

A

HISTORIA Revista da FLUP

IV Série, volume 14 (1), 2024

R

O

T

S

L

Sumário

HISTÓRIA: Revista da FLUP - IV Série V. 14, N. 1 (2024)

Maria Cristina Cunha, Luís
Grosso Correia, Amélia Lopes
e Luciano Mendes Faria Filho 1 Apresentação

Dossiê Temático:

Ofélia Carvalho 8 As vozes de um passado próximo na aula de História

Miriã Lúcia Luiz 27 Compreensões da história e da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)

Ronaldo Figueiredo Venas 47 A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da história não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985

Flávio Andrade 70 A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)

Guilherme Susin Sirtoli 93 Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)

Felipe Zurita 115 La educación en el proceso inicial de articulación institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975)

Eduardo Esteves, Misael
Martins e Guilherme Santos 135 As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução portuguesa de 1974-1976

Luiz Antônio Cunha 160 De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente

- | | | |
|--|-----|--|
| Libânia Xavier | 182 | O protagonismo docente no espaço-tempo da transição democrática das décadas de 1970-80, no Brasil e em Portugal |
| Lajos Somogyvári | 201 | Autonomy and Democracy: Debates in the Crisis of Socialism (Hungary, 1985) |
| Paulo Ricardo Barbosa de Lima | 215 | O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988) |
| Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga | 242 | Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes |
| José Pedrosa | 263 | O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica |

Outros Estudos:

- | | | |
|--------------|-----|--|
| Pedro Leal | 285 | Francisco Peres Trancoso e o Comissariado Geral dos Abastecimentos (1900-1922) |
| Rafael Dias | 308 | O percurso do Movimento Federalista Português - Partido do Progresso |
| Bruno Aguiar | 332 | Democracia e Patrimônio: O caso do Espaço Memória da Justiça Eleitoral de Pernambuco |

Recensões:

- | | | |
|-------------------|-----|---|
| Paulo Vasconcelos | 346 | Para que serve o PCP? Os Anos da fundação |
|-------------------|-----|---|

350 Notas Biográficas dos Autores

355 Ficha Técnica

356 Normas editoriais

Maria Cristina Cunha, Luís Grosso Correia, Amélia Lopes e Luciano Mendes Faria Filho – *Apresentação*. *História*. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 1-7.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1ap

Apresentação

Fundada em 1970, e publicada sistematicamente desde então, *História. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto* é editada pelo DHEPI – Departamento de História e de Estudos Políticos e Internacionais. Entre outros objetivos, esta publicação visa divulgar trabalhos originais de investigadores nacionais e estrangeiros e promover estudos comparativos e interdisciplinares, promovendo um cruzamento de saberes, que mesmo podendo ter origens científicas diferentes, se desenvolvem em torno de uma área científica nuclear – a História. Publica-se agora o seu n° 14 da IV Série relativo ao 1º semestre de 2024, na qual se apresentam os resultados de um plano traçado há bastante tempo, no conjunto da programação geral do DHEPI, plano que se norteou pela procura constante de articulação entre a evolução e interesses da sociedade atual e as orientações científicas que conduzem o trabalho do historiador.

O presente número mantém uma estrutura semelhante à dos anteriores: um Dossiê Temático, composto por 13 artigos, seguido de Outros Estudos, e, finalmente, uma recensão a uma obra recentemente publicada. No que respeita aos artigos da segunda parte da Revista, deve ser salientada a contribuição dada pelos respetivos autores para a construção de um conhecimento historiográfico de um e de outro lado do Atlântico que ajudará a melhor conhecer os processos democráticos em vários espaços. De facto, se dois artigos se dedicam à História Portuguesa do século XX (um ao período imediatamente anterior à instalação do Estado Novo e outro a uma época igualmente conturbada da política portuguesa no início do último quartel do século XX), um terceiro trabalho debruça-se sobre o processo eleitoral brasileiro a partir de objetos reunidos num espaço museológico instalado num Tribunal regional em Pernambuco, no Brasil.

Relativamente ao dossiê temático (“Educação e Democracia: histórias e memórias dos últimos 50 anos”), incluem-se contributos variados, que responderam à “chamada de artigos” oportunamente feita. Sobre o conteúdo desses estudos, remetemos para as palavras do Doutor Luís Grosso Correia, que associou ao seu trabalho de coordenação mais dois Colegas de outras instituições, os Doutores Amélia Lopes e Luciano Mendes Faria Filho. Aos três, a Direção da Revista agradece o trabalho empenhado que permitiu

Maria Cristina Cunha, Luís Grosso Correia, Amélia Lopes e Luciano Mendes Faria Filho – *Apresentação*. *História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 1-7*.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1ap

levar este número a “bom porto”. Como mentores da temática, são as pessoas indicadas para, já de seguida, justificar e apontar, de forma mais alongada, o alcance e resultados conseguidos no dossiê em apreço.

Finalmente, a Direção da Revista deixa também, na hora da publicação de mais este número, uma palavra de reconhecimento não só aos numerosos avaliadores envolvidos, como também às três Investigadoras da Comissão Editorial que, com enorme proficiência, agilizaram todos os processos de ligação entre os Autores e a Direção e Coordenação do dossiê desta Revista: nunca serão demais os agradecimentos devidos às Doutoradas Carla Sequeira, Maria João O. Silva e Sara Pinto.

Cristina Cunha (Direção)

Educação e Democracia: histórias e memórias dos últimos 50 anos

No cinquentenário da Revolução dos Cravos ou Revolução de 25 de Abril (de 1974) em Portugal, a *História. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto* dedicou um dossiê especial à temática *Educação e Democracia: histórias e memórias dos últimos 50 anos*. Este dossiê acolheu estudos em perspetiva histórica que, mobilizando as diversas fontes (escritas, orais, materiais e iconográficas), contribuíram para o mapeamento dos diversos movimentos pela afirmação e prática da democracia e da liberdade em contextos educativos e pedagógicos em diferentes espaços/territórios e tempos à volta do mundo.

Interessou-nos, assim, abordar as temáticas da educação *em* democracia e *para* a democracia, não colocando de lado estudos que se debruçaram sobre a educação em sociedades ou regimes não democráticos. O sentido da liberdade aqui defendido é o da sua conquista, manutenção e aprofundamento segundo uma vivência sociopolítica fundada no primado do Estado de direito democrático, e que se efetiva em práticas institucionais e interpessoais democráticas. O conceito de educação, seja esta desenvolvida de modo formal, não-formal e/ou informal, que aqui interessou publicar, foi orientado pelos princípios da autodeterminação, da liberdade, da equidade e da

Maria Cristina Cunha, Luís Grosso Correia, Amélia Lopes e Luciano Mendes Faria Filho – *Apresentação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 1-7.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1ap

emancipação segundo uma perspectiva antropológica, pedagógica, institucional, política e/ou epistemológica.

A génese da ideia para a temática deste dossiê radica na intersecção de dois projetos de investigação atualmente em curso em Portugal e no Brasil, um dedicado aos “Cinquenta Anos de Docência: Fatores de Mudança e Diálogos Intergeracionais” (FYT-ID), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, e outro visando a “Educação em Direitos Humanos no Brasil: história e historiografia”, respetivamente.

No caso português, a conquista da democracia e da liberdade política, em 1974, e os seus aprofundamentos no subsequente período, inscrevem-se num movimento de longa duração. Este processo resultou da ação comprometida de diferentes atores e dinâmicas em tempos e espaços plurais, cuja história e memória importou resgatar segundo a metodologia da produção de conhecimento própria das ciências sociais e humanas, onde se incluem os estudos histórico-educativos.

No entanto, o “caso português” não se fez num vazio da história transnacional, e, por isso, era preciso reconhecer, no dossiê, que o mesmo se articula àquilo que ocorria ao redor do mundo. Os debates e lutas pela democracia e pela liberdade, equidade e emancipação em educação também foram interpretados em diversos contextos políticos, culturais, sociais, profissionais, organizacionais, geracionais e de práticas quotidianas, fossem de abrangência local, nacional ou internacional.

Assim, as políticas públicas de educação até às campanhas de educação de adultos, passando pela qualificação e desenvolvimento profissional de educadores e professores, expansão da rede escolar (da educação pré-escolar até ao ensino superior, dos espaços urbanos até aos territórios rurais), extensão da escolaridade obrigatória e o seu financiamento, diversificação da oferta escolar e reformas educativas, políticas de inclusão e justiça sociais (igualdade de género, por exemplo), inovação pedagógica (na educação histórica, por exemplo), gestão e avaliação das organizações escolares, implementação do serviço público de educação em territórios libertados ou de países descolonizados, a agenda e estudos de organizações internacionais (ONU, UNESCO, OCDE, Comissão Europeia) e a cooperação internacional, entre outros, foram alguns dos eixos dos treze estudos que ora se dão a lume no presente dossiê temático.

Maria Cristina Cunha, Luís Grosso Correia, Amélia Lopes e Luciano Mendes Faria Filho – *Apresentação*. *História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 1-7*.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1ap

O artigo *As vozes de um passado próximo na aula de História*, de Ofélia Carvalho, reporta os resultados de uma experiência educativa desenvolvida por alunos do ensino secundário e sustentada nos princípios e regras metodológicos, cuidados éticos e comunicação de resultados, entre outros, de um dos eficientes métodos para problematizar a relação entre memória e história: a história oral. Tomando por tema da pesquisa a vivência de crianças e jovens antes da Revolução de Abril, nos arredores da cidade do Porto, é possível, numa análise mais focada, compreender os caminhos que se abrem para uma aprendizagem científica da História e de aprofundamento da consciência histórica (motivação, percepção, interpretação e orientação pessoal e coletiva) em contexto escolar a partir da transposição pedagógica de um método de investigação historiográfica.

O recurso à história oral permeia e sustenta igualmente os resultados originais apresentados pelo artigo de Miriã Lúcia Luiz, intitulado *Compreensões da história e da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura militar (1964-1985)*. Partindo de entrevistas e do seu desdobramento metodológico na reconstituição de narrativas, a autora aprofunda a análise das mudanças político-educativas operadas a partir da história antropologicamente vivida e sofrida pelos professores de História no estado brasileiro de Espírito Santo no período em análise.

Ronaldo Venas, no artigo *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*, debruça-se sobre o trajeto profissional de três coordenadoras pedagógicas, reconstituído a partir de testemunhos orais. No período posterior a 1971, o cargo em análise foi visado pelas entidades oficiais autoritárias no sentido de o transformar num instrumento de vigilância política sobre os professores.

A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970), é o artigo de autoria de Flávio Andrade. Nele o autor analisa o envolvimento significativo de “moradores, movimento social organizado, setores progressistas da igreja católica e intelectuais coletivos politicamente comprometidos” na efetivação de um dos direitos humanos em região fragilizada em termos sociais e educativos, dada a reduzida oferta do parque escolar público que foi sendo instalado na década em análise.

Guilherme Sirtoli, ao abordar os *Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*, demonstra como a omissão da

Maria Cristina Cunha, Luís Grosso Correia, Amélia Lopes e Luciano Mendes Faria Filho – *Apresentação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 1-7.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1ap

educação artística nos *currícula* oficiais foi torneada por diversas atividades e processos criativos localizados em Porto Alegre e Pelotas, no Brasil, por um lado. Por outro, o artigo analisa como, através de uma educação situada à margem dos planos de estudos e capacitadora do ponto de vista cognitivo, performativo e socio-afetivo, foi capaz de gerar, a um tempo, espaços de criação artística, de consciencialização política e de agência social contra o regime vigente.

En *La educación en el proceso inicial de articulación institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975)*, Felipe Zurita analisou, a partir de documentos oficiais, a conceção ideológica e a função social da educação segundo as autoridades ditatoriais. O novo alinhamento da educação preconizou, num quadro de um forte conservadorismo a nível de valores e costumes, a naturalização da redução da liberdade e vigilância políticas e abriu as portas para a experimentação, em contexto nacional concreto, de políticas neoliberais em matéria económica e social.

Eduardo Esteves, Misael Martins e Guilherme Santos dão a lume um artigo original sobre *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução portuguesa de 1974-1976*. Fundado em inúmeros documentos produzidos e divulgados por diferentes entidades oficiais, associativas e sindicais, o artigo aborda a diversidade de campanhas de alfabetização e de educação para adultos implementadas durante o designado Processo Revolucionário em Curso (PREC). Num país com a mais elevada taxa de analfabetismo entre os países europeus e num contexto histórico de transformação social, o artigo demonstra como as iniciativas de correção de injustiças em matéria educativa e pedagógica foram (e são) intrinsecamente políticas.

O artigo de Luiz Antônio Cunha, intitulado *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente (janeiro 1976)*, é um exercício de memória pessoal, de um observador participante, combinado com o devido enquadramento na literatura científica publicada sobre o devir do sistema educativo do país em análise. O resultado foi, assim, entretido com algum viés subjetivo, ancorado nas perceções, vivências e notas tiradas por um professor cooperante no terreno social de um país africano que se tinha libertado do jugo colonial português. Nele reconhecemos a dimensão ontológica da docência referida por Paulo Freire, quando o autor dá conta a sua vocação profissional, através da evocação de experiências

Maria Cristina Cunha, Luís Grosso Correia, Amélia Lopes e Luciano Mendes Faria Filho – *Apresentação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 1-7.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1ap

marcantes (desde a educação de adultos até à formação de professores a nível do ensino superior) e da sua vocalização através do artigo científico ora publicado.

Libânia Xavier, em *O protagonismo docente no espaço-tempo da transição democrática das décadas de 1970-80, no Brasil e em Portugal*, desenvolve um exercício comparativo sobre os repertórios de ação e protagonismo político dos professores nos processos de construção democrática nos dois países, a imagem desses professores segundo a imprensa generalista e especializada (revistas ligadas a movimentos sindicais) e os seus efeitos a nível da gestão das escolas de ensino secundário, no caso português, no período revolucionário que se seguiu à Revolução de 25 de Abril.

O artigo *Autonomy and democracy: debates in the crisis of Socialism (Hungary, 1985)*, de Lajos Somogyvári, é um estudo de caso que, numa abordagem histórica a partir de baixo para cima, resgata a memória do período de fecunda reflexão que, por iniciativa oficial, foi gerado entre inúmeros educadores, docentes e diretores de escolas sobre o sentido de modernização do sistema educativo húngaro. Os resultados da análise denotam a dificuldade e variedade de soluções registadas a nível da tomada de decisão de forma mais participada, autónoma e transparente por falta dessa tradição e *habitus* a nível das organizações escolares.

