era grande e, se alguém desconfiasse do teu posicionamento político, com certeza tu perderias o emprego. Quanto aos colegas, era muito bom, eu articulava muito essas coisas, uma vez que eu não podia pagar a faculdade, e eu também trabalhava

225

no recreio. E, nessa função de andar de malotes, que era tipo uma extensão da

FIDENE, então eu mandava malotes com documentos, e a gente trocava muita coisa dentro do movimento de resistência. Então, eu tinha muito contato com muitas pessoas, as quais não estranhavam, pois esse meu trabalho que era como uma secretária adjunta ali na extensão de Santo Ângelo. Era exatamente eu que encaminhava as fugas, troca, esconderijo, mas todo mundo trabalhava junto. Mas era muito difícil porque nós tínhamos que manter contato com pessoas da comunidade burguesa, altamente reacionários, justamente para tu teres uma posição entende então às pessoas diziam: não, não é, não é...porque está do lado do fulano. Então, a gente tinha uma vida dupla, e depois, na madrugada, a gente efetivava o trabalho. Quando a gente estava nas vilas, com esse trabalho comunitário de base, é que realmente as coisas aconteciam, dentro de uma tentativa de mudança de mentalidade. Nós tínhamos várias, todas as vilas mais pobres de periferia; inclusive, nós trabalhamos muito junto ao baixo meretriz, meretrizes pobres que faziam confronto com as vilas carentes e até mesmo, a gente usou muito o evangelho, usamos muito as parábolas, mas isso aplicado a Karl Marx e a Lênin. Era um trabalho muito amplo....

**Eliana:** Era um trabalho filosófico?

**Cleusa:** Era um trabalho filosófico de expectativa de mudança, de mentalidade.

**Eliana:** Muitos foram os mecanismos de controle exercidos pelos militares em todos os órgãos sociais. Nas falas, nos gestos e na postura das pessoas quais as que mais lembra?

**Cleusa:** Eles não procuravam regular, pelo contrário, eles procuravam provocar, para que a gente falasse.. Tanto é que houve um episódio bem marcante. Filosofia fez uma feira de livros e vendemos muitos livros, muitos livros mesmo, livros da civilização brasileira, daquelas editoras interessantes, vendemos muitos mesmo... e coincidiu que, na época, se houve ou não houve, não sei, houve um roubo de dinamite no quartel e então, nós, da Filosofia, fomos acusados do roubo da dinamite.

Quando cheguei na faculdade, fui mais cedo por causa desse trabalho que eu te falei, eu cheguei lá com a minha pastinha e, na frente, tinha dois militares com metralhadoras, empunhando as metralhadoras. Um deles me disse: Me dá a tua pasta! E eu dei, não tinha nada na pastinha, realmente não tinha nada. Aí eu me liguei e telefonei para um advogado que tinha sido nosso professor no segundo grau. Ele pertencia à ARENA, mas era uma pessoa muito cabeça aberta. Aí, ele realmente foi, entrou em contato com o DOPS que funcionava no quartel, em Santo Ângelo, e realmente toda a nossa turma, todos os cabeças estava, lá, excetuando eu, estavam lá. Presos, fichados, e onde aconteceu o fato que o Elizeu, chamava assim, ficou louco, de tanto tomar choques nos testículos. E as ameaças que haviam de enfileirar os soldados, ameaças sexuais, tanto para as meninas, quanto para os homens. Foi aí que a gente conseguiu liberar no outro dia as pessoas.

226

Havia uma atitude de infiltração nas faculdades, nas escolas, nunca se sabia quem era quem. Se aquele era um agente disfarçado, havia muitos militares que se matriculavam nas faculdades, em todos os cursos sempre tinha um espião. Então, era uma coisa assim, muito vigiada, mesmo, mesmo, mesmo...Tinha uma pessoa da Faculdade de Direito que nos traiu, não sei por

quê. Ele inventou, ele inventou que a Filosofia tinha roubado a dinamite e se filiou instantaneamente na ARENA. Ele era do nosso movimento, e ele é atualmente um político que está gritando aí, da extrema direita. “Converteuse”, ou já era, não sei, e nós então nos recolhemos e continuamos militando com o apoio dos Freis Capuchinhos que também tinham as mesmas idéias. Daí aconteceu uma coisa engraçada, assim lá pelas tantas, uma professora nossa mudou, mas ela a gente tinha esse questionamento crítico com ela, ela era de Biologia prática, Microbiologia. Ela mudou e foi embora e veio uma outra professora extremamente teórica, e como nós fomos criados com nossa projeção, sempre foi a crítica, tentar mudar as coisas...e uma tentativa foi feita e fomos chamados, naquela época, já não eram mais os freis Capuchinhos. Todos estavam em suspensão. Havia pessoas diferentes na direção da Universidade e nós fomos obrigados a assinar um papel dizendo que estávamos cancelando, trancando a nossa matrícula; do contrário, nós seríamos enquadrados no famoso AI 5. E aí, no meu caso, eu já trabalhava, não poderia perder o emprego, sustentava minha irmã, minha mãe, então está bem, eu assinei... Ai, depois que tudo se acalmou, eu retornei, porque eu sou licenciada em Matemática e Bióloga.

**Eliana:** Quanto ao currículo na Universidade, quais as imposições ideológicas que se mostravam?

**Cleusa:** Pois é, essa Faculdade que eu freqüentei foi sui generis; era contrário, era o foco da resistência. Nós pegávamos as pessoas que vinham de todas as regiões para Santo Ângelo, e as encaminhávamos. Como tinha essa relação de trabalho, eu entrava com as pessoas que a gente ia dar fuga e dali eu encaminhava para outros lugares

Eliana: Não tinhas medo? Eras muito idealista?