Paulo Lima, no artigo *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na Constituinte Brasileira (1987-1988)*, debruça-se sobre as discussões políticas geradas a nível da relação entre a educação pública e a educação privada (que incluía o ensino confessional) que deveria figurar no principal documento legal brasileiro. A Constituição acabará por não clarificar essa relação e o destino do financiamento público ao instituir, juridicamente, dois regimes subvencionados: um público estatal e outro público não-estatal. Apesar desta ideia de conciliação, e de alguns revezes orçamentais do setor público estatal, foi este setor que maior dinamismo impôs na universalização do ensino básico como estratégia de desenvolvimento e de promoção da cidadania.

No artigo *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*, as autoras, Mariana Calhau de Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga, mapeiam o devir trans-histórico das políticas e das medidas de apoio que foram sendo inscritas nos estatutos de diversas instituições de ensino superior. Tendo em referência o facto de, no que tange ao subsistema universitário, estas instituições serem dotadas de autonomia desde 1988, os resultados salientam, para além

Maria Cristina Cunha, Luís Grosso Correia, Amélia Lopes e Luciano Mendes Faria Filho – *Apresentação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 1-7.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1ap

da falta de legislação e regulamentação específicas e da falta de recursos, uma abordagem muito tradicional, dominada pelas lentes da psicossociologia e da medicina, para o enquadramento e gestão da multiplicidade de problemas apresentados pelos estudantes com necessidades educativas especiais.

O sucesso educativo do Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, artigo de autoria de José Pedrosa, encerra o presente dossiê temático. Para além de jorrar luz sobre a evolução do sistema educativo são-tomense, desde a sua arquitetura montada pelas autoridades coloniais portuguesas até à atualidade, o autor discorre sobre o sentido, estratégias e importância da cooperação portuguesa e da Igreja Católica para a promoção do desenvolvimento local, realizado num território socialmente deprimido numa ilha ultraperiférica do denominado Sul Global. E, com os resultados apresentados, compreendemos que, apesar do esforço denotado sobretudo junto de meninas, raparigas e mulheres a nível da sua educação, esta pouco pode transformar enquanto subsistirem condições da subalternização sociocultural, de injustiça social e de fraca participação democrática.

Nosso desejo, como editora e editores deste dossiê e como pessoas comprometidas com a educação e com a democracia, é que o conjunto de textos aqui reunidos seja lido como um importante gesto de memória para que nos lembremos que o Estado de Direito Democrático e as nossas liberdades estão sempre em jogo, e que deste jogo é preciso que participemos para que os arautos do autoritarismo não voltem a vencer.

Last, but not least. A editora e os editores agradecem publicamente a todos os colegas docentes e investigadores que, graciosamente e em espírito de diligência puramente científica e formativa, despenderam do seu tempo e da sua *expertise* para avaliar as propostas de artigos que foram recebidas. A eles se devem os méritos do dossiê temático ora dado a lume.

Luís Grosso Correia, Amélia Lopes, Luciano Mendes
Faria Filho (coordenação do Dossier Temático)

Porto, Junho 2024

Dossier

Ofélia Carvalho – *As vozes de um passado próximo na aula de História*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 8-26.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a1

As vozes de um passado próximo na aula de História

The voices of the past in the history classroom

Les voix du passé dans la salle d’histoire

Las voces del pasado en la clase de historia

Ofélia Carvalho
Professora de História de Ensino Básico e Secundário
ofelialuisacarvalho@gmail.com

Resumo: Este artigo surge na necessidade de recordarmos o passado, para evitarmos que o mesmo ocorra no futuro. Mais do que um contributo para o ensino da História, surge em cooperação com a construção de uma sociedade consciente da sua história, da sua memória coletiva, assente nos valores de abril. Focado na realidade portuguesa, mais precisamente no distrito do Porto, este estudo de caso envolveu a participação de 46 alunos que, no ano letivo de 2020/2021, frequentavam o 12.º ano de escolaridade do Ensino Secundário. Após a análise dos dados, denota-se a empatia histórica dos alunos portugueses – conscientes de que fazem parte da memória coletiva.

Palavras-chave: História; Revolução; História Oral; Estado Novo; Educação Histórica.

Abstract: This article arises from the need to remember the past to prevent it from recurring in the future. More than a contribution to the teaching of history, it arises in cooperation with the construction of a society aware of its history, of its collective memory, based on the values of April. Focused on the Portuguese reality, specifically in the district of Porto, this case study involved the participation of 46 students who, during the academic year 2020/2021, attended the 12th grade of secondary education. After analyzing the data, the historical empathy of Portuguese students is noted – aware that they are part of collective memory.

Keywords: History; Revolution; Oral History; Estado Novo; Historical Education.

Résumé: Cet article découle de la nécessité de se souvenir du passé pour éviter qu'il ne se reproduise à l'avenir. Plus, qu'une contribution à l'enseignement de l'histoire, il émerge en coopération avec la construction d'une société consciente de son histoire, de sa mémoire collective, basée sur les valeurs d'avril. Axée sur la réalité portugaise, plus précisément dans le district de Porto, cette étude de cas a impliqué la participation de 46 élèves qui, pendant l'année scolaire 2020/2021, étaient en classe de terminale dans l'enseignement secondaire. Après analyse des données, l'empathie historique des élèves portugais est notée - conscients qu'ils font partie de la mémoire collective.

Mots-clés: Histoire ; Révolution ; Histoire orale ; Estado Novo ; Éducation historique.

Resumen: Este artículo surge de la necesidad de recordar el pasado para evitar que se repita en el futuro. Más que una contribución a la enseñanza de la Historia, surge en cooperación con la construcción de una sociedad consciente de su historia, de su memoria colectiva, basada en los valores de abril. Centrado en la realidad portuguesa, específicamente en el distrito de Oporto, este estudio de caso involucró la participación de 46 alumnos que, durante el año escolar 2020/2021, cursaban el 12º año de educación secundaria. Tras el análisis de los datos, se nota la empatía histórica de los alumnos portugueses, conscientes de que forman parte de la memoria colectiva.

Palabras clave: Historia; Revolución; Historia Oral; Estado Novo; Educación Histórica.

Introdução

Desde os primeiros registos da historiografia mundial, a mesma preocupou-se como relato de assuntos de cariz político e económico, olvidando os contributos dados pela sociedade para a construção do conhecimento histórico. Do mesmo modo, procurou-se destacar as grandes personalidades que se revelaram excepcionais nessas áreas, esquecendo todos aqueles que, no quotidiano, contribuía para a construção dos acontecimentos históricos.

A História Oral surge como a principal protetora daqueles que permanecem na sombra do relato histórico. Esta constitui-se como a principal responsável pela alteração do propósito da História, ao contrário do pressuposto que a História Oral teria como objetivo reescrever o trajeto histórico. Segundo Paul Thompson (Thompson, 1992), a História fica mais rica com os contributos dados pela sociedade, através das diversas técnicas de inquérito. Como um dos ramos mais importantes da área científica da História, a História Oral recolhe as fontes orais para a construção de um conhecimento sólido e abrangente (Cardina, 2012). Estas fontes orais, na maioria das vezes, revelam-se suficientes para fundamentar um acontecimento histórico, mas frequentemente, são utilizadas como complemento a outras fontes escritas. Como docentes desta área científica, consideramos essencial a abordagem das temáticas históricas neste perspectiva, procurando recolher os testemunhos orais no local onde, historicamente, o conhecimento é construído: a sala de aula.

Os alunos portugueses, na atualidade, não possuem uma memória ativa sobre o tema que nós pretendemos abordar, mas os seus familiares, os seus conhecidos possuem. Prontamente, predisusemo-nos a cumprir determinados objetivos com esta abordagem:

- Compreender a importância das fontes orais no ensino da História.
- Compreender as vantagens que as fontes orais representam no processo de ensino-aprendizagem.
- Fomentar o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão, consciente da sua realidade, através de atividades de pesquisa junto do contexto sociofamiliar.
- Desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão sobre o seu processo de ensino-aprendizagem.

Ofélia Carvalho – *As vozes de um passado próximo na aula de História*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 8-26.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a1

Enquadramento conceptual

A conceptualização da História Oral

Segundo a tradição oral e os testemunhos escritos deixados para a posterioridade, sabe-se que o primeiro registo histórico terá sido criado na Antiguidade Clássica, mais precisamente, na Grécia Antiga. Heródoto, historiador grego do século V, narrou que o *autopsie* (ver) e o *akôe* (ouvir) eram as principais fontes de informação na construção do conhecimento histórico. Tucídides, historiador grego contemporâneo do supramencionado, relatava frequentemente que as suas obras tinham sido, quase na totalidade, transcritas da oralidade – a título de exemplo, a obra *História da Guerra do Peloponeso*.

Na Época Medieval, quando os cronistas narravam os milagres religiosos, utilizavam amiúde os testemunhos orais, como um fundamento essencial. Já na Época Moderna, com o aparecimento da Arquivística, despoletou-se o crescimento dos registos escritos, assim como a preocupação em coletar as memórias dos tempos que decorriam. Até ao século XIX, devido a este último aspeto mencionado, a História Oral caiu no adormecimento, e só desperta com o contributo de Jules Michelet. Ao contrário de Voltaire, filósofo do século XVIII, que considerava que “a História não é uma questão de memória mas sim de razão”, à luz do século das Luzes, Jules Michelet preocupou-se com a recolha dos testemunhos orais, com o contacto com os pares para a recolha de impressões, de forma a complementar a informação obtida sobre o processo revolucionário francês – que culminará na obra *História da Revolução Francesa (1800)*. O pensamento positivo, característico dos Oitocentos, remeterá estes mesmos testemunhos orais para a área da Etnografia, demonstrando lealdade às fontes escritas e aos factos históricos.

As primeiras metodologias da História Oral, enquanto ramo da área científica da História, surgem na Etnografia, quando são recolhidos testemunhos orais para registar as histórias populares e de carácter etnográfico, sobre o velho continente europeu. Nesta senda, destaca-se o escritor português Almeida Garrett (1799-1854), com uma investigação exaustiva sobre a memória coletiva portuguesa.

Nos finais do século XIX, surge na Europa a necessidade de justificar os nacionalismos exacerbados das várias potências europeias, de forma a definir a sua identidade histórica, assim como a criar um passado histórico da comunidade. No caso

Ofélia Carvalho – *As vozes de um passado próximo na aula de História*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 8-26.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a1

dos Estados Unidos da América, justifica-se esta procura pelas fontes orais e pela recolha de testemunhos etnográficos.

A História Oral, ao longo da sua existência, constitui-se como um meio de validação da informação presente nos registos escritos (incessantemente imprecisos ou omissos) – mas também para outras áreas do saber, como a Sociologia – que lhe faculta os seus métodos de inquérito de informação, para a recolha de questões sociais (Dunaway & Baum, 1996).

No início do século XX, um jornalista do *New York Times*, Allan Nevins (1890 - 1971), inicia o registo dos testemunhos orais a personalidades da área política, através da utilização de técnicas de registo magnético. Não podemos olvidar o contributo dado por George Ewart Evan (1909-1988) na introdução da gravação de som e de imagem para a solidez dos testemunhos orais enquanto fonte de informação. O canal inglês da BBC (British Broadcasting Corporation) introduz a História Oral no mundo televisivo, abrindo as portas a uma nova fase, que será continuada noutros países. A partir da Segunda Guerra Mundial, mediante a utilização das máquinas de gravação individual, a História Oral demonstra um crescimento significativo, sendo apresentada como uma técnica preferencial na investigação das universidades europeias e norte-americanas (Yow, 2005).

Em Itália, durante o século XX, vemos nascer um conjunto de artigos e dissertações no âmbito da História Oral – favoráveis à criação de uma relação fundamental entre o entrevistado e o entrevistador, assim como à valorização da tradição oral enquanto fonte de conhecimento. Portugal não é exceção, no que diz respeito ao interesse pela História Oral. Na segunda metade do século XX, Portugal preocupar-se-á com o arquivo de testemunhos orais fundamentais à construção de um conhecimento histórico mais preciso. Para tal, revela-se a fundamental a criação dos arquivos institucionais da *Rádiodifusão Portuguesa* (antiga *Emissora Nacional*), da *Rádio e Televisão Portuguesa* (RTP), do *Centro de Documentação 25 de abril* (na cidade de Coimbra) e a *Biblioteca – Museu da República e da Resistência* (em Lisboa).

Neste prisma, não podemos esquecer os espaços criados no século XXI, não só para preservar a memória coletiva de determinadas comunidades (como o *Museu do Holocausto*, na cidade do Porto), como também para preservar os espaços que são considerados determinantes para o desencadear de processos revolucionários (como o

Ofélia Carvalho – *As vozes de um passado próximo na aula de História*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 8-26.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a1

Museu Nacional da Resistência, que está a ser construído na Fortaleza de Peniche, com data prevista de término em 2024).

A memória enquanto construtora da identidade

No início do século XIX, o Romantismo (corrente de pensamento que valorizava o exotismo, o fervor pelo nacionalismo e a valorização do passado) sugeriu a criação de uma História que se baseasse nos mais relevantes acontecimentos históricos, como legitimação das nacionalidades europeias. Ao contrário do Iluminismo do século anterior, que se pautava pelo rigor, o romantismo valorizava a história globalizante em detrimento da lealdade aos factos históricos. A corrente romântica procurava absorver os testemunhos de quem viveu esses mesmos acontecimentos, e cuja história não era tradicionalmente relatada. Na viragem para o século XX, demonstra-se de significativa relevância a celebração de acontecimentos históricos no prisma nacional. Estes revelam-se cruciais para a criação de um sentido de comunidade.

Comummente, o indivíduo considera que é único a recordar-se de algo, mas esquece-se que se inclui dentro de uma comunidade, de um grupo social. A capacidade de recordar assiste a todos os seres humanos. A memória, decorrente da ação de recordar, requer um sujeito, seja individual ou coletivo. A memória está indubitavelmente associada a uma identidade, seja privada, seja comunitária, seja nacional. Para definir o que é o passado, precisamos indissociavelmente de possuir uma memória, uma vez que sem ela não conseguimos distinguir aquilo que já existiu daquilo que ainda persiste. Esta memória pode assumir vários formatos, constituindo-se como sons, imagens, cheiros, gestos. Esta constitui-se como o nosso meio privilegiado para conhecer a realidade. A História, enquanto ciência social, surge como uma forma de preservar essa memória. Só com a valorização das Ciências Sociais, no início do século XX, se consegue distinguir entre a memória individual e a memória coletiva – importantes para a criação da história pessoal, da mesma forma que contribui para a criação de um sentido de pertença.

A memória coletiva *versus* a memória individual

Qualquer um de nós pode constituir-se como uma fonte elementar para a criação de uma memória sobre um acontecimento histórico. Dentro de cada um de nós, existem dois egos - aquele que viveu um determinado momento e obtém memórias ativas do mesmo,

Ofélia Carvalho – *As vozes de um passado próximo na aula de História*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 8-26.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a1

e aquele que não esteve presente em determinada altura, mas que recupera essa recordação através de observações de outros (Matos & Senna, 2011). Entre as nossas lembranças ativas e as percepções que fazemos dos relatos externos, criamos uma panóplia de memórias, enquanto ser individual - que pode ser diferente do conjunto de memórias de outro indivíduo.

As nossas percepções sobre algo suportam-se nas nossas lembranças das conversas com o outro – o que conduz ao aumento da certeza e da precisão que possuímos de uma experiência, uma vez que consideramos que a experiência de outrem sustenta a nossa memória. Não nos encontramos sós no mundo: somos parte integrante de um grupo familiar, de uma comunidade local e/ou de uma comunidade nacional (Araújo & Stoer, 1993). Na trajetória das nossas vidas, ocorrem momentos dos quais não criamos uma memória ativa, uma vez que dependemos da opinião e na observação de outros para constituir uma memória como nossa. Essa mesma memória pertence ao indivíduo, mas não foi criada pelo mesmo – pertence à memória coletiva de uma comunidade familiar.

Segundo Maurice Halbwachs, sociólogo francês do século XX, conseguimos entender “um conjunto bem definido e limitado de lembranças” (Halbwachs, 1990: 32). Após um acidente, um indivíduo sofre graves consequências ao nível cerebral, afetando a sua capacidade de recordar ou o conjunto pré-definido de memórias. A mesma situação ocorre quando alguém sofre com uma Perturbação de Stress Pós- Traumático (PSPT), uma vez que fica inabilitado de recuperar um momento da sua vida de uma forma límpida. Do ponto de vista fisiológico, sabemos que há um determinado espaço do cérebro que poderá ter sofrido uma lesão com este episódio. Esta parte do cérebro é inteiramente responsável pelo arquivo de certas informações, para memórias posteriores. Devido ao episódio traumático, esta parte anatómica fica incapacitada de executar essas operações e pode obstar a lembrança de algumas recordações, da mesma forma que pode limitar a capacidade de registar futuras memórias.

O indivíduo perde a competência de se interrelacionar com os pares, que pertencem a outros grupos sociais no qual o sujeito se insere. Na eventualidade em que ocorra um entorpecimento de um período de vida, o conjunto de memórias que criamos em comum com um grupo social esvanece-se, eliminando consecutivamente as ligações que possuíamos com esses indivíduos. Ao contrário do que é comumente considerado, nem a convivência posterior pode ser suscetível de recuperar essas vivências. Deste modo, ainda

Ofélia Carvalho – *As vozes de um passado próximo na aula de História*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 8-26.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a1

que não desejemos o esquecimento de memórias e de conexões com outros meios sociais, detemos uma tendência para a eliminação de determinados aspetos.

Frequentemente, eliminamos passos dados na construção de memórias individuais. Quando não convivemos amiúde com os membros do meio social em que estamos integrados, (abordando essas mesmas recordações) não obtemos essas informações facilmente – falta-nos o auxílio da memória coletiva do grupo social. Contudo, será que os membros envolventes deste grupo social detetam os momentos em que criamos uma memória individual? Segundo Maurice Halbwachs, “(...) cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva (...)” (Halbwachs, 1990: 51). Isto é, ainda que a memória coletiva seja mais consistente e perdurável, a mesma não existe sem a individualidade do sujeito em cada grupo social. Cada membro atribui um contributo individual ao contexto coletivo.

Os nossos atos, enquanto seres individuais, resultam de um acaso na trajetória da vida – considerando-se autónomos de todas as interações coletivas. Uma vez que não existem testemunhas e por ocorrer uma influência da causa sobre o efeito, consideramos que a memória possa ser individual (embora possua memórias do foro coletivo). Num museu, quando estabelecemos um objeto suspenso no ar, sabemos que o mesmo não se encontra só, apesar das evidências. Foram necessários diversos suportes e arames para o sustentar naquela posição. O indivíduo vive a mesma circunstância: apesar de possuímos a nossa individualidade, existimos indubitavelmente numa comunidade, vivemos em sociedade. Sem a mesma, as nossas vivências são profusamente alteradas. Deste modo, encontramos um fundamento para o provérbio africano “It takes a village to raise a child”. Independentemente das suas características individuais ou coletivas, julgámos queo ser humano vive em sociedade com um dever.

O dever da memória

Segundo Georges Santayana (1863-1952), filósofo espanhol, naturalizado americano, “aqueles que não recordam o passado estão condenados a repeti-lo” (Santayana, 1905: 284). Na mesma ótica, Primo Levi (1919-1987), escritor italiano e sobrevivente do campo de concentração de Auschwitz-Birkenau, escreveu uma obra que viria a ser publicada a título póstumo, *O dever da memória*. Este último escritor realizou uma investigação, juntamente com outros dois estudantes universitários italianos, durante

Ofélia Carvalho – *As vozes de um passado próximo na aula de História*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 8-26.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a1

o ano de 1982. Nesta investigação, recolheram-se mais de 200 testemunhas de sobreviventes de campos de extermínio. Não nos interessa particularmente o resultado do estudo, mas sim a metodologia utilizada: a abordagem da memória viva para a construção de um acontecimento histórico. Teremos, como afirmou Primo Levi, o dever de memorar?

Todos os indivíduos, pertencentes a uma sociedade ou a uma cultura étnica em particular, possuem o direito e o dever de memorar. Segundo Primo Levi, temos o dever de não esquecer. George Santayana, nas palavras supramencionadas, sublinha a importância de recordar o passado para evitarmos que no futuro possam ocorrer novamente determinados erros. O ser humano não pode ser ignorante perante o caminho traçado pelos seus antepassados, uma vez que, deste modo, não consegue interagir em sociedade com sabedoria – de forma a deixar a sua marca, o seu legado, para os sucessores. O indivíduo deve ser informado da realidade em que se encontra, das suas ocorrências e dos seus obstáculos, para traçar de uma forma mais concisa a sua trajetória.

A título de exemplo, recordemos os momentos após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A Humanidade encontrava-se em recuperação após um terrível conflito bélico, com diversas frentes de batalha, que tinha iniciado a sua experiência na Guerra Civil em Espanha, entre 1936 e 1939. Nem por isso os Estados Unidos da América e a URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), deixaram de despoletar um conjunto de conflitos locais, que contribuiria para a construção de novas memórias traumáticas para as populações. Todavia, importa-nos mencionar a significativa alteração de mentalidades que ocorre após o término do conflito mundial, em 1945. As comunidades compreenderam a importância de recordar, de rememorar determinados momentos, como um dever dos indivíduos, uma necessidade para evitar futuras ocorrências.

Este subtítulo surge como uma recordação da relevância que a História Oral, enquanto ramo científico, possui para o cumprimento do dever da memória. Nas décadas que sucederam ao conflito mundial, diversos testemunhos de sobreviventes foram recolhidos, em vários locais, por historiadores que se preocuparam (de uma forma célere) em compilar essas memórias e arquivá-las para a posterioridade. O mesmo só foi possível através da técnica de investigação da entrevista. Entre as centenas de testemunhos orais recolhidos, relativos a este temática, podemos destacar Chaya Lassmann, uma vítima do “Anjo da Morte” do campo de concentração de Auschwitz-Birkenau. A título de curiosidade, a mesma é mãe de um dos membros da Comunidade Judaica do Porto e tutela

Ofélia Carvalho – *As vozes de um passado próximo na aula de História*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 8-26.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a1

o *Museu do Holocausto do Porto* (mencionado, inicialmente, no enquadramento conceptual).

De igual modo, não podemos olvidar os incontáveis testemunhos orais de guerras e episódios políticos conturbados relativamente a outras Nações. No que diz respeito a Portugal, os historiadores da História Oral centraram a sua atenção no Estado Novo, regime que vigorou entre a criação do documento constitucional de 1933 e a realização de uma Revolução de cariz militar e popular no dia 25 de abril de 1974. O enfoque reside na atitude repressiva que as estruturas políticas demonstravam perante os seus opositores, assim como o clima de terror lançado no quotidiano das comunidades portuguesas (Ramos *et al.*, 2021).

Entre diversos espaços que podíamos destacar, particularizamos a Prisão do Aljube, que presentemente opera como o *Museu do Aljube – Resistência e Liberdade*. Este museu busca não só atentar na memória da resistência contra o regime ditatorial, como inclusive reconhecer a luta efetuada em prol dos valores da democracia. Segundo o *website*, “o Centro de Documentação do Museu do Aljube recolhe, trata e disponibiliza à comunidade documentos materiais e imateriais sobre a prisão política, a resistência à ditadura e os combates pela liberdade no século XX” (Centro de Documentação do Museu do Aljube, 2024). Será precisamente neste conjunto de testemunhos orais de personalidades portuguesas que pretendemos deslocar a nossa atenção, no que diz respeito à repressão política durante o período do Estado Novo. Por acreditarmos que é fundamental ouvir aqueles que viveram um acontecimento histórico, e cujo testemunho não ficou registado, evidenciamos a necessidade de ouvir quem compunha as comunidades locais do Estado Novo – entrevistados pelos alunos portugueses.

Enquadramento curricular

Os documentos legais

Pilar Folguera Crespo, professora emérita da Universidade Autónoma de Madrid, na sua obra *Como se hace historia oral* (1994), revela que a História Oral é importante para o domínio da investigação, mas é essencial para a área da educação. Posto isto, expomos de seguida os documentos legais em que nos sustentamos para a realização deste estudo de caso. O propósito seria incentivar o aluno a participar de forma mais ativa na sua aprendizagem, estreando o seu caminho enquanto investigador, mas também enquanto

Ofélia Carvalho – *As vozes de um passado próximo na aula de História*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n.º 1 2024. 8-26.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a1

conhecedor da sua dinâmica sociogeográfica e familiar. Além disso, pretendíamos desenvolver a empatia histórica nos alunos (Silva, 2018).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 (2017), 26 de julho, garante a reivindicação do aluno em se tornar “um cidadão munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia”. A oralidade pode ser inserida nas múltiplas literacias referidas pelo documento acima. Segundo o PASEO, é necessário “abordar os conteúdos de cada área de saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados”.

As Aprendizagens Essenciais de História A (AE), promulgado pelo Despacho n.º 8476-A/2018, 31 de Agosto (2018), reconhece os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que os alunos do 12.º ano de escolaridade devem demonstrar na disciplina de História A (disciplina que pretendemos abordar no estudo de caso). Um dos eixos organizadores deste documento determina que devemos optar “por uma pedagogia que envolve os alunos na construção do conhecimento, permitindo o aprofundamento de determinados temas, a mobilização de componentes locais para a construção do currículo e as explorações interdisciplinares”. Para construirmos esse conhecimento aprofundado, as fontes orais constituem-se determinantes, em complemento às restantes fontes históricas.

Enquadramento metodológico

As técnicas de inquérito

Luís Vidigal é um dos autores portugueses que trabalha temáticas relacionadas com a utilização das fontes orais. Na sua obra *Os testemunhos orais na escola: História Oral e projetos pedagógicos*, expõe a definição de inquérito: “um instrumento de trabalho, estruturado com base em técnicas diversificadas, que serve para a recolha de informações. Trata-se de procedimentos que consistem em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los” (Vidigal, 1996: 53). Para apreender melhor a História Oral, devemos apresentar as diversas técnicas de inquérito. O questionário e a entrevista, utilizadas frequentemente na investigação, assim como na

Ofélia Carvalho – *As vozes de um passado próximo na aula de História*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 8-26.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a1

formação de professores, são as duas técnicas de inquérito utilizadas na História Oral.

Para o estudo de caso que exibiremos de seguida, focar-nos-emos na entrevista, uma vez que se constitui como uma técnica de inquérito que transmite uma certa liberdade de expressão ao entrevistado, deixando o mesmo confortável para fornecer informações do foro mais íntimo. Porém, a entrevista apresenta as suas desvantagens para a investigação, tais como o respeito escrupuloso pelo tempo estipulado e a falta de homogeneidade dos discursos apresentados, pelos vários entrevistados.

A amostra

Nesta etapa de preparação, devemos estabelecer um público-alvo, assim como uma amostra para realizar as entrevistas – de modo a recolhermos os testemunhos orais sobre uma temática. A amostra deve ser criada em função da temática escolhida, o que à partida dificulta a tarefa de abranger todos os indivíduos que possuam informações pertinentes para a dita investigação. A seleção da amostra deve ser alvo de critérios rigorosos, tendo em conta o género, a idade e as experiências pessoais dos sujeitos. A designada “amostra-ideal” consiste naquela que fornece informações abonáveis e de relativa importância para a investigação, tendo em conta “critérios de repartição geográfica (...), de repartição sexual (...), de repartição etária (...), de repartição profissional (...)” (Vidigal, 1996: 57).

Implicações éticas da utilização das técnicas de inquérito

As entrevistas acarretam algumas implicações éticas, particularmente no que diz respeito à utilização dos dados pessoais dos sujeitos e à proteção dos mesmos, para não serem utilizados de forma desadequada por outros. No contexto escolar, importa destacar que são utilizados amiúde dois documentos para a realização de trabalhos com recurso a técnicas de inquérito: o pedido de autorização aos Encarregados de Educação e a declaração de consentimento informado. Deste modo, os investigadores protegem os entrevistados do extravio de informações pessoais e íntimas dos mesmos, que podem ser utilizadas inadvertidamente por terceiros. Na eventualidade em que surja algum impedimento à entrega destes documentos, os investigadores devem comprometer-se ao sigilo.

Ofélia Carvalho – *As vozes de um passado próximo na aula de História*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 8-26.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a1

Estudo de caso

No ano letivo de 2020-2021, realizou-se um estudo de caso com 46 alunos do 12.º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, numa instituição pública do distrito do Porto. Esta amostra subdividiu-se em duas turmas – designadas daqui em diante como Turma X e Turma Y. A turma X possuía 25 alunos na disciplina de História A, sendo que 15 alunos se identificavam com o género feminino e 10 alunos com o género masculino. A turma Y, por sua vez, era composta por 21 alunos na disciplina de História A, sendo que 13 alunos se identificavam com o género feminino e 8 com o género masculino. No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, as duas turmas apresentavam um dinamismo adequado à lecionação dos conteúdos, assim como um aproveitamento favorável dado o grau de dificuldade visível no último ano da escolaridade obrigatória.