**Cleusa:** Não passava pela minha cabeça, eu sou idealista, eu sou otimista...A única coisa que eu resguardei foi o lugar de minha mãe. Todo o material que eu tinha, a minha mãe cozinhava em fogão à lenha, e ela cozinhou durante 3 ou 4 dias só com aquele material, é uma pena, né?... É que eu tinha enterrado, mas como eles estavam dando batidas e desenterrando. Hoje eu acho uma pena mesmo, mas foi...Todo aquele material foi queimado, ficou só na cabeça da gente. Alguém, de vez em quando, tenta resgatar..., mas nunca vai ser aquela mesma coisa...

Eu nunca tive medo, acho que se fosse presa, não ia dar nada, acho que é próprio de quem lida com esse tipo de coisa, sabe que pode acontecer.

Inclusive, a gente fazia panfletagem às 6 da

227

manhã, na missa das seis, não tinha história, ficava durante a noite, pichava muros, pichava ruas, mas não era essa pichação de agora, era pichação bem ideológica, bem ideológico...

Eliana: Não fosses presa, nem torturada. Como tu protegias teu nome de guerra?

Cleusa: Não eu nunca fui presa, o grupo sim, como já te falei. Eu sempre fui poupada: E a Cleusa, e a Cleusa? Não, não conheço a Cleusa. Por causa do famoso nome de guerra. Mas quando eu achei que poderia ser presa por causa das batidas nas casas queimei o material.

Eliana: E tu achas que essas perseguições que se faziam na época, trouxeram

seqüelas, conseqüências negativas para a saúde dos professores e alunos perseguidos?

**Cleusa:** Os professores daquela época, tirando os nossos, eram muito reacionários. Se tornaram pessoas reacionárias, talvez levadas pelo medo, pela intimidação que se dava em todos os níveis da sociedade. As ameaças eram constantes, as notícias vazavam em Porto Alegre. Teve a Ilha das Flores, foi terrível, uma loucura aquela função, o que as pessoas sofreram. Quem sofreu foi o Frei Beto que está por aí, ele conseguiu sobreviver, foi muito procurado. Então a geração que eu posso te dizer, se tornou uma geração amedrontada, limitada, sem crítica, nem auto-crítica e ideal, e é uma coisa que hoje, passado tanto tempo, essa outra geração me parece que está tentando resgatar alguma coisa social. Está tentando alternativas diferenciadas para refazer um ideal que foi totalmente destruída pelo terror...

**Eliana:** E os professores ficaram reacionários, tornaram-se autoritários e isso tem algo a ver com a ditadura?

**Cleusa:** Há professores que ainda têm essa postura, mas agora eu acredito que já é bem diferente. Os professores, agora, eles vêm àqueles alunos pela ditadura. Eles têm uma postura de repulsa, de antipatriotismo, àqueles coisas exacerbadas, de tudo certinho, de fila, de nacionalismo ardente. Inclusive, agora, na escola, um professor deu a idéia de, antes do Lula assinar o decreto, isso aí, de hastear a bandeira e coisa...e que se fez antes de começar isso aí, o trabalho na Escola, a nível de sala de aula, de resgatar a bandeira como um símbolo de luta, de ideal, não um ideal inflexível, mas uma coisa diferente, de humanidade, de direito, de respeito. E os outros que eram assim mesmo, continuaram, Mas dentro da dialética, a gente sabe que é um tudo um vir- a — ser, é um ciclo, então, é isso aí, espero estar renascendo um ideal nas pessoas...

**Eliana:** E o momento atual? Como vê? Que mensagem daria? (Nesse momento, chegou um guarda, responsável pela segurança da Biblioteca e pediu que saíssemos, pois ali não era permitido que ficássemos. Senti que Cleusa ficou muito nervosa, tensa. A voz dela, no gravador, ficou cansada e a impressão que ficou é de que ela queria sair correndo dali).

**Cleusa:** No momento atual, objetivamente, acho que está tudo errado, descambando, mas no fundo de mim mesmo; não sei se em função de tanto que houve essa luta. Essa esperança que a gente

228

chegou lá, eu tenho uma intuição de que o Lula, por caminhos diferentes, o que está assustando muito as pessoas, vai fazer o que realmente deve ser feito. E hoje vai ser uma coisa boa, eu tenho isso dentro de mim, mas eu não sei se em função daquele saudosismo, daquelas lutas todas..., ou porque eu quero muito que isso aconteça, porque vai ser bom pro Brasil, vai ser bom para o povo, vai ser bom para todo mundo. E de repente, as pessoas estão acostumadas a uma maneira de o presidente agir, de uma equipe agir, e estão achando que vai dar tudo errado. Eu estou torcendo para que a minha intuição esteja certa, e que não se instale nem um tipo de ditadura, nem de esquerda, nem de direita. Os militares, a gente sabe que não querem nem saber, em uma guerra civil, em uma luta civil, seria muito difícil, só que a gente não pode isolar o Brasil do contexto mundial. O mundo todo está se contorcendo em uma dor. Eu acredito que seja a dor do parto do III Milênio, a gente a recém entrou no

III Milênio; então essa é a minha esperança, que a partir dessa dor de parto, nasçam pessoas realmente mais humanas, mas capazes de entender, mais solidárias, mais fraternas, mais amigas. E essa tendência de que tu falas, eu acho que existem professores alienados, agora eu não diria repressores, a tendência está em os professores estar tendo uma abertura maior. Mesmo na UCPEL, tão tradicional, está se abrindo mais para determinados pontos que é uma exigência que os próprios jovens estão reivindicando. Isso aqui não é aquela exigência exigentíssima, como era a nossa não é? Na época da UNE, muitas coisas estranhas aconteceram, quando até houve morte em Congressos. Estudantes, pessoas jovens foram assassinadas, como também tem o outro lado, que tu vais encontrar na tua pesquisa, militares que atuaram naquela época, que estão hoje com a coluna fraturada, pernas decepadas, porque justamente estavam cegos, acreditando que tudo aquilo era rebelião. Então eu penso que, agora, a partir de uma caminhada, no caminho do meio, num equilíbrio, numa harmonia, todos de mãos dadas, procurando um ideal único. Está bem!? Valeu, obrigado.

Eliana: Obrigada pela entrevista.

229

### **Anexo 7. Entrevista com Pedro Fiori**

Idade: 54 anos.

Terceira entrevista realizada na casa de Pedro, no Laranjal, Pelotas. Dia 02/12/2004. Almoçamos juntos: Eu (que privilégio...), Pedro e Julia (a esposa). Na primeira vez que nos encontramos argumentou que não seria possível seguir as ordens das perguntas, então eu o deixei falar. No total foram três fitas, de ambos os lados. Ele pediu um novo encontro, pois acreditava que as experiências nas escolas de Porto Alegre, na época da Ditadura poderiam enriquecer minha dissertação. Liguei o gravador e o deixei falar (não o interromperia, mesmo que quisesse).

**Pedro:** Lá na Universidade, quem não passava marcava ponto; então, era mandado para o Instituto, para lá fazer as reuniões pré-eleitorais. Imagina, nós estávamos fazendo eleições do Legislativo, no colégio. Importantíssimo que a linha de esquerda independente que eu representava com a Ação Popular e a linha comunista direta, marxistas, que eram os mais fortes. Imagina se estivessem fazendo abertamente a reunião, dentro da escola, não dava, muito menos abertamente dentro da Universidade, também não dava. Então, tinha que fazer em lugares escondidos, pré- estabelecidos.

**Eliana:** Por que saíste do Anchieta? Terminou o teu curso?

**Pedro:** Não, ficamos só nós dois, meu irmão e eu. E meu irmão foi meio que expulso, solicitado para se retirar. O que me aconteceu na 3ª série do secundário, foi o seguinte: o professor no meio do ano, disse para minha mãe e meu pai: Olha, eu acho que o Pedro não vai passar. Ele não está em condições de passar na parte das línguas, inglês,.. matemática, parece português, três matérias importantes dentro dessa diversidade de matérias que eu acho que ele não vai conseguir passar. Seria melhor ele reforçar mais. Então, me colocaram na Aliança Francesa, fazer aula particular, de matemática e português, e retornei à 3ª série para não rodar. Um filho do professor Fiori! Eles preferiram dizer dessa maneira, porque eles tinham meio ano e eu me lembro de meu filho, como eu batalhei para que ele não repetisse, e trabalhei com ele até dezembro, mesmo fazendo, repetindo a matéria.

Em dezembro, e fevereiro, fazendo a prova de novo, mas aí, eu ajudei como um colega, como um amigo, como professor, como pai, enfim, como tudo, e aprendi ali muito. A **gente não pode perder** a esperança, no sentido de mostrar pro filho que ele também não deve perder as esperanças, mas havia uma alternativa. Eu tinha buscado uma escola alternativa, porque ele dizia: Se eu repetir, eu não quero ficar nessa escola, para que os outros me olhem e digam que fiquei atrasado. Então duas circunstâncias aconteceram com os meus filhos, em que eu tive que conversar com a mãe deles, a

230

Júlia( a esposa atual) ajudou muito o Gabriel, numa das oportunidades dando aula na área da matemática, Eu acho que até a Sabrina também.

Mas eu me lembro que graças à diretora, que tinha sido aluna do meu pai, graças a Piaget, Montessori, Paulo Freire, na visão tradicional, dentro a escola, uma escola aberta, com diálogo com os pais, então eu ia lá e dialogávamos sobre eles...Piaget, na área psicológica, educação da criança, a gente participava, íamos para o quadro negro e discutíamos o que seria de nossos filhos. Isso que era importante.

Essa escola foi a revolução para os meus filhos, o que definiu uma idéia na minha cabeça, que eu já tinha pré concebida. Se eu tivesse um filho assim, eu deveria ser, se acontecesse, se sucumbisse, se acontecesse esses fatos que aconteceram.

Então, isso aí, aconteceu com meu irmão foi mandado para fora, não pôde fazer a 4ª série. Na 3ª série igual a mim, não o repetiria, por uma ou duas vezes a matéria, ele ria repetir, como é que se diz... a pessoa que tira nota baixa em..., tinha a avaliação do comportamento naquela época...

Eliana: Qualitativa?

Pedro: Era uma nota que era o teu comportamento. Ele era muito brigão. Ele briga com todos os professores, com os alunos, está sempre atritando, discutindo, em geral está sempre lá no prefeito. O prefeito é aquele que quando o pessoal chega atrasado, carimba atrasado, ou se na aula bota pra fora, manda lá pro prefeito, e se ele fez coisa demais, mandavam pro catequista, que tinha do primário, do secundário e do colegial...

Eliana: O pecador...?