Num primeiro momento, alinhavamos os três elementos que seriam solicitados aos alunos para posterior avaliação, assim como subsequente utilização na presente investigação. Os alunos deveriam ser capazes de criar um guião de entrevista correto, relativamente ao domínio da comunicação escrita em língua portuguesa, como também com questões relevantes para a temática selecionada. Além disso, os alunos teriam de executar uma entrevista gravada a um familiar ou a um conhecido, exprimindo-se com clareza e permitindo um dinamismo no discurso com os entrevistados. Por último, os alunos deveriam ser capazes de refletir sobre o trabalho efetuado, particularmente no que diz respeito aos conhecimentos obtidos e à experiência como investigadores da História Oral.

Durante o esclarecimento aos alunos dos procedimentos, foram dadas algumas indicações no que concerne à temática e à amostra selecionada. A entrevista devia ser realizada a um familiar ou a um conhecido, que tenha nascido até ao ano de 1965 e que detivesse algumas memórias na época histórica correspondente ao regime do Estado Novo (1933-1974). Este ano foi propositadamente selecionado, uma vez que à data da Revolução de 25 de abril de 1974, teria 9 anos de idade – o que lhe permitia possuir algumas memórias do contexto escolar, assim como do contexto familiar. Na eventualidade dos alunos possuírem uma relação próxima com os seus familiares ou conhecidos, disponibilizamos a realização da entrevista na segunda pessoa do singular (desde que dispusessem de um cuidado na correção linguística do questionamento). Na

Ofélia Carvalho – *As vozes de um passado próximo na aula de História*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 8-26.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a1

elaboração do guião de entrevista, os alunos deveriam ter em consideração um conjunto de temas disponibilizados previamente pela docente. Apelando à autonomia e sobretudo à curiosidade dos nossos alunos, abrimos a possibilidade de escolherem um tema que não tivesse sido apontado inicialmente (mediante a consulta prévia com a docente).

À medida que os alunos começaram a elaborar os guiões de exploração, disponibilizamo-nos para receber os mesmos, acolhendo possíveis dificuldades na criação do questionamento, assim como na abordagem dos temas facultados. No que diz respeito à realização da entrevista, foi solicitado aos alunos que utilizassem os seus telemóveis como meio de gravação, disponibilizando as posteriores gravações à docente, em formato *mp3*. Estes registos áudio foram utilizados para comprovar o cumprimento escrupuloso do guião de entrevista (com a eventual flexibilidade na ordem das questões, mediante a fluidez do discurso), assim como para avaliar a oralidade dos alunos e a correção linguística. Posto isto, tal como tínhamos informado anteriormente, os registos áudio não foram utilizados com outros fins se não os investigacionais, relevantes para a temática em estudo.

Após a concretização da entrevista, os alunos deveriam elaborar uma reflexão pessoal, com o máximo de três páginas, sobre a experiência vivenciada na elaboração deste trabalhos. Para tal, deveriam responder às seguintes questões, de forma direta ou indireta:

- O que sentiste/refletiste ao ouvir o testemunho oral?
- De que forma o testemunho oral enriqueceu o teu conhecimento?
- Na tua opinião pessoal, qual é o tema que deveria ter maior ênfase na abordagem do conteúdo do Estado Novo, nas aulas de História?

A avaliação

Para procedermos à avaliação dos trabalhos realizados pelos alunos – divididos em três componentes, como mencionamos anteriormente – criamos um documento que reunia os Critérios Específicos de Avaliação. Na construção do instrumento de inquérito, os alunos foram avaliados tendo em conta dois critérios específicos: a **pertinência das questões elaboradas** e a **correção linguística das mesmas** (sendo atribuída a cotação de 35 pontos e 50 pontos, respetivamente). Na realização da entrevista aos sujeitos selecionados, os alunos foram avaliados com base num critério específico: o dinamismo

do discurso oral na entrevista (sendo atribuída a cotação de 35 pontos). No que diz respeito à redação da reflexão, os alunos foram avaliados tendo em conta dois critérios específicos: a qualidade da reflexão escrita e a demonstração das aprendizagens desenvolvidas (sendo atribuída a cotação de 50 pontos e 30 pontos, respetivamente).

A apresentação dos resultados

Os trabalhos realizados pelos alunos da Turma X e da Turma Y, no âmbito da História Oral, revelaram-se de elevado proveito. Durante a realização dos mesmos, os alunos demonstraram empenho, interesse e sobretudo, muito entusiasmo, num trabalho que sai dos parâmetros convencionais da avaliação da disciplina de História A. De forma a proteger a identidade dos alunos da Turma X e da Turma Y, os mesmos serão representados através de um número. Abaixo, encontram-se os resultados das turmas.

Quadro 1. Avaliação da Turma X segundo os critérios definidos

Alunos	Pertinência das questões	Correção linguística		Qualidade da reflexão escrita		Demonstração das aprendizagens desenvolvidas	Soma
Alunos	Pertinência das questões	Correção linguística	Dinamismo do discurso oral	Qualidade da reflexão escrita	Demonstração das aprendizagens desenvolvidas	Soma	
1	35	50	20	30	20	155	
2	35	30	0	0	0	65	
3	43	57	-	30	43	173	
4	43	30	-	30	25	128	
5	35	50	35	30	20	170	
6	43	30	-	30	25	128	
7	25	57	-	30	25	137	
8	35	50	35	30	30	180	
9	25	57	-	30	25	137	
10	35	50	35	30	20	170	
11	35	50	35	30	30	180	
12	35	30	35	30	30	155	
13	35	30	35	30	20	150	
14	35	30	35	30	20	150	
15	20	30	35	30	30	145	
16	35	30	35	30	20	150	
17	0	0	0	0	0	0	
18	35	30	20	30	30	145	
19	43	57	-	30	25	155	
20	35	50	35	30	20	170	
21	20	30	35	30	30	140	
22	43	30	-	30	25	128	
23	35	30	35	30	20	150	
24	20	30	35	30	30	145	
25	35	50	35	50	30	200	

Quadro 2. Avaliação da turma Y segundo os critérios definidos.

Alunos	Pertinenciadas questões	Correção linguística	Dinamismo discurso oral	Qualidade da reflexão escrita	Demonstração das aprendizagens desenvolvidas	Soma
1	35	30	35	30	20	150
2	35	30	35	50	30	180
3	35	30	35	50	20	170
4	35	30	35	50	20	170
5	35	30	35	30	30	160
6	35	30	35	30	20	150
7	20	30	35	0	0	85
8	35	10	35	10	10	100
9	35	30	35	30	20	150
10	35	30	35	50	30	180
11	35	50	35	50	30	200
12	35	30	35	50	30	180
13	10	50	20	30	20	130
14	35	30	35	30	30	160
15	35	50	35	50	30	200
16	35	30	20	0	0	85
17	35	50	35	50	30	200
18	35	30	35	30	30	160
19	35	30	35	50	30	200
20	35	30	20	30	30	145
21	35	10	35	30	20	130

Depois de expormos os resultados dos alunos da Turma X e da Turma Y, urge a necessidade de explicar o desvio efetuado ao que era pretendido e aos critérios de avaliação definidos. Aquando do fornecimento das instruções aos alunos da Turma X, alguns alunos informaram a docente que existia um elemento que impossibilitava a realização do mesmo. Estes alunos não possuíam nenhum familiar ou conhecido, que estivesse vivo ou tivesse vivenciado este período histórico. De forma a resolver este obstáculo encontrado, apresentamos aos alunos a possibilidade da realização de um trabalho alternativo. Os alunos deveriam observar um testemunho oral em vídeo (disponível em arquivos orais), sucedido pela redação de um guião com as questões que fariam a essa testemunha, e terminando com a realização de uma reflexão crítica sobre a informação que adquiriram. Os alunos da Turma X que se encontravam nestas circunstâncias são os alunos 3, 4, 6, 7, 9, 19 e 22. No Quadro 1, observamos os critérios criados para a avaliação desta alternativa ao trabalho proposto originalmente (sendo os pontos do instrumento em falta redistribuídos pelos restantes critérios). De igual modo,

Ofélia Carvalho – *As vozes de um passado próximo na aula de História*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 8-26.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a1

importa salientar que a aluna 17 da Turma X foi o único caso de incumprimento, no que diz respeito à realização dos elementos de avaliação. A aluna em questão possuía uma baixa frequência às aulas, derivada de complicações ocorridas após uma infeção viral.

A História Oral – a perspetiva dos alunos

Depois dos alunos realizarem os elementos previstos para a avaliação e para o plano investigacional, tornou-se fundamental perceber o impacto da nossa intervenção, assim como compreender a perspetiva dos alunos sobre a utilização dos testemunhos orais na aprendizagem da História. Posto isto, elaboramos um inquérito por questionário, tendo por base as obras de Judith Bell (Bell, 2004) e de Bruce Wayne Tuckman (Tuckman, 2000). Para apurarmos a opinião dos alunos, precisamos estabelecer os objetivos a alcançar com o questionário, entre os quais podemos encontrar:

- Compreender a importância da utilização dos testemunhos orais na sala de aula, para os alunos da disciplina de História A.
- Conhecer o impacto da realização dos trabalhos sobre *Os testemunhos orais no Estado Novo* na vida pessoal dos alunos.
- Avaliar a qualidade do desempenho da docente em relação ao acompanhamento dos alunos na realização do trabalho da História Oral.

Após delinear os alguns objetivos, procedemos à construção do mesmo, através da plataforma *Google Forms*: uma ferramenta digital da empresa Google, que permite não só inquirir e recolher informação, assim como aplicar questionários dentro das instituições. Num tom inicial, enunciamos o contexto e a finalidade deste questionário, para além de mencionar que o mesmo é anónimo – comprometendo-nos a examinar a informação reunida de forma confidencial. Algumas perguntas presentes no questionário apresentavam a tipologia de questões abertas ou de questões fechadas, baseando-nos na obra de Judith Bell (Bell, 2004: 118-120). No presente questionário, encontrávamos também questões que obedeciam a uma escala linear, de acordo com a *escala de Likert* (Likert, 1932).

A análise dos resultados

Após a apresentação dos elementos que compuseram o questionário, importa relembrar a amostra. A Turma X e a Turma Y eram compostas por 25 e 21 alunos, respetivamente. De uma amostra de 46 alunos, apenas 42 alunos responderam ao questionário. Neste último grupo mencionado, 24 alunos (57%) identificavam-se com o género feminino e 18 alunos (43%) com o género masculino. No que diz respeito à idade, havia 20 alunos (47,6%) com 17 anos, 18 alunos (42,9 %) com 18 anos, e por fim, 4 alunos (9,5%) com 19 anos.

Num panorama geral, os alunos confidenciaram que os testemunhos orais são muito relevantes para a aprendizagem da História, em contexto de sala de aula – seja nesta temática, seja noutras temáticas no panorama nacional ou internacional. No que concerne à qualidade do desempenho da docente no acompanhamento dos trabalhos, os alunos mencionaram que foi fundamental, uma vez que se tratava de um instrumento de avaliação diferente do habitual. Além disso, referiram que conseguiram realizar os três elementos solicitados sem sentir grandes dificuldades.

Por último, pretendemos destacar a última questão colocada aos alunos no questionário, que permitia uma resposta aberta. Deixamos aos alunos a questão “Consideras que a relação com os teus familiares e/ou com a tua comunidade se modificou com a realização do trabalho sobre os testemunhos orais? Fundamenta a tua perceção”. A amostra demonstrou-se dividida relativamente a esta questão: 20 alunos (57%) consideraram que a sua relação com a família e/ou com a sua comunidade mudou significativamente, ao passo que 15 alunos (43%) afirmaram que não se registaram quaisquer mudanças no relacionamento com a família e/ou com a sua comunidade. De forma a facilitar a análise e apresentação das fundamentações dos alunos da Turma X e da Turma Y, optamos pela sua categorização. No quadro seguinte, encontramos quatro categorias sobre a última questão do instrumento de inquérito.

Quadro 3. Categorização das respostas dadas à décima quarta questão.

Categorias	Correspondências
Respostas onde se refere o maior conhecimento da História.	9
Respostas onde se denota a empatia histórica com os familiares e/ou conhecidos.	11
Respostas onde se reconhece o maior conhecimento da história familiar.	10
Respostas onde se afirma existir o hábito prévio de dialogar sobre a temática.	5

Ofélia Carvalho – *As vozes de um passado próximo na aula de História*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 8-26.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a1

Considerações finais

A reflexão sobre os resultados obtidos permite a criação de uma imagem positiva do estudo de caso realizado. Pese embora a última questão dividiu os alunos sobre a importância do trabalho realizado para a dinâmica sociofamiliar, a verdade é que o corpo estudantil conseguiu realizar este trabalho, diferente do que costuma ser realizado na disciplina de História A, sem sentir enormes dificuldades. Apesar de existir um elevado número de sujeitos que consideraram as fontes orais como uma das mais importantes fontes históricas, é passível de ser observado um pequeno número de alunos que revelaram pouca receptividade a este tipo de fonte histórica. No panorama geral, através da realização do questionário, conseguimos denotar que esta investigação da História Oral influenciou positivamente os alunos, no que diz respeito à valorização da disciplina de História A.

Enquanto docentes e investigadores da área científica da História, consideramos fundamental que os alunos portugueses conheçam a História pelas vozes de quem a viveu. Torna-se indiscutível o importante papel que os testemunhos orais possuem na criação de um conhecimento histórico mais claro, mais aprofundado e mais rico. A recolha dos testemunhos orais não só permite aos alunos aprender a História, como compreendê-la por quem a vivenciou. A utilização deste tipo de fonte histórica potencializa a construção de valores democráticos nos nossos alunos, a criação de uma consciência histórica que lhes permita, no futuro, praticar uma cidadania ativa.

Apesar de todos estes aspetos, a utilização da História Oral na sala de aula permanece uma exceção e não a regra. É urgente realizar alterações nas prioridades na sala de aula, sobretudo, no que diz respeito à História escrita em discurso direto.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, H. C.; STOER, S. R. (1993), *Genealogia nas Escolas: A capacidade de nos surpreender*, Porto, Edições Afrontamento.
- BELL, J. (2004), *Como realizar um projeto de Investigação*, Lisboa, Gradiva.
- Cardina, M. (2012), “História Oral: caminhos, problemas e potencialidades”, *Usos da memória e práticas do património*, 27-43, [consulta em 10/02/2024]. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/43879>

Ofélia Carvalho – *As vozes de um passado próximo na aula de História*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 8-26.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a1

Centro de Documentação do Museu do Aljube (<https://www.museudoaljube.pt/centro-de-documentacao/>)

DUNAWAY, D. K.; BAUM, W. K. (1996), *Oral History: An Interdisciplinary Anthology*, Walnut Creek, Altamira Press.