Pedro: É, aí o Estas coisas me contaram que aconteciam, não aconteceu dessa maneira comigo, mas me contaram outros que sim, e até meus irmãos disseram que era uma realidade isso. Era fogo viver com essa realidade. Então, imagina, o meu pai, disse graças a Deus que tirou o 4. Então vai pro Júlio de Castilhos e o Pedro também vai. No outro dia, tu não ficas mais. Aí eu fui, e entrei no I Científico, e o Jorge entrou na 4ª série. Em seguida, o meu irmão e meu pai saíram do país, e o Jorge saiu com minha mãe e foi embora. Então ele não se envolveu politicamente, não teve o científico aqui. E nem sabia em que Universidade fazer ainda. Ele foi juvenzinho, tinha 13, 14 anos, e foi com minha mãe para o Chile.

Casualmente lá, o ensino era tipo o daqui, atualmente. Não tinha científico, normal, essas coisas, eram até a 8ª série. Não! Era um sistema diferente que encurtava o tempo, tanto que ele fez só um ano de escola, e entrou na Universidade. Ele entrou bem novinho na Universidade. Ele fez dois anos de Economia, não gostou, saiu, e entrou em Sociologia. Hoje ele se formou na

área de Sociologia da Educação e Urbanismo. Nessa área de cidadania, na verdade. Ele mora em Londres, com a esposa, que é filha do embaixador da Bélgica; optou por morar na Inglaterra.

231

Aí, no Júlio de Castilhos, vem um certo extremo, das posições encontradas, deficiências do Colégio Anchieta. Todo mundo dizia, um colégio Jesuíta assim, meio prussiano, meio internato, isso aí, é necessário. Eu acho que aí se criam essas taras, e de simbologia piagetiana, nós sabemos quais são essas taras que nos trazem complicações no aprendizado. Passa pelo sexo, no aprendizado, e do aprendizado vai para o sexo, aí se misturam as coisas, e aí a visão...

Nas experiências (sobre os colégios), não sei se foram boas, não. Havia um grande problema que marcava a nossa família. Nós éramos de certa maneira privilegiados, porque meu pai, além de ser professor, ele era inspetor Federal de Ensino, e as escolas que ele era inspetor: Anchieta e Júlio de Castilhos. Nós tínhamos bolsa de estudo por sermos cinco dentro da escola; no momento que saía um, entrava outro. Chegou um momento que éramos os cinco. Então, nessa que havia bolsa, não podia rodar. Então para não rodar, tira ele fora, meio ano antes... para prepará-lo, para colocar professor...

Pô, Deus do céu! E salvar a pátria, que é isso? Que interessa se tira lugar 50, não precisa ser os dez primeiros. Ah! E ainda por ser os Fiori, tinha que ser os dez primeiros. Quando tirava o vigésimo, 22º aquele mês, e eram por mês as avaliações, e vinha na caderneta!!!

Essas **avaliações eram aquele horror**, que eu te disse, lição escrita, sabatina, lição escrita, sabatina, prova do mês, exame do semestre, exame depois no fim do ano, com escrita, oral. O que é isso? Tu passa o tempo inteiro pensando nisso, não dava! Então tu saías para o pátio, era só quebrar os colegas no futebol, que era ali no patiozinho, tudo jogando, tudo que era tipo de esporte...

Eliana: Então esta é uma questão do teu abandono da escola?

**Pedro:** Sim, acho que isso pesou. Depois tu vais elaborar e entender as coisas porque onde nasceu um mito inicial, então começa a ver os mitos. Lógico, tem outros na infância, no primário, só na 5ª série que foi feita a admissão. Os 3, 4 primeiros anos foi feitos com as professoras particulares, e a minha mãe era professora, ela fez Normal, era professora das escolas. Ela deixou de ser professora para ser professora dos filhos de meu pai. Meu pai disse não vais mais à escola. Se vamos ter filhos, vamos cuidar dos filhos, depois chega a idade de ensino e, naquela época, era costume. Durante os três primeiros anos, se contratava uma professora particular, ou se a mãe ou o pai eram professores, e os filhos acabavam aprendendo as matérias básicas e depois entravam na 5ª série para poder fazer o admissão, para entrar depois para o ginásio. E depois, entravam para o colegial, ou Normal, ou Clássico. Eu, como já pensava nas áreas da Matemática, da Física, que gostava muito, já entrei pro Científico e não para o Normal, porque já direcionava para outras áreas, Direito, Filosofia, outras coisas....

Esse é um ponto. Não estudei na escola quando pequeno, estudei com professora particular, minha mãe, aí passo no Admissão... Ah! O irmão tirou 10 na admissão. Vai passar que é uma beleza,