FOLGUERA, P. (1994), *Como se hace Historia Oral*, Madrid, Eudema.

HALBWACHS, M. (1990), *A Memória Coletiva*, São Paulo, Edições Vértice.

LIKERT, Rensis (1932), “A Technique for the Measurement of Attitudes”, *Archives of Psychology*, 140, pp. 1-55.

LIMA, J. Á.; PACHECO, J. A. (2006), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, Porto, Porto Editora.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. (2011), “História Oral como fonte: problemas e métodos”, *Historiae*, 2 (1), pp. 95-108, [consulta em 10/02/2024]. Disponível em <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2395>

RAMOS, R.; VASCONCELOS E SOUSA, B.; MONTEIRO, N. G. (2021), *História de Portugal*, Alfragide, Publicações Dom Quixote.

SILVA, M. V. (2018), *A empatia como estratégia para o ensino-aprendizagem em História*, Porto, Universidade do Porto, [consulta em 10/02/2024]. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/116540>

THOMPSON, P. (1992), *The Voice of the Past: Oral History*, Oxford, Oxford University Press.

TUCKMAN, B. W. (2000), *Manual de investigação em educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

VIDIGAL, L. (1996), *Os testemunhos orais na escola - História Oral e projetos pedagógicos*, Porto, Edições ASA.

YOW, V. R. (2005), *Recording Oral History*, Walnut Creek, Altamira Press.

Miriã Lúcia Luiz - *Compreensões da história e da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)*. *História*. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 27-46. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a2

Compreensões da história e da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)

Understandings of History and Teaching in Narratives of Teachers from Espírito Santo during the Brazilian Military Dictatorship (1964-1985)

Comprensiones de la historia y la enseñanza en narrativas de profesores del Espírito Santo durante la dictadura militar brasileña (1964-1985)

Compréhension de l'histoire et de l'enseignement sur des récits d'enseignants Capixabas (nom que l'on donne aux habitants de l'État d'Espírito Santo), pendant la dictature civilo-militaire brésilienne (1964-1985)

Miriã Lúcia Luiz
Universidade Federal do Espírito Santo
mirialuiz@gmail.com

Resumo: O artigo analisa compreensões da história e da docência que atravessaram experiências narradas por professores que ensinaram História durante a Ditadura Militar (1964-1985). Participaram do estudo sete professores que atuaram em escolas públicas no Espírito Santo. Fundamentando-se em Bloch (2001) e Ginzburg (2002, 2007), as análises revelam que mudanças provenientes do projeto político e educacional do período repercutiram no exercício profissional dos professores, tais como o aumento do número de alunos, baixos salários, pouca orientação pedagógica, desempenho insatisfatório dos estudantes e o controle de suas práticas.

Palavras-chave: História. Docência. Ditadura militar. Narrativas de professores.

Abstract: The article analyzes understandings of history and teaching that permeated the experiences narrated by teachers who taught History during the Military Dictatorship (1964-1985). Seven teachers who worked in public schools in Espírito Santo participated in the study. Based on Bloch (2001) and Ginzburg (2002, 2007), the analysis reveals that changes stemming from the political and educational project of the period had an impact on the professional practice of the teachers, such as the increase in the number of students, low salaries, little pedagogical guidance, unsatisfactory student performance, and control over their practices.

Keywords: History. Teaching. Military dictatorship. Teacher narratives.

Résumé : L'article présente une analyse de la compréhension de l'histoire et de l'enseignement à travers les expériences racontées par des enseignants qui enseignaient l'Histoire pendant la Dictature Militaire (1964-1985). Sept enseignants qui enseignaient dans des écoles publiques d'Espírito Santo ont participé à cette étude. En se basant sur Bloch (2001) et Ginzburg (2002, 2007), les analyses révèlent que des changements issus du projet politique et éducatif de cette période, ont eu un impact sur la pratique professionnelle des enseignants comme, l'augmentation du nombre d'élèves, des faibles salaires, peu d'orientation pédagogique, performance des étudiants peu satisfaisantes, ainsi que le contrôle des ses pratiques.

Mots-clés: Histoire. Enseignement. Dictature Militaire. Récits des enseignants.

Resumen: Artículo analiza comprensiones de la historia y la enseñanza que permearon las experiencias narradas por profesores que enseñaron Historia durante la Dictadura Militar (1964-1985). Participaron del estudio siete profesores que actuaban en escuelas públicas de Espírito Santo. Con base en Bloch (2001) y Ginzburg (2002, 2007), los análisis revelan que los cambios provenientes del proyecto político y educativo del período impactaron en el ejercicio profesional de los profesores, como el aumento del número de alumnos, bajos salarios, poca orientación pedagógica, desempeño insatisfactorio de los estudiantes y el control de sus prácticas.

Miriã Lúcia Luiz - *Compreensões da história e da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 27-46. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a2

Palabras clave: Historia. Enseñanza. Dictadura militar. Narrativas docentes.

Introdução

É com um olhar retrospectivo que nos propomos à redação deste artigo, especificamente ao ano de 2013, quando realizamos entrevistas com professores que trabalharam com disciplinas de História e afins durante o regime civil-militar brasileiro (1964-1985).¹

No Brasil, a disciplina História e a área de Ciências Humanas foram objeto de mudanças implantadas progressivamente durante o regime militar. Portanto, torna-se necessária uma análise dos relatos de professores que atuavam com essa disciplina em escolas públicas capixabas. Buscamos, nesse sentido, tatear a semi-invisibilidade da História no estado do Espírito Santo, Brasil, pela via do “mergulho nas fontes”, em busca de novas interpretações da realidade (Simões; Franco, 2004), pois, segundo Certeau (2008), a prática historiográfica produz o indizível, permite compreender os apagamentos da História.

A historiografia de uma etapa importante para a constituição da memória social brasileira contemporânea, ou seja, os anos da ditadura militar, só agora começou a ser escrita, de forma mais sistemática, a partir de depoimentos dos sujeitos que vivenciaram esse período. Cabe ressaltar ainda que, por mais de 20 anos, uma grande parcela desses sujeitos não pôde, por motivos diversos, assumir e contar suas histórias. Pensamos, assim, nos professores que ensinavam História durante a ditadura militar no Espírito Santo: o que relatam sobre a concepção de História e de seu ensino no período investigado? Como pensam o exercício da docência em meio a movimentos e tensões produzidos em torno das prescrições para o ensino dessa disciplina e dos seus usos em escolas capixabas sob a ditadura? Essas e outras indagações nos movem a propor esta pesquisa, que se coloca diante dos seguintes desafios: a escassez da produção historiográfica dirigida ao Espírito Santo, como um todo, e à educação, em particular, além da precariedade e da dispersão de fontes.

O golpe militar de 1964 interrompeu, gradativamente, importantes movimentos que vinham se desenvolvendo no Brasil, nos anos precedentes. O início dos anos 1960

¹ Trata-se de aprofundamento de discussões empreendidas em tese de doutoramento defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, em abril de 2015.

Miriã Lúcia Luiz - *Compreensões da história e da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 27-46. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a2

representou um momento social brasileiro marcado pela luta dos progressistas pelas Reformas de Base. Foi também um período de efervescência cultural, destacando-se o tropicalismo,² o cinema, o teatro e as artes, enfim, manifestações artísticas e debates estéticos (Ridenti, 2000). No cenário político, durante os 21 anos de duração do ciclo militar, sucederam-se períodos de maior ou menor racionalidade (Gaspari, 2009). A história da União Nacional dos Estudantes (UNE) e do movimento estudantil passou a se confundir com a história da repressão no País. Destituído o governo legal, a UNE foi invadida, saqueada e queimada (Fávero, 1995).

A ditadura militar buscou silenciar as manifestações dos professores, dos estudantes, dos trabalhadores sindicalizados, dos intelectuais e dos artistas. O poder político e econômico dos grupos dominantes recorreu à manipulação de meandros legais e, quando os riscos de transformações se tornaram maiores, à violência policial-militar, o que ocorreu entre o primeiro e o sexto Atos Institucionais³ (1964 e 1968). Com o chamado “tratamento de choque” aos que fossem considerados subversivos, instaurou-se a repressão governamental. Às penalidades impostas pela ação militar, professores, estudantes e trabalhadores reagiram com protestos públicos, como greves e passeatas, que foram perdendo suas forças pela repressão, entre o AI-5, de 15 de dezembro de 1968, e o Decreto-Lei nº 477,⁴ de 26 de fevereiro de 1969 (Fávero, 1995).

A promulgação da Lei nº 5.692/71 ocorreu no auge da repressão. Vivia-se um momento dicotômico, pois o Estado se transformou em “Estado do terror” e, ao mesmo tempo, obtinha-se o maior grau de consenso e de legitimação social, isso porque amplos setores da sociedade repudiavam as ações armadas, os assaltos a bancos, os sequestros e os atentados promovidos pela esquerda e também pelos êxitos proclamados da política econômica colocada em prática pelo governo. Dessa forma, o clima do País se caracterizava por uma combinação de rejeição e enfrentamento em face à repressão do

² “O tropicalismo talvez tenha sido, simultaneamente, o precursor de uma sensibilidade dita ‘pós-moderna’, mas também o último suspiro da socialização da cultura esboçada nos anos 1960. Afinal, paradoxalmente, como sugere o próprio nome ‘tropicalismo’, sua preocupação básica continuava sendo a constituição de uma nação desenvolvida e de um povo autônomo, afinado com as mudanças no cenário internacional” (Ridenti, 2007, p. 189).

³ Para legitimar o Golpe Militar desferido em março de 1964, os generais que permaneceram na presidência durante o período entre 1964 e 1969 se valeram de decretos para garantir direitos políticos considerados inválidos pela Constituição vigente, conhecidos como Atos Institucionais (AIs).

⁴ O Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, definia as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados dos estabelecimentos de ensino público ou particulares. Foi um dos mais importantes instrumentos repressivos direcionados à área educacional, buscava coibir qualquer manifestação de caráter político ou de protesto no âmbito das universidades (Romanelli, 1986).

Miriã Lúcia Luiz - *Compreensões da história e da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)*. *História*. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 27-46. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a2

Estado e de uma euforia forjada em torno do alardeado crescimento econômico (Germano, 2011).

A reforma do ensino primário e secundário, denominados pela Lei nº 5.692/71 de ensino de 1º e 2º graus, atribuiu um sentido instrumental à educação, sob a inspiração da teoria do capital humano, embora recorresse a interpretações democratizantes de correção das desigualdades sociais. A ampliação da escolaridade obrigatória para oito anos, no ensino de 1º grau, foi uma mudança expressiva, embora seja essa uma das promessas não cumpridas. O ensino de 2º grau foi todo orientado na Lei para o mercado de trabalho, ou seja, na obrigatoriedade da profissionalização.

Ao analisarmos os estudos sobre a História e o seu ensino durante o período, percebemos que, embora as pesquisas realizadas tendam a enfatizar a obediência de professores em face do autoritarismo vigente, autores como Almeida Neto (1996), Mimesse (2007, 2008), Lourenço (2006, 2008, 2012) e Andrade (2009) concluem que a ditadura militar interferiu na prática pedagógica dos professores e em sua área de conhecimento, mas essas interferências não foram determinantes o suficiente para inibir toda e qualquer postura contrária ao regime autoritário. Utilizando-se de maneiras mais sutis, os professores burlaram determinações e currículos, rejeitaram reformas e conhecimentos exteriores aos seus. Assim, buscaram saídas para redimensionar os saberes curriculares que não dominavam e não produziam, para transformá-los em saberes práticos, por eles produzidos e dominados.

Para a realização desta pesquisa, optamos pelas interlocuções com Marc Bloch (2001) e Carlo Ginzburg (2002, 2004, 2007), com atenção à forma como os autores trabalham a crítica externa e interna das fontes. Assim, a partir de tais proposições, investigamos a concepção da História e o seu ensino produzidos em documentos prescritivos da área e narrados por professores de História, no Espírito Santo, durante a ditadura militar, entendendo que se trata de uma História não homogênea, voltada para singularidades e desvios, lida a contrapelo.

A opção pela História da Educação do Espírito Santo explica-se por alguns fatores que consideramos relevantes para a investigação: a importância da valorização da História local, a escrita da História a partir das narrativas dos próprios sujeitos, pela via da interlocução das fontes, dispersas e escassas, sobre a educação capixaba. Desse modo, Simões, Franco e Salim (2009: 20-21) entendem

Miriã Lúcia Luiz - *Compreensões da história e da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 27-46. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a2

“que sejam necessários novos investimentos e olhares sobre o contexto ampliado da história da educação capixaba [...]. Assim, sentimo-nos desafiados a constituir redes que possibilitem não só a ampliação desse campo de estudos, mas especialmente o diálogo entre diferentes espaços de pesquisa da história da educação”.

Para esse esforço investigativo, partimos da compreensão de documento compartilhada por Bloch e Ginzburg, que se baseia na ideia de vestígio. Assim, refutam o entendimento de documento apenas como aquele produzido oficialmente, mas ampliam essa concepção. Nas palavras de Bloch (2001: 73):

“Quer se trate das ossadas emparedadas nas muralhas da Síria, de uma palavra cuja forma ou emprego revele um costume, de um relato escrito pela testemunha de uma cena antiga [ou recente], o que entendemos efetivamente por documentos senão um ‘vestígio’, quer dizer, a marca, perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar?”.

No tocante ao desafio das fontes em relação à História da Educação no Espírito Santo, ressaltamos o que afirma Bloch (2001) a respeito da presença ou ausência de documentos. Para ele, essa ausência deriva de causas humanas, não escapando de modo algum à análise, e adverte que os problemas que sua transmissão coloca tocam o mais íntimo da vida do passado. O que se encontra em jogo é nada menos do que a passagem da lembrança através das gerações (Bloch, 2001). Assim, o presente artigo, ao localizar e analisar as fontes até então “negligenciadas” ou, até o momento, não encontradas, inicia-se contextualizando o cenário educacional durante a ditadura civil-militar, discorrendo sobre o objetivo e a opção metodológica empreendida. Em seguida, dialoga com narrativas de professores que ensinaram História durante o período militar em escolas públicas capixabas. Por fim, apresenta elementos conclusivos das interpretações ensejadas ao longo do processo investigativo.

Compreensões da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura civil-militar (1964-1985)

Os relatos sobre “tornar-se professor” balizaram a nossa investigação acerca de compreensões da docência que atravessaram as experiências narradas por professores⁵ capixabas durante a ditadura militar, uma vez que trajetórias de vida e processos de formação são indissociáveis na constituição da docência.

A memória tende a ignorar cronologias, podendo operar com grande liberdade,

⁵ Os nomes dos professores utilizados no artigo são fictícios, visando preservar a identidade dos participantes.