se vem aí a família..., pronto, tirei 8... Que interessa... Ah! Teus irmãos estão sempre entre os 10 primeiros, e eu, estava lá entre os 20, décimo, ou vigésimo. Quando entro no Júlio de Castilhos, a revolução foi tão grande, que das 10 matérias que eu tinha por ano, uma eu ficava para fazer exame, as outras.. passava por média...Que de tal maneira as minhas médias no ano eram sempre 9, tirava tudo entre 8 e 10. Era num ano Português, no outro Biologia, e no último foi a Física, que foi **um pega político em cima de mim**. Já porque eram **professores jovens comprometidos com a linha dura, e** era a política que estava envolvendo aquele momento. Então peço revisão da prova e peço que me venham fazer a prova escrita e oral, uma professora de boa idade, uma antiga professora que já tinha me dado Física em outro ano, e eu tinha tirado 10 com ela. Eu sabia que não tinha.., então ela me faz a prova, e eu passo numa boa, tanto escrita quanto oral, com ela. Era só olhar para ela, tudo vinha claro. Com a **outra eu olhava para ela e estremecia nas bases**. Eu perdia, a matéria parecia que se esvaía. Fui para a oral precisando de uma nota violenta, não me lembro bem uma coisa assim como foi. Eu sei que tive um descontrole que tive que tomar um remédio..., como remédio peguei quase no sono, e a cabeça, se desregrou. Até que aquilo voltasse ao normal, já tinha passado a prova e eu fui reprovado. Isso aí foi um sufoco que me impuseram. Fora que fazia pouco que eu tinha sido preso, jogado para fora do bonde. Quando ele me disse: —Como minha mãe é muito amiga da tua mãe, sabemos que eles estão no estrangeiro, não queremos que eles fiquem mais mal com vocês filhos que só sabem aprontar. Não sei o que mais que te virá, eu vou te atirar para fora do bonde e faz de conta que tu te mandasses e nunca mais volte a repetir o feito. Não quero mais te ver pela frente, porque quando eu cruzar agora pela frente, não vai ser brincadeira, vai ser DOPS, de qualquer maneira. E tenta buscar um lugar bem longe daqui. Lógico, tentei buscar São Paulo, Rio e vi que era melhor ouvir meu pai e meu irmão mais velho, José Luís. Era melhor aceitar ir para o Chile. Eu não achava que era melhor. Eu achava que era melhor me separar deles. Eu já tinha me separado, sofria as conseqüências sozinho e tinha que dar a volta por cima. Consegui dar a volta por cima. Consegui dar a volta na Física, troquei de professor, fui lá, batalhei, briguei, falei com o vice diretor do Júlio de Castilhos, tinha sido meu professor, me conhecia bem, conhecia a minha índole. Pêra aí, **eu sabia que por causa daquela prisão, do acontecido político ali, me deixou muito perturbado, não consegui enfrentar aquela prova. Tive que tomar aquele remédio, foi isso que me descontrolou, mas o semestre mostrava que** eu tinha, não tinha 7 ou 10, mas estava com 5, estava fácil de passar, não era uma coisa complicada, e me deram a chance, pronto, e foi ótimo, beleza, mas também naquele compromisso.

Aí, fui para São Paulo, fui para o Rio, pensando em tentar fazer vestibular lá. Aí, a minha irmã me disse: Reflete e pensa, vai para o Chile, essa abertura de mundo tem que acontecer agora. Acho

que talvez tenha sido bom, porque 65 foi o AI 5, foi a porrada, eu poderia ta no meio.... eu poderia estar na goela, em vez de estar na escola... Então eu poderia, de repente, lá fora, fazer mais do que ficar aqui dentro, já

queimado e tentando entrar numa universidade pública do Rio e de São Paulo, mas eu ia entrar na UNE, esfacelada, como se diz. Eram aqueles movimentos que iam para o interior da São Paulo, Minas, Rio... fazer reuniões, os fóruns dos alunos, que nós fazíamos com o pessoal da cúpula, lideranças, tudo o mais e que éramos pegos, ora aqui, ora acolá... Até acredito que nas fazendas dos pais do FHC...(risos), lá aconteceram também reuniões estudantis e coisas assim... Essas não prenderam, mas outras prenderam porque eram de linhas que não eram de acordo com os militares...

É isso aí, mostra que eu aí, tenho um baque, não é só na educação, mais uma perturbação que criou esse trauma que me ficou do fim do ano .no 3º ano do Científico, mais a prisão, me botam, me jogam, me impõem.

A Física que eu tanto amava, eu fiquei para segunda época, mas por minha batalha eu pedi revisão, consegui, fiz, mas aí impuseram que eu fizesse vestibular, o curso fora.

Já, naquela época, eu gostaria de fazer engenharia, eu gostava, pensava em engenharia de obras, fui então para o Chile.

Chegando lá no Chile, a alternativa das engenharias, era Universidade Federal, que aceitavam alunos de fora mais facilmente.. Consegui logo uma vaga, então entreguei meu currículo, e as minhas notas perto das dos outros alunos estrangeiros, que vinham da Bolívia, do Peru que infelizmente eram de uma formação bem inferior, eram menos cursos especializantes. Já no Científico, eles não o tinham, e as notas eram muito baixas. Então com as notas altas foi rápido e fácil. Eu consegui com uma prova só, matar todas e entrar em 1º lugar. Entrei na opção para Engenharia, mas tu sabes que é o curso mais quadrado do y ao quadrado, dos xy ao quadrado, não havia planos de se encontrar no Chile, na Universidade do Chile (risadas...).

Não era questionar o raciocínio e a lógica, isso, aquilo, buscar o bem, não, era isso aquilo, era um dia aula, outro prova, um dia aula, outro prova e daquelas pauladas. **Ou tu gravavas, ou se não gravavas, tiravas zero.** Assim, num mês, eu tinha quase tudo zero, 1,2.. Eu digo, assim não dá, que é isso? Eu vim tentar conhecer uma área, e aí meu pai disse: Vamos fazer o seguinte, faz aqueles exames pré-vocacionais para ver tua vocação, se é realmente Engenharia, Matemática, Física. Aí eu pensei, mas isso era tão bom e dentro de um mês eles me destruíram! Então fiz o teste vocacional que indicou eu ter mais inclinação para a arte e arquitetura

Eu estudei **piano 8 anos, estudei violino dois anos, não serviu de nada.** Era moda antiga, mas isso pense no fator diversão, que poderia ser futuramente uma atividade profissional, **era tido como uma imposição.** Era assim a educação antiga deles e era uma educação conservadora que

234

minha mãe e meu pai tinham, muito mais depois da morte de meu pai, obviamente que não seguiu, seguiu só acompanhando ele.

Eliana: Ela se dedicou muito aos filhos?

Pedro: Também acho que aí vão aparecendo lapsos. Lógico que cito mais Piaget, que é o psiquiatra da educação, **é** o que lidou mais com esse lado e quem começou a revolucionar um pouco mais a educação. Começou a repensar um pouco, não sigo nenhuma teoria, sou eu mesmo, mas acho que eu tive que refletir e pensar essas coisas todas na dúvida.

Em cada conclusão do secundário ao Colegial, entrada e fixação na Universidade, e bota o pé no lugar certo, estava meio que difícil, ou quando se conseguia, “me cortavam o pé (risos)”... e isso acontecia, e lógico a minha memória e todas essas coisas, começava a se sentir perturbada. Será que alguma coisa existe? Qual é o problema? Que problema que ta acontecendo? Aí eu fazia o curso. Quando entrei para a Arquitetura, já com a Reforma Acadêmica em pleno ano, e o que aconteceu? Peguei professores contra Reforma Acadêmica, que não podiam ser postos pra fora, porque era uma Universidade Católica, não podiam pô-los pra fora. E eles tinham que nos aceitar, pois eu era filho do professor Ernani Fiori. Então, eu fiz um projeto no primeiro ano, olha isso aqui (mostrando um projeto arquitetônico em cima da mesa) é pinto, perto do que eu fiz. Fiz naquele, fiz todo o esquema do projeto, teses, hipóteses, conclusões e tudo. Levei para a Universidade Federal, onde depois vim a ser professor. Lá eles, uma junta de 3 professores me deram 10, sete era a nota máxima. Pode ir tranqüilo... O cara me deu 3,8 para me rodar porque 4 passava.. Eu pedi revisão e ele me disse que a revisão seria com os ajudantes dele, e que eles iam me dar a mesma nota. Esse era um jovem contra a Reforma ,contra a vinda dos alunos-orientandos para os professores orientarem. Os professores eram sem orientadores, eles não puderam ser o poder da matéria do ensino, dessa globalização que não ensina. É pior que na economia... Eu tive que, com o tempo, juntar esses itos, como eu te disse... Já fiz terapia de grupo, individual, psicoterapia, psicoterapia ligada à psiquiatria, à neurologia, tudo para fazer uma revisão no tempo, assim porque família de psicólogos...Minha primeira mulher, no Chile era psicóloga, até chegar às minhas sobrinhas, pelo lado da Júlia, minhas cunhadas são psicólogas, a minha filha é psicóloga. E o meu irmão, ...é o que é hoje porque passou anos em um sofá de psicólogo, de psiquiatra. Ele é o que é graças ao passado? Graças aos vinte anos de sofá. Então isso tem me ajudado bastante,... tens que juntar 3 ou 4 frases pode ser que dê lógica no entender do teu trabalho.

(Pedro, olhando e revisando a segunda entrevista....).

Tu vais encontrar uma frase que faça **esse enlace duplo, que tu queres. Como educar, educando, educador, o político, cidadão, a cidadania no fundo é o que nós temos que encontrar**

235

**sempre em todas as áreas...Eu te chamei aqui, porque durante a noite eu anotei Reforma Acadêmica, Ensino, Vitor Jará. Não ficou gravado sobre o Vitor?**

Eliana: Acredito que ela não tenha feito essa parte da fita.

**Pedro:** Juntou um todo que, uma música, uma composição, pode juntar toda uma vida...Eu pensei... acho que em uma hora, meia hora eu consigo dizer a ela, no fundo que eu sou uma dessas pessoas. São tantas as pessoas, mas eu sei que sou um expoente, e tenho condições de expressá-los, porque também fui professor. Então sei e, como pai, passei por esses problemas, mas superei e venci de uma maneira diferente, e vejo como meus filhos viveram e transformaram isso positivamente para a sua personalidade e passando mais longe, sendo o

que são hoje para mim.

Então **na Universidade**, “**comecei a ser castrado**”, também por ser filho do professor Fiori, e de lutar pela esquerda, e ser esquerda na Reforma e, mais quando eu peguei de orientando. O pessoal da Antropologia, Filosofia Cultural. Escolhi um professor que tinha sido aluno do meu pai lá no Chile, e achavam que o orientando não precisava ser diretamente ligado à área. Eles, de uma certa maneira, o eram, uma vez que tinham dado aula de Antropologia Filosófica e Cultural, para uma visão mais humana do ser humano. Isso eu vou ter que tratar no futuro. Então, ele achava que poderia participar como meu orientando, puxando um currículo, a minha maneira de ver, bem diferenciado do dos outros. Diante disso, pipoquei, aqui, ali, visto que também fiz o Curso de Artes Latino Americana, era minha intenção política, já que conhecendo a arte latino-americana, mexicana, tão rica, eu estaria conhecendo a índole, a economia, a política, acabava conhecendo tudo deles. Esse era um lado que eu tinha vocacionalmente, esse lado também da Arte que eu tirei nota 7, na Escola de Artes.

Era uma coisa eu gostava, que me evocava e, na década de 60 admirava as colônias hippes. Nós gostávamos de ter atelier comunitários, onde até fazíamos comida. Já tínhamos a casa de nossos pais, mas tínhamos um local que era a escola, e outro local que era o atelier nosso, que era alugado por todos, para ali dentro ter a sua colônia, para trabalhar, para pensar, fazer de tudo...