Miriã Lúcia Luiz - *Compreensões da história e da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 27-46. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a2

recolhendo fatos memorados no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam por meio de índices de significação comum (Bruck, 2012). Portanto, cada sujeito que escutamos apresentou uma forma peculiar de narrar suas lembranças sobre a docência.

Alguns professores seguiram uma ordem cronológica, outros buscavam estabelecer constante relação do presente com o passado, intercalavam os fatos vividos nas escolas com a vida familiar, os problemas, os desafios e as experiências carregadas de humor e de entusiasmo. Em alguns momentos, percebemos efeitos de “porosidade” entre as lembranças de vários universos de pertença e, em muitos casos, observamos a ênfase ao fato de terem cumprido o seu papel de educador, de terem feito o melhor que puderam pelos alunos, pelas escolas e por eles mesmos: “Um dia desses encontrei com um ex-aluno daquele tempo [...] Ele falou comigo: ‘Eu me lembro até hoje das coisas que você ensinava, do caminho a seguir’. Eu falei: ‘Nossa, olha que bonito!’” (Sara);⁶ “Eu peguei essa época da Revolução... fiz um trabalhinho bom!” (Vera);⁷ “Construí meu conhecimento na leitura, mas minha grande referência, minha grande escola foi, sem nenhuma dúvida, os desafios de uma escola pública. Aí aprendi na marra como ser professor. Orgulho-me disso!” (Manoel);⁸ “Eu nunca me arrependi do que eu fiz, não. Uma beleza! Eu fui feliz durante o período que eu dei aula!” (Telma).⁹

Foram relevantes também os gestos, as expressões, as autocensuras, os realces e os silêncios de cada professor, pois as palavras, as pausas, esse discurso tateante, com fios perdidos, quase irreparáveis, são também pistas sobre as percepções que buscamos compreender.

“Bem mais que um documento unilinear, a narrativa da testemunha mostra a complexidade do real. Oferece uma via privilegiada para compreender a articulação dos movimentos da história com a cotidianidade. É muito belo escutar esse rememorar meditativo da testemunha” (Bruck, 2012: 197).

Ao pesquisarmos como os professores compreendiam a docência no período investigado, produzimos nossa escrita, entrelaçando fios de suas narrativas, a partir das seguintes temáticas: a docência como vocação; processos formativos; motivações e desafios que implicaram o exercício da docência; a vigilância exercida pelo Estado; as

⁶ Entrevista realizada em 6 de março de 2013.

⁷ Entrevista realizada em 5 de setembro de 2013.

⁸ Entrevista realizada em 13 de maio de 2013.

⁹ Entrevista realizada em 18 de maio de 2013.

Miriã Lúcia Luiz - *Compreensões da história e da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 27-46. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a2

repercussões das mudanças instituídas no período no exercício da docência.

“A gente trabalhava com muito amor!” (Lúcia)¹⁰; “Nós éramos professores o tempo todo. Era como um sacerdócio.” (Marta)¹¹; “Apaixonei-me pela profissão e ainda mais pela História.” (Manoel). Nesses relatos, observamos algumas linhas de força quanto à compreensão da docência como vocação, ressaltam-se, ainda, razões subjetivas para explicar o exercício do magistério. Numa outra vertente, justifica-se a inserção na docência em virtude de fatores de ordem material:

“Eu terminei a licenciatura em 61 e dei sorte que estavam precisando muito de professor, porque tinha carência de professor na época, em Afonso Claudio. E eu, que precisava ajudar minha família, fui chorando daqui lá, mas fui e fiquei lá quatro anos e meio e depois vim para Vitória” (Eva).

A investigação sobre os processos formativos teve como mote as interrogações: quando e onde estudaram? Cursaram faculdade? Como ocorreram o ingresso e a duração do curso? Quais as disciplinas eram oferecidas?

Manoel atuou como professor de História entre 1975 e 1976, depois se mudou para Vitória para trabalhar no Banestes, Banco do Estado do Espírito Santo, e fazer faculdade. Em 1979, iniciou o Curso de Desenho na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mas não concluiu. Retornou para Santa Teresa em 1981 e, mesmo trabalhando no banco, continuou dando aulas. Cursou História na década de 1990, como relembra:

“Resolvi fazer licenciatura na Fafic [Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina]. Concluí o curso de História em 1995, foi a última turma em que se permitia fazer graduação apenas em finais de semana [...] Na faculdade encontrei alguns professores excelentes, mas outros foram absolutamente despreparados. Identifiquei-me com algumas matérias, em especial História Medieval, História das Américas e, logicamente, História do Brasil, sem deixar de me interessar por Antropologia e História Moderna. Concluí o curso com boas notas e, agora, com o ‘diploma’ na mão, achei-me confiante para seguir no caminho do magistério”.

O professor, que se graduou em História na década de 1990, prossegue destacando aspectos atinentes à formação no Centro Universitário. Como ao longo de sua narrativa entrelaçaram-se reminiscências sobre sua formação em História e sobre sua atuação com a disciplina, no decorrer dos anos de 1978 a 2008, optamos pelo enfoque também de tais elementos, pois entendemos que foram processos indissociáveis de sua constituição docente e que permeiam as compreensões de História e de seu ensino ao longo de sua trajetória profissional. O professor acrescenta:

¹⁰ Entrevista realizada em fevereiro de 2014.

¹¹ Entrevista realizada em novembro de 2013.

Miriã Lúcia Luiz - *Compreensões da história e da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)*. *História*. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 27-46. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a2

“Na época [década de 1990], o MEC permitia aulas nos finais de semana. Estudávamos nas sextas das 19 até as 23h30min, nos sábados das 7 às 11h30min. Nós, alunos, que já dávamos aulas, éramos dispensados dos estágios e das aulas de prática mediante declaração das escolas em que trabalhávamos” (Manoel).

Lúcia formou-se em História, no ano de 1960 na Fafi. “Nesse ano estavam separadas História e Geografia [...] Começamos ali. Fiz três anos. Depois fiz a licenciatura, fiz a parte didática. O professorado quase todo veio de fora, de Belo Horizonte. Foi nessa época que me formei, em 1960”.

A professora Vera revela os desafios e processos que permearam seus percursos de formação, destacando o apoio familiar para que, vinda do interior, pudesse se formar professora.

“Eu comecei a cursar Pedagogia na Faculdade de Filosofia em 1957, aí eu fui de 57... Então eu fiz, eu fiz... Primeiro eu fiz o bacharelado, depois eu quis fazer mais um ano para licenciatura. Então, eu comecei em 57, porque papai mudou-se para aqui... Não, eu comecei em 56... Porque papai... Eu vim com meu irmão primeiro para Vitória de Mimoso do Sul para arranjar onde ficar e tal, porque mamãe... Eles se aborreceram lá em Mimoso, quiseram se mudar pra aqui. Eu já dava aula para o primário. Comecei a dar aula para o primário em 1954... Aí eu trabalhei lá no interior, em Mimoso do Sul, em 54 e 55. Em 56 papai mudou para aqui, em fevereiro, em 1º fevereiro de 56 [...] Eu estudei em 50... Aí em 61 eu terminei. Terminei em 61. Fazia primeiro o bacharelado e depois a licenciatura.

Vera constrói sua narrativa entrelaçando suas experiências como professora, diretora, namorada, noiva, esposa, enfim, são múltiplas identidades que se fundem no tornar-se professora:

“Na Escola Freitas Limas, teve uma época, quando eu fui diretora, que tive até que me afastar do instituto. Me afastei por um tempo, durante o tempo que fui diretora lá no Freitas, em 73, 74, 75 e 76. Aí, quando foi em 76, eu voltei para o Instituto. Até fiquei uns dias no Irmã Maria Horta, porque a minha situação lá... O colégio lá era de primeiro grau na época, então eu vim ali, para Praia do Canto, ali no Irmã Maria Horta. Mas aí a diretora da época era dona C. S., que foi antes de mim. Ela conseguiu me levar com as duas matrículas para o Instituto. Aí fiquei no Instituto até eu me aposentar. No final de carreira, fizeram uma eleição. Eu já estava com uma matrícula só, eu já tinha me aposentado na primeira, do Freitas, aquela que era lá do Curso de História, porque eu fiz concurso para História inicialmente. Aí eu fiquei ali, no Instituto [...], com uma cadeira só. Aí eu falei com o meu marido: ‘Agora está bom’, porque eu tinha três filhas e elas eram garotas ainda, porque, na época, eu me casei bem tarde, nós namoramos muito tempo, porque meu marido não podia, estava estudando, ganhava pouquinho”.

Vera intercala percursos profissionais com aspectos da vida pessoal. Desse modo, o casamento e a maternidade são tomados como marcos na sua carreira. Ela declara a predileção pela docência quando relata sua atuação como gestora escolar:

“Quando cheguei [em Vitória], não fui só para o Fernando Duarte Rabelo, não, porque eu tinha duas matrículas. Trabalhei muito tempo em Paul. Eu tinha duas matrículas, uma no Francisco Freitas Lima, atualmente escola de 1º e 2º graus, Dr.

Miriã Lúcia Luiz - *Compreensões da história e da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 27-46. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a2

Francisco Freitas Lima, de Vila Velha, em Paul. Depois, quando saí dessa escola, eu já era casada e perdi meu primeiro nenê, então me ofereceram com insistência a direção, *porque eu gosto mesmo é de dar aula*, mas eu administrei, graças a Deus, por duas vezes, o Freitas Lima e depois o Fernando Duarte Rabelo e, graças a Deus, não me dei mal, não. Fiz um trabalho bom. Felizmente, o pessoal ajudou muito, mas deu certo”.

Sara trata de sua constituição docente como um processo marcado por escolhas, entre o investimento na formação e o noivado. Ela menciona também os processos de transição da Escola Normal Pedro II para o Instituto de Educação Professor Fernando Duarte Rabelo, os cursos de formação e a escolha de profissionais para atuarem nessa instituição, em 1971:

“A Escola Normal Pedro II ficou funcionando [...] nesse prédio novo, mas ainda como Escola Normal Pedro II, aqueles que entraram no 1º ano, que iam entrar no 1º ano, já entraram no Instituto de Educação Fernando Duarte Rabelo, você entendeu? Eles fizeram essa reciclagem de escolher alguns professores que eles acharam que tinham mais o perfil do Instituto que ia se implantar lá, então eles escolheram os professores para já começar a trabalhar no Instituto. Eu fui uma das escolhidas, eu não me lembro quais foram as professoras, só sei que eu fui escolhida. A M. C. S., ela era muito ligada a esse secretário. Então, ela virou diretora. Só que esse pessoal que veio do Rio, eles ofereceram aos professores umas bolsas de estudos para você ir fazer uns cursos, mestrado, naquela época, na PUC do Rio. Coisa que o Estado não deixava, mas isso foi uma exceção. Essa professora era muito famosa lá no Rio e tudo e conseguiu que o Estado mandasse... E ela, inclusive, me escolheu para ir. Ela escolheu M. C. S. e eu não fui. Minha mãe nem ficou sabendo, porque eu era noiva, na época. Eu falei assim: ‘Eu sair daqui agora para ir pro Rio fazer o mestrado? Não sei se esse negócio aí vai dar certo, não, porque vai acabar com meu noivado’. Aí eu não fui, mas a M. C. S. era casada, tinha filhos e foi”.

Telma ministrava aulas de História antes de concluir a faculdade. Cursava Ciências Sociais: “Quando fiz a prova do MEC para trabalhar com a disciplina História, eu já estudava em Cachoeiro do Itapemirim. Eu terminei em 1969. Eu fiz Ciências Sociais, não fiz História”. Ela relata interrupção, idas e vindas em sua atuação profissional:

“Quando eu vim para Vitória, em 1969, fiquei à disposição da Secretaria. Depois eu não quis ficar e voltei para Cachoeiro. Em agosto de 1972 eu fiz um concurso só de títulos, na UFES, e fui chamada para dar aula no Curso de Sociologia e no Curso de Serviço Social. Consegui, ainda, trabalhar à tarde na Sedu, em 1972”.

Sara destaca a inserção na docência pela via de concursos públicos: “Em 1970, houve um concurso para professor do Estado [...] Eu tirei em 2º lugar e escolhi a Escola Normal Pedro II. Aí eu entrei para dar aula de História na Escola Normal D. Pedro II”. Lúcia fez concurso duas vezes para a Escola Normal: “a primeira vez eu passei, mas fui nomeada interinamente, porque não havia vaga [...] Mas daí a um ano ou dois teve outro concurso e eu tirei o 1º lugar, e só tinha uma vaga, e eu fui nomeada e fiquei lá na Escola Normal, onde eu já estava”.

Miriã Lúcia Luiz - *Compreensões da história e da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 27-46. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a2

Um ponto em comum na trajetória profissional de Vera, Manoel e de Lúcia foi a prática docente anterior à formação em nível superior:

“Eu comecei a trabalhar com 17 anos no Grupo da Praia do Suá. Tinha uma pessoa que era secretária do Grupo e falou: ‘Lúcia, nós precisamos tanto de professor, você não pode nos ajudar?’. E eu fui, dei aula de tudo! [...] Antes mesmo de fazer concurso eu já comecei a dar aula” (Lúcia).

Telma passou em prova aplicada pelo MEC:

“Eu dava aula de História lá no interior [Jerônimo Monteiro], mas eu não tinha faculdade. Então, a gente fazia uma prova pelo MEC e eu tenho a carteirinha até hoje. A carteirinha é de 1967, de História, e nela diz: ‘Válido para locais onde houver falta de licenciados na forma da Portaria 142/65’. Era emitida pelo MEC”.

Rute¹² formou-se em Geografia na Universidade Federal do Espírito Santo, em 1978. Como cursou o magistério, antes de concluir a faculdade, atuava no ensino primário. Inserindo-se na docência antes da formação superior, após aprovação em concurso público, simultaneamente aos processos de formação inicial, em escolas do interior ou da Grande Vitória, os professores inventavam modos de exercer a docência.

“Por que é que fazemos o que fazemos em sala e aula?”. Segundo Nóvoa (1995), as respostas a essa questão evocam misturas de vontades, de gostos, de experiências, de acasos, até que se consolidam gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Por isso, “cada um tem o seu modo de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional*” (Nóvoa, 1995: 16, grifos do autor).

Algumas narrativas revelam marcas do período ditatorial. A historiografia do ensino de História (Abud, 2008; Bittencourt, 2009; Fonseca, 1997) indica que, durante esse período, professores de História tornaram-se alvos do sistema de vigilância e censura, formais e informais, instaurado com o recrudescimento da repressão política. Como os professores capixabas perceberam o controle do Estado autoritário nas escolas? Sara relata tensões sobre o momento em que estudou na UFES:

“Eu tive colegas, não era no Instituto, foi no meu período de faculdade, eu tive colegas que foi uma loucura. Eu tinha um professor de História que ele tinha... tinha a Z. S., ela era muito inteligente e de esquerda. Ela era altamente perseguida dentro da sala de aula [...] O professor falava assim com a Z. S.: ‘Olha, por que você não sai daqui e vai lá para Cuba, União Soviética, ao invés de ficar aí perturbando a gente?’. Ele perseguiu ela

¹² Entrevista realizada em janeiro de 2014.

Miriã Lúcia Luiz - *Compreensões da história e da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 27-46. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a2

muito lá dentro” (Sara).

Manoel denomina esse período como “Anos de Chumbo”, tendo em vista o cerceamento das liberdades e o controle presente nas escolas. A professora Lúcia cita “colegas professores – não sei se Sara deu esse depoimento –, noivos que foram presos, entendeu? Colegas que foram presos porque ‘peitaram’ mesmo”. Sara declara:

“uma professora foi incumbida pela Sedu [Secretaria da Educação] para passar nas salas e ver como eram as aulas. Se as aulas do professor estavam de acordo com o perfil do Instituto de Educação. Tinha gente que dizia que ela ia lá para fiscalizar, se você não ficava falando contra o governo”.

Sara continua afirmando que, em suas aulas, “ela nunca fez nenhuma interferência. Tinha gente que tinha muito medo dela, mas na minha sala ela nunca fez, não. Ela ficava caladinha lá atrás”. Em relação às pessoas que “fiscalizavam” as aulas, afirma: “eu nunca me sentia tolhida não. Eu nunca fui de esquerda”. Para ela, “o controle que eles [referindo-se a quem vigiava, representante do Estado] faziam era muito pouco. Como eu falei, eu não era um elemento de esquerda, embora eu tivesse o marido que era, eu não ficava falando mal do governo” (Sara).

A professora Lúcia, ainda que reconheça a presença de pessoas incumbidas de “fiscalizar”, afirmou desconhecer a sua identidade: “Tinha gente que observava dentro da sala. Era difícil”. E acrescentou: “Sobre as pessoas que vigiavam, a gente não sabia quem era. Ninguém sabe [...] Na escola, entrava matriculado ou não sei como, mas entrava, eu nunca vi, não sei quem é, mas eu era alertada. Não dava para saber quem era, mas existia”.

Nas narrativas, identificamos a preocupação com a família e com o próprio trabalho, além da certeza de ter exercido a “docência com profissionalismo e dedicação”, como justificativa para atitudes tomadas: “Era difícil. E eu confesso... que eu não sei... se isso é covardia, mas eu tinha três filhos pequenos, por isso não enfrentei ou fiz qualquer manifestação contrária ao regime” (Lúcia). Acrescenta, ainda, de uma forma descontraída e acompanhada de risos: “e eu falava em casa: ‘Se eu tivesse certeza que eles me deportassem para Paris, eu ia’ [...] Tínhamos colegas que foram presos porque peitaram mesmo. Eu não tive essa coragem e tive muito cuidado, porque a gente era muito observado” (Lúcia). Manoel declara: “Não nego que fui um professor austero, sistemático e muitas vezes intransigente. Era preciso ser para que as aulas não virassem uma anarquia”.

Sara não participou de movimentos “de esquerda”, mas admirava as pessoas que se

Miriã Lúcia Luiz - *Compreensões da história e da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 27-46. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a2

envolviam. Ficava entusiasmada. “Não penetrei, isso que eu te falei: não participei”. Enfaticamente, assegura o seu não envolvimento nas manifestações e nos movimentos de resistência, procurando deixar claro que seu marido sofreu, foi preso, torturado e perseguido, mas que ela não sofreu qualquer forma de repressão. Essa docente sinaliza o cuidado necessário com relação ao que se dizia em sala de aula, considerando que ser professor no período era “ter uma profissão arriscada”:

“Não era fácil, não. A gente tinha que ter cuidado, porque não sabia o que dizer, como dizer. Era fácil porque a turma era mais dócil, mas dizer que se dava uma aula de História como se daria hoje, não. A Revolução controlava não só os professores, que são formadores de opinião. Então, a gente tinha uma profissão meio arriscada, como jornalistas, atores, toda essa gente forma opinião. Então, a gente sentiu essa barra aí” (Sara).

Para Rute, “o professor já foi mais politizado, mas depois ele foi perdendo. O regime percebia os professores da escola básica como pessoas que tinham conhecimento, eram politizados e poderiam ser ameaça, por isso criaram situações para que eles fossem deixando de ser”.

As mudanças produzidas pelo Estado durante o período ditatorial afetaram também a História ensinada. Lúcia ministrou suas aulas, usando “o livro didático, repetindo o que estava ali, obrigações sociais do homem, Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e o que é isso o que é aquilo, então ficou uma História um pouco truncada”. Para ela: “Uma história que você quer dar, fazendo uma análise da estrutura, da conjuntura, do real significado das coisas, não era possível. Você tinha que ser repetitivo”. Acrescenta que só se liberou um pouco quando foi para UFES: “A escola era mais vigiada que a UFES, mas acho que é porque, quando fui para UFES, já estava entrando na abertura política” (Lúcia).

Manoel percebe que o período desafiava quem atuava nas escolas. Ele ressalta formas encontradas para enfrentar os problemas, como a falta de orientação pedagógica: “Como falar em prática pedagógica num período que as escolas não tinham constituído, com raras exceções, os seus Projetos Político-Pedagógicos? Enfrentávamos dificuldades de orientações pedagógicas, e cada um ministrava suas aulas conforme achava melhor” (Manoel). Para ele:

“ensinar História e outras disciplinas afins nesse período foi extremamente ‘perigoso’, tanto do ponto de vista de aluno e, poucos anos mais tarde, como professor. Quem ousasse falar, por exemplo, que Tiradentes fora um homem comum, corria o risco de ser chamado subversivo”.

Miriã Lúcia Luiz - *Compreensões da história e da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 27-46. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a2

A “massificação” do ensino ocorrida pós-1964, sobretudo com a implementação da Lei nº 5.692/71, aumentou o número de alunos nas escolas públicas, principalmente daqueles provenientes das classes pobres. Acrescenta-se a tal cenário um decréscimo de investimentos públicos na área da educação (Fonseca, 1997).

Rute percebeu o impacto desses fatores na educação do período: “Antes de 64 o ensino não era para todos, mas tinha qualidade. Depois, passou a ser para todos, mas sem qualidade”. Manoel vivenciou momentos em que pensou em desistir: “Além das dificuldades inerentes à profissão, havia a questão financeira [...] Classes superlotadas, alunos que saíam de escolas rurais e vinham para a sede sem a mínima preparação. Muitos deles semianalfabetos. Desestímulo geral”. Sara ministrava aulas considerando o desempenho dos alunos, por isso, “baixava o nível”:

“Nas aulas, muitas vezes você não conseguia alcançar aquilo que planejava, porque aluno de escola pública sempre dizia: ‘Eu não tenho tempo, eu trabalho, eu não posso comprar’, mas a escola comprava livro e nós distribuíamos na sala para os alunos. Então, tínhamos que baixar o nível das aulas, senão dava problema em relação aos alunos, que não acompanhavam” (Sara).

Os professores evidenciaram diferentes dimensões da vida, como suas experiências de formação acadêmica, percepções sobre o exercício profissional, desafios que o regime militar impunha e os percalços enfrentados nas escolas públicas, em face das mudanças provenientes do projeto político e educacional do período, quanto ao aspecto material, pedagógico e político.

Narrativas de professores sobre suas compreensões da História ensinada durante o regime civil-militar

Para a discussão a respeito das narrativas de professores sobre suas compreensões da História ensinada, estabelecemos os seguintes temas: a escolha pela História; o ensino das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, Estudos de Problemas Brasileiros; e os métodos utilizados no ensino de História.

Quanto ao “tornar-se professor de História”, observamos diferentes motivações. Manoel narra sua aproximação com a História lembrando processos formativos intrinsecamente relacionados com o seu “encontro” e a sua “paixão” pela História:

“Tinha minha vida profissional definida. Trabalhava no Banestes, mas minha cidade era carente de professores. Chamaram-me para ensinar História, à noite, na escola pública; isso porque fui bom aluno nessa disciplina. Apaixonei-me pela profissão e ainda mais pela História” (Manoel).

Miriã Lúcia Luiz - *Compreensões da história e da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)*. *História*. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 27-46. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a2

Houve casos em que a admiração por um professor, na juventude, teria influenciado a escolha:

“Quando eu estava no ginásio, eu via minha professora de História e dizia: ‘Eu quero ser isso’. Eu achava lindo a professora explicando sobre os astecas, sobre os incas, os maias. Pensava: ‘Eu tenho que ser professora de História’. Sempre ficou isso na minha cabeça. Então eu fui” (Sara).

Vera destaca o gosto, o prazer em ler e em se aproximar da História:

“Eu acho História uma coisa linda... Eu já li, por exemplo, assim, um livro grosso só sobre Maria Antonieta, que falava da história dela, assim, da França, aí eu li aquela história toda, eu achava bonito ler e acho até hoje... Eu gosto de História, eu acho bonita a matéria”.

Telma cursou Ciências Sociais e se sentiu atraída por essa área, mas observou que o curso se compunha de muitas disciplinas que tinham afinidade com a História, Antropologia, por exemplo.

Três professores (Manuel, Lúcia e Sara) escolheram deliberadamente o Curso de História. Outras duas (Vera e Telma) se aproximaram da disciplina: uma pela via da formação com disciplinas afins, e outra por meio das leituras. Contudo, a História atravessou a trajetória profissional de todos os entrevistados a partir da inserção dos Estudos Sociais no currículo das escolas.

Além de trabalharem com História e Geografia, reunidas na disciplina Estudos Sociais, os professores assumiram disciplinas acrescentadas ao currículo: Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, Estudos de Problemas Brasileiros, além de atuar em atividades dos Centros Cívicos. Seis dos sete professores que participaram da pesquisa relataram que ministraram algumas dessas disciplinas.

“Eu dei aula também um tempo de Educação Moral e Cívica, na época da Revolução. Eles me escolheram porque eu era ‘filha de Maria’, né? [risos] Era filha de Maria, então o diretor do Colégio [...] sabia e, assim, me escolheram. Eu fiz um cursinho especial para dar aula de Moral e Cívica sobre a Revolução, para não deixar falar mal do Governo, né? Aquela coisa assim... A gente falava assim, moderadamente, para não ofender nem A nem B. Eu sempre fui assim” (Vera).

Para Manuel,

“dar aulas de História era muito complicado. Cheguei a ministrar Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, disciplinas enfadonhas. Tinha que fazer o impossível para não cair na mesmice e fugir dos olhares de desaprovção por parte da direção, pedagogas e até mesmo de outros professores”.

O professor reporta-se aos tempos em que foi aluno e considera que essas

Miriã Lúcia Luiz - *Compreensões da história e da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 27-46. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a2

disciplinas “nunca formaram cidadãos, pelo contrário, eram ministradas de forma metódica, que nos forçava apenas a decorar hinos, armas e brasões, um terror. Faltou-nos dialética” (Manoel). A inserção de tais disciplinas evidenciou, para Rute, a intervenção no que se deveria incluir e excluir no currículo: “O que falava de política, em que você vai ver a realidade mesmo, eles tiram e introduzem mais a Geografia Física”. No que se refere à forma como era orientada para trabalhar tais disciplinas, concluiu que, “na escola, o próprio livro que utilizávamos era direcionado para o que deveria ser ensinado” (Rute).

Lúcia considerou muito difícil a época em que lecionou a disciplina Estudos de Problemas Brasileiros. Disse que comprou muitos livros de Geopolítica e que tratava de questões relativas ao comércio (voltados para a área de Economia):

“Nessa época não tinha nada, a bibliografia era praticamente zero. Tinha um livro de José Teixeira, grosso assim, que hoje em dia deve ser mais fácil conseguir, mas eu me lembro que, naquela época... Minha tia tinha esse livro e me deu. E depois uma aluna me ofereceu de presente. Eu fiquei com dois. Moral e Cívica não tinha quase livro. Eles editaram do jeito deles, como eles queriam” (Lúcia).

De modo geral, as narrativas sobre o ensino de História tendem a privilegiar métodos e técnicas. Manoel, atuando como professor, mesmo antes da graduação, percebia que a disciplina era ensinada de forma fragmentada, factual, sem qualquer tipo de análise ou crítica. Isso o incomodava, porque

“entendia que as aulas de História tinham que ter uma dimensão muito maior do que apenas os livros didáticos. Foi necessário então aplicar a ludicidade para que os alunos pudessem ‘entender’ a disciplina de forma orgânica, como sujeitos da própria história. Minhas aulas se desenvolviam com mais coerência e emoção” (Manoel).

Manoel preparava as aulas de forma a prender a atenção dos alunos: “Jograis, tira-teima [...] Minhas questões, numa eventual avaliação, eram absolutamente reflexivas e instigantes. Forçava-os a pensar”.

Para Telma, a História tornava-se mais interessante com o uso de recursos audiovisuais:

“A História que ensinávamos era a História Geral: Portugal, Espanha, países onde eu fui. Então, nas minhas aulas, eu usava o que eu tinha visto e aprendido em minhas viagens. Quando eu ensinava o Renascimento, saiu nas bancas revistas sobre a Europa, e eu comprava e levava para a sala de aula. Eu usava também os slides que tinha comprado na Europa, porque também comprei o projetor de slides”.

A professora refletiu:

“Pensa bem? Nas salas de aula, lá no interior, não tinha nem tomada, era uma dificuldade para conseguir projetar, mas imagina como os alunos ficavam? Na História

Miriã Lúcia Luiz - *Compreensões da história e da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 27-46. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a2

isso tem muito valor. Mostrar a História assim não era interessante? Eu gostava muito, na verdade, gostava não, achava importante” (Telma).

Assim como os relatórios dos Estágios de Treinamento e as Propostas de 1969, 1973 e 1974, as narrativas também revelam a preocupação com os modos de ensinar. Técnicas de aprendizagens são privilegiadas em detrimento do conteúdo a ser ensinado. Os professores narraram o que faziam em suas aulas, as técnicas, os materiais, os recursos audiovisuais utilizados e as estratégias mobilizadas para ensinar História. Os conteúdos foram minimamente mencionados. Assim, as narrativas dos professores remetem ao ensino de uma história eurocêntrica, e os conteúdos de História do Brasil constituíram-se em apêndice.