Eliana: Que mensagem deixaria aos alunos e professores?

Pedro: Para os alunos é que pensem que um dia deles vai chegar, também vão ser de uma certa forma, educadores. Que pensem bem o que foi o passado dos pais deles, da história deles, do que estão vivendo. Que eles tirem um proveito realmente grande do hoje. Em comparação ao que houve do passado, que realmente nós temos de pensar **que os professores têm que mudar**, se não mudarem, nada muda, não vai haver reforma acadêmica de ensino. Não vai haver a realidade, não vai ser mais palpável, e cada vez mais, nós vamos nos afastar como os sindicatos dos trabalhadores que não existe mais neste país, já se afastaram, foram afastados pela máquina, ou pela mão do educador. É isso!

236

**Observação:** Tenho quatro fitas gravadas que vão ser entregues, depois de transcritas, a Pedro. Fiori. Coloquei aqui o que achei que era permitido. As fitas, com informações importantíssimas, são propriedades de Pedro. Tenho certeza de que ele estará sempre disposto a colaborar com a história do Brasil e da Educação para tornar nossas relações muito mais democráticas.

237

## **Anexo 8 – Laudo da morte de Doraty Stang**

FIL4IPI Dotathy Stang – fevereiro de 2004.

Folha Online: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil>

### **Laudo do IML (Instituto Médico Legal) divulgado ontem confirmou que a missionária americana Dorothy Stang foi morta com seis tiros disparados de duas armas diferentes.**

‘Ela foi atingida à queima roupa, praticamente, com um tiro na cabeça, de uma arma de calibre 45. Esse tiro seria suficiente para matá-la, mas depois ela levou mais quatro tiros nas costas, já caída, e um último tiro no abdômen’, disse o ministro Nilmário Miranda (Secretaria Especial dos Direitos Humanos). A freira foi assassinada neste sábado, em Anapu (PA). Ela trabalhava na região havia pelo menos 20 anos e lutava contra os grileiros da região. A suspeita é de que Stang tenha sido assassinada por pistoleiros. De acordo com Nilmário, o laudo mostra que os tiros foram disparados de duas armas distintas. ‘Ela foi morta com seis tiros à queima roupa, de duas armas diferentes.’

### **Sábado, 12 de fevereiro de 2005, 17h07**

<http://noticias.terra.com.br/brasil/internal>

A missionária norte-americana Dorothy Stang, 73 anos, foi assassinada, hoje pela manhã, em Anapu, oeste do Pará. ‘Recebemos informações da comunidade de que ela foi morta com três tiros em uma emboscada a cinquenta quilômetros da cidade’, informou o delegado regional da Polícia Federal no Pará, Raimundo Freitas.

Dorothy era missionária da Pastoral da Terra e comandava o Projeto de Desenvolvimento Sustentado dentro de uma área autorizada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). A freira trabalhava na região há pelo menos 20 anos e, segundo a *Radiobrás*, lutava contra os grileiros da região. Na semana passada, ela teve uma audiência pública com o secretário nacional de Direitos Humanos, Nilmário Miranda, para denunciar que quatro pessoas estavam sendo ameaçadas de morte. Recentemente ela também denunciou que fazendeiros e madeireiros teriam invadido uma área de Anapu.



238

A freira trabalhava há mais de oito anos com as comunidades e movimentos sociais na região da rodovia Transamazônica para incentivar o desenvolvimento sustentável e denunciava a ação de madeireiros, grileiros e fazendeiros na exploração ilegal da floresta. ‘Ela andava quilômetros e quilômetros no meio da mata ensinando as mulheres a cuidarem melhor dos seus filhos e a tirar o sustento da floresta, sem destruí-la e, por isso, simboliza a resistência e exemplo de vida digna para as comunidades carentes da

Transamazônica”, disse a presidente da Comissão de Direitos Humanos da OAB-Pará, Meire Cohen. Há pelos menos seis meses Dorothy vinha sofrendo ameaças de morte que foram levadas ao conhecimento da Secretaria de Segurança Pública do Pará, segundo a OAB do Estado.

Assim como a americana que lutava por um planeta sendo desenvolvido de forma sustentável, muitos seres humanos que lutam por uma vida mais justa também são mortos. Quantos seres vivos ainda serão mortos e enterrados, sem ao menos serem lembrados? A morte, em função do lucro, não pode ser mais forte que a vida!

239

### **ANEXO 9 Questionário aplicado aos alunos de 5a, 6a, 7a e 8a séries de Escolas Municipais de Pelotas. Alguns se identificaram, outros não desejaram colocar seu nome nas posições propostas.**

1-Quais os sentimentos que os professores com “autoridade” despertam?(A “autoridade” e o “autoritarismo” aqui abordados são explicados aos alunos previamente; baseiam-se na visão de Paulo Freire).

Respostas dos alunos:

- Respeito, carinho, faz a gente gostar muito deles (Angélica -7aB).
- Ele é um professor simpático, com um bom diálogo (6aA).
- Eu acho que eles querem nos ver formados e felizes (6aA).
- É bom, honesto, quer ver o aluno ir para frente, para seu aluno ser alguém na vida (6aA).
- Ele desperta muita confiança, segurança e vontade de estudar, aprender, ter uma amizade mais agradável (7aA).
- Simpático, legal, ouve todos da melhor maneira e faz tudo do melhor jeito (Stefany Júlia).
- É legal, explica a matéria, dá liberdade, deixa brincar, conversar...(6aB).
- Eu tenho vontade de aprender porque ele não é brabo (7aB).
- São professores interessados em ensinar e fazer tudo para que os alunos aprendam bem e se preparem para o futuro, nos dando conselhos e nos ajudando a enfrentar os problemas da adolescência. (Nathalia Barwald Cardozo 7aB).
- Vontade de aprender. (Silvia Pereira7a B).
- Desperta carinho e dá vontade de aprender, explicam com vontade.
- As aulas são mais alegres, criativas, com bom humor. (Thales Sanch- 7aB).
- Despertam vontade de estudar e, inda por cima, nos faz gostar por demais deles e da matéria deles (7B)
- Todo dia é dia de alegria. Os professores são bons, eu gosto deles. Gostamos das aulas de todos menos do..., mas a vida é assim, toca pra frente, mas no ano que vem tem mais aula com ele...
- Ele tem capacidade de escutar os alunos.
- Aquele que demonstra amor pela profissão e ensina direito, e não me deixa frustrado (6aA).
- É aquele professor que sabe falar, mais também sabe escutar, ser brabo sempre que for preciso.
- O professor é aquele que faz a gente ter forças para nós vencer as dificuldades e aprender as coisas com vontade para nós.
- Professores que gostem de mim, que me expliquem direito e que confiem em

mim.

- Um professor que é alegre, que explica, que a gente pergunta, que faça atividades.
- Ser atencioso com os alunos, ter clama, não brigar com o aluno, explicar para o aluno quantas vezes forem necessárias.
- Ele é simpático, brincalhão, legal. Os alunos se esforçarem a aprenderem sem precisar gritar.
- Que me explique e me ajude a entender a matéria.
- Um professor que me faz querer aprender é muito legal e acredita em nós.

240

- O professor tem que ter o hábito de ensinar o aluno e também o professor tem que explicar quando o aluno perguntar, e também tem que ser amigo do aluno e a gente ter que ter respeito e ser muito legal e ele tem que ser uma pessoa muito legal.
- 2- Quais os sentimentos que os professores que não permitem que eu participe das aulas e das propostas despertam em mim?
- Os professores tinham que ter mais diálogo com os alunos e não estarem sempre com uma cara feia.
  - Tenho alguns professores que pensam que são pais da gente.
  - Eles não deixam a gente participar da aula deles.
  - Ele xinga muito e não deixa a gente ir ao banheiro.
  - Tenho raiva e não tenho vontade de copiar a matéria.
  - Raiva, vontade de não vir à aula, não gosta de explicar a matéria (7aB).
  - Não gosto do jeito que ele fala com algumas colegas. Às vezes, tenho raiva...
  - No primeiro dia de aula eu estava fechando meu fichário e um professor disse para eu parar com o barulho senão ia chamar meu pai e minha mãe e depois me colocaria no Conselho Tutelar... Ele me dá raiva. Não tenho vontade de copiar, queria que a aula acabasse mais cedo, ou rezava para ele não vir a aula. Quando ele não vinha a aula inteira gritava e felicidade porque nunca se sabia quem ia ser o próximo (Stefany- 7a B).
  - É aquele professor que manda a gente fazer as coisas que nós não queremos fazer; a gente é obrigada a fazer as coisas se não a gente roda.
  - Ele não deixa os alunos bem. Os alunos não conseguem se expressar, atrapalha muito no estudo.
  - Ele deve estar com raiva de alguém ou brabo. Eu tenho um professor que chega mal humorado e fala somente uma vez e se alguém pergunta, manda calar a boca. Eu me sinto mal quando isso acontece (Katlin Oliveira -6A)
  - Fico brava demais.
  - Vontade de não vir à aula para não ter que aturar xingadas ou piadinhas sem graça. Ele não pode nos menosprezar.
  - As atitudes são terríveis, como se mandasse em nós. Tenho um certo desgosto em entrar em aula e ter que ficar 45 minutos escutando ele falar... É aquele professor que não vem à aula e depois passa tudo correndo. Ele desperta um sentimento que faz com que eu não goste das aulas dele (8aB).
  - Nos faz ser desinteressado pela matéria, não gostar do professor e nos faz ter atitudes desagradáveis.
  - Raiva, explica só uma vez a matéria. Só porque não entendemos a matéria, ele faz uma cara feia.

- Raiva e vontade de não copiar nada.
- Eles expulsam a gente por motivo quase nenhum e quando colocam uma idéia na cabeça, não tiram, mesmo com os alunos implorando para mudar. Eles me despertam rancor, às vezes até um pouco de ódio, e quando eles menosprezam os alunos, me deixa triste, magoada...( 8aB).
- Dá medo e sem vontade de participar da sua aula, nojo e pavor da cara dele, e só de lembrar do que ele fazia me deixa irritada, mas feliz porque ele não dá mais aula para a nossa turma.
- Não tenho vontade de aprender, porque ele me irrita.
- Eu me sinto mal, porque eu gosto de participar também.

241

- Me desperta muitas coisas ruins sobre o professor, sem vontade de aprender com ele e muitas outras coisas mais...
- Ele está sempre mandando, ele desperta em mim um sentimento de raiva, porque ele não deixa fazer o que se quer (Aline Neves- 8aB).
- Eu não gosto muito das aulas dele, são chatas.
- Aquele professor que grita sem motivo e chega a dar raiva.
- Ele sempre xinga, dizendo que a gente não presta atenção e sempre levanta a voz, quando a gente faz qualquer pergunta sobre a matéria. Fico sem vontade de assistir às aulas dele e de fazer os trabalhos e temas que ele me manda. Não gosto dele.

242