Identificamos ainda a compreensão de uma História constituída a partir das análises das conjunturas, das estruturas, mas que, durante o período, foi ensinada de forma repetitiva, a partir do uso do livro didático. Segundo o professor Manoel, o ensino de História deveria ter o aluno como sujeito e propor atividades problematizadoras. A narrativa desse professor destoa das falas dos demais entrevistados, o que pode ser explicado pelo fato de ter cursado a graduação em História posteriormente à época estudada, na década de 1990.

Atribui-se o caráter repetitivo e pouco problematizador do ensino de História à vigilância exercida na escola pelo regime, ao desempenho insatisfatório dos alunos e à reprodução de conteúdos e exercícios contidos no livro didático. Por outro lado, seja pela repressão, seja impulsionados pelo projeto político e educacional implantado pelo regime, os professores relataram alterações nos modos como planejavam e ministravam suas aulas.

Quando se referem às disciplinas que passaram a compor o currículo sob a Lei nº 5.692/71 – Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudo de Problemas Brasileiros –, os professores expressam tanto a crítica aos conteúdos e aos modos como deveriam ser ensinados quanto a adaptação e o investimento no trabalho realizado com cada uma dessas disciplinas.

Em outras palavras, diante da nova configuração curricular e da ênfase à formação técnica, buscavam tornar as suas aulas mais atraentes para os estudantes. Há professores que zelavam por desenvolver um “bom trabalho”, mesmo que isso implicasse a adoção de modelos autoritários, e que reconhecem ter ensinado uma História meio “truncada”, a partir de conteúdos constituídos em torno de hinos, brasões e deveres cívicos. Professores

Miriã Lúcia Luiz - *Compreensões da história e da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 27-46. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a2

que, em meio às diretrizes a serem seguidas, priorizavam os métodos em detrimento dos conteúdos.

Considerações finais

Ao investigarmos a constituição docente dos professores que ensinaram História durante o regime ditatorial no Brasil constatamos que seus relatos sobre a docência contemplaram as seguintes dimensões: a formação acadêmica, a inserção na profissão e a atuação profissional em face do regime ditatorial. Trata-se, desse modo, de relatos de suas trajetórias de vida, que colocam em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, seus valores, suas energias, dando forma à sua compreensão da docência, num diálogo com os seus contextos. A formação desses docentes se deu em cursos diversos: três em História, um em Pedagogia, dois em Geografia, um em Ciências Sociais, porém todos ministraram, durante o período investigado, as disciplinas de Estudos Sociais e cinco, a disciplina História. Além disso, seis dos sete lecionaram Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, e Estudo de Problemas Brasileiros. Seus processos de formação são permeados por escolhas, rupturas, desafios, mudanças, necessidade de adaptações e pela certeza de terem desempenhado com profissionalismo a docência.

A formação inicial tende a se tornar determinante para sua constituição profissional. Acontecimentos da vida pessoal são compreendidos como atravessamentos e rupturas nos processos formativos e no exercício docente. Identificamos a compreensão da docência aproximando-se da noção de vocação, constituindo-se em entendimentos pautados em razões subjetivas para a escolha profissional e também para a decisão pela docência em função de fatores de ordem material.

Ao relatarem sobre suas compreensões da docência, os professores mencionam diferentes dimensões da vida, como suas experiências de formação acadêmica, suas percepções sobre o exercício profissional, os desafios que o regime militar impunha e os percalços enfrentados nas escolas públicas, em face das mudanças provenientes do projeto político e educacional implantado pelo regime, quanto ao aspecto material, pedagógico e político. Observamos que seus processos formativos são permeados por escolhas, rupturas, desafios, mudanças e necessidade de adaptações e pela certeza de terem desempenhado com profissionalismo a docência. São assim modos distintos de

Miriã Lúcia Luiz - *Compreensões da história e da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 27-46. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a2

compreender a docência, em que alguns destacam a escolha deliberada pela profissão de educador e, especificamente, pela docência em História.

Ao tratarmos das compreensões da História narradas por professores, consideramos que seus relatos são imbrincados de reminiscências acerca da vida pessoal, profissional e dos processos históricos em que se situaram tais vivências. Assim, ouvimos relatos sobre a escolha pela História; sobre as ações repressivas diretas ao ensino de História praticado em sala de aula; sobre o ensino das disciplinas de O.S.P.B. e E.M.C., que passaram a ser ministradas por professores de História, na maioria dos casos e sobre compreensões da História e de seu ensino no período.

Identificamos a percepção de uma História constituída a partir das análises das conjunturas, das estruturas, mas que durante o período, teve que ser ensinada de forma repetitiva, a partir do uso do livro didático, pautada em obrigações sociais do homem. Outros relatos inserem-se na compreensão de História, percebida como uma matéria bonita, portanto, a opção pela área advém do fato de gostar, considerar atraente. São modos de relatar suas experiências que nos indicam pistas para pensarmos o que compreendem por História e por seu ensino. Não são mencionados, assim, elementos da ciência de referência ou do campo disciplinar, mas aspectos subjetivos relacionados à História.

Pelos relatos dos professores observamos que, seja pela repressão instituída ou pelas mudanças produzidas pelo projeto político e educacional implantado pelo regime, eles parecem ter percebido a necessidade de alteração nos modos como planejavam e ministravam suas aulas, referindo-se aos problemas objetivos enfrentados em sala de aula, como as classes superlotadas, alunos despreparados e semialfabetizados.

As mudanças ocorridas no período da ditadura incidiram de forma diferenciada na vida de cada um dos professores. Alguns relatos apontam ações repressivas do regime, em seus processos de formação inicial. Outros enfatizam formas de controle do Estado, seja pela via do livro didático, que indicava o que deveria ser ensinado e de que forma, seja pela vigilância exercida na sala de aula, por uma professora designada para este fim. Houve, ainda, quem descrevesse o controle como pouco perceptível e entendesse que o exercício docente se deu normalmente, sem qualquer interferência do Estado. Essa pluralidade de compreensões narradas pelos professores nos desaconselham a homogeneizar a docência e o ensino de História em tempos ditatoriais.

Miriã Lúcia Luiz - *Compreensões da história e da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 27-46. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a2

Referências bibliográficas

ABUD, Kátia (2008), “Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária” in Circe Maria Fernandes Bittencourt (org.), *O saber histórico na sala de aula*, São Paulo, Contexto, pp. 28-41.

ALMEIDA NETO, Antonio S. (1996), *O ensino de história no período militar: práticas e cultura escolar*, Dissertação de Mestrado em Didática, São Paulo, Universidade de São Paulo.

ANDRADE, Raquel de Sá (2009), *Professores de história no período pós-1964: percursos e práticas*, Dissertação de Mestrado em Educação, Belo Horizonte, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (2009), *Ensino de história: fundamentos e métodos*, 3. ed. , São Paulo, Cortez.

BLOCH, Marc (2001), *Apologia da história ou o ofício do historiador*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

BRUCK, Mozahir Salomão (2012), “Profa. Ecléa Bosi – Memória: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano”, *Dispositiva: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Faculdade de Comunicação e Artes da PUC Minas*, vol. 1, n. 2, pp. 196-199, [consulta em 26/04/2024]. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/dispositiva/article/view/4301>

CERTEAU, Michel de (2008), *A escrita da história*, 2. ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. (1995), *A UNE em tempos de autoritarismo*, Rio de Janeiro, Editora UFRJ.

FONSECA, Selva Guimarães (1997), *Ser professor no Brasil: história oral de vida*, Campinas, Papirus.

GASPARI, Elio (2009), *Ditadura envergonhada*, São Paulo, Companhia das Letras.

GERMANO, José Willington (2011), *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*, 5. ed., São Paulo, Cortez.

GINZBURG, Carlo (2002), *Relações de força: história, retórica e prova*, 1. reimp., São Paulo, Companhia das Letras.

GINZBURG, Carlo (2004), *Nenhuma ilha é uma ilha é uma ilha: quatro visões da literatura inglesa*, São Paulo, Companhia das Letras.

Miriã Lúcia Luiz - *Compreensões da história e da docência em narrativas de professores capixabas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 27-46. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a2

GINZBURG, Carlo (2007), *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*, São Paulo, Companhia das Letras.

LOURENÇO, Elaine (2006), “A formação docente entre a legislação e o currículo: história e estudos sociais nos anos 1970” in *VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino De História, Anais*, Belo Horizonte, UFMG, 2006. 1 CD-ROM.

LOURENÇO, Elaine (2008), “Os grupos escolares do Estado de São Paulo nos anos de 1970: Entre CERHUPE e a CENP” in *VIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino De História, Anais*, São Paulo, Feusp, 2008. 1 CD-ROM.

LOURENÇO, Elaine (2012), “Educação moral e cívica e ensino de história, aportes disciplinares de formação: um estudo comparado”, *Revista HISTEDBR On-line*, n. 45, pp. 139-152, [consulta em 14/02/2024]. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640142>.

MIMESSE, Eliane (2007), “O ensino profissional obrigatório de 2º grau nas décadas de 70 e 80 e as aulas dos professores de história”, *Revista HISTEDBR On-line*, n. 26, pp. 105-113.

MIMESSE, Eliane (2008), “As avaliações aplicadas pelos professores na disciplina história nas décadas de 1970 e 1980”, *Revista HISTEDBR On-line*, n. 30, pp. 119-132.

NÓVOA, António (1995), *Vidas de professores*, Porto, Porto Editora.

RIDENTI, Marcelo (2000), *Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da TV*, Rio de Janeiro, Record.

RIDENTI, Marcelo (2007), “Intelectuais e artistas brasileiros: nos anos 1960/1970: ‘entre a pena e o fuzil’”, *ArtCultura*, vol. 9, n. 14, pp. 185-195.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira (1986), *História da educação no Brasil*, 8. ed., Petrópolis, Vozes.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel (org.) (2004), *História da educação no Espírito Santo: catálogo de fontes*, Vitória, EDUFES.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde (2009), “A história da educação no estado do Espírito Santo: o que se produz na academia” in Regina Helena Silva Simões (org.), *História da educação no Espírito Santo: vestígios de uma construção*, Vitória, Edufes, pp. 15-25.

Ronaldo Venas – *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 47-69.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a3

A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985

The experience lived in pedagogical coordination as part of the memory and untold History of the military dictatorship in Bahia from 1964 to 1985

L'expérience vécue dans la coordination pédagogique dans le cadre de la mémoire et de l'histoire inédite de la dictature militaire de Bahia de 1964 à 1985

La experiencia vivida en coordinación pedagógica como parte de la memoria y la Historia no contada de la dictadura militar en Bahía de 1964 a 1985

Ronaldo Venas
Universidade Federal da Bahia
rfvenas@gmail.com

Resumo: Este artigo trata sobre as vivências e memórias de três coordenadoras pedagógicas no Estado da Bahia durante o período da ditadura civil militar. Objetiva-se compreender os aspectos históricos que constituíram a função da coordenação pedagógica na década de 1970, analisando os marcos legais, organizados em Leis, Decretos e Resoluções que consubstanciam a função da coordenação pedagógica. Para isso, faremos uso metodológico da história oral, por meio das entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas, para o entendimento do período compreendido entre os anos de 1964 e 1985.

Palavras-chave: coordenação pedagógica, história oral, Lei 5.692/71

Abstract: This article deals with the experiences and memories of three pedagogical coordinators in the State of Bahia during the period of the civil military dictatorship. The objective is to understand the historical aspects that constituted the function of pedagogical coordination in the 1970s, analyzing the legal frameworks, organized in Laws, Decrees and Resolutions that substantiate the function of pedagogical coordination. To do this, we will make methodological use of oral history, through interviews carried out with pedagogical coordinators, to understand the period between 1964 and 1985.

Keywords: pedagogical coordination, oral history, Law 5,692/71

Résumé : Cet article traite des expériences et des souvenirs de trois coordinateurs pédagogiques de l'État de Bahia pendant la période de la dictature civilo-militaire. L'objectif est de comprendre les aspects historiques qui ont constitué la fonction de coordination pédagogique dans les années 1970, en analysant les cadres juridiques, organisés en lois, décrets et résolutions qui justifient la fonction de coordination pédagogique. Pour ce faire, nous ferons un usage méthodologique de l'histoire orale, à travers des entretiens réalisés avec des coordinateurs pédagogiques, pour comprendre la période entre 1964 et 1985.

Mots clés: coordination pédagogique, histoire orale, Loi 5.692/71

Resumen: Resumen: Este artículo aborda las vivencias y memorias de tres coordinadores pedagógicos en el Estado de Bahía durante el período de la dictadura cívico militar. El objetivo es comprender los aspectos

Ronaldo Venas – *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 47-69.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a3

históricos que constituyeron la función de coordinación pedagógica en la década de 1970, analizando los marcos legales, organizados en Leyes, Decretos y Resoluciones que fundamentan la función de coordinación pedagógica. Para ello, haremos uso metodológico de la historia oral, a través de entrevistas realizadas a coordinadores pedagógicos, para comprender el período comprendido entre 1964 y 1985.

Palabras clave: coordinación pedagógica, historia oral, Ley 5.692/71

Introdução

Os militares passaram a agir de forma a substituir os profissionais que não atendiam ou não compartilhavam das ideias apontadas no golpe de 1964. As alterações na vida social do país iam se desenhando, de forma lenta e gradual, no sentido de um endurecimento por parte do Estado sobre os dissidentes ou contrários ao regime. No âmbito educacional, ações autoritárias chegavam às escolas baianas por meio dos gestores e encontravam nas coordenadoras pedagógicas, a personagem central da nossa pesquisa, alterando a legislação, intimidando, perseguindo e descaracterizando a função da supervisão pedagógica nas escolas, com a finalidade de atender aos interesses da ditadura civil-militar. Isso gerou consequências para a formação das futuras coordenadoras e levou os profissionais que resistiam às normativas a serem perseguidos durante o período militar. É essa a história que nos propomos contar por meio de entrevistas realizadas com ex-coordenadoras, e posteriormente transcritas, de modo a substanciar o texto ora apresentado.

Metodologia

A nova história nasceu em torno de historiadores como Marc Ferro, Jacques Le Goff e Paul Veine, que constituíram uma ponte com a antropologia estruturalista na tentativa de novas abordagens do objeto de pesquisa, ao propor-nos trabalhar a história das mentalidades que procuram, em uma unidade de tempo específica, contextualizar historicamente o objeto de estudo que escolhemos.

Nessa perspectiva, torna-se importante saber o que é história das mentalidades, por se tratar de uma categoria historicizada. No entanto, sabemos que Bloch, desde a década de 1930, já fazia pontes com a psicologia, procurando, dessa forma, entender o pensamento da coletividade com a qual o referido autor escolheu trabalhar. Essa forma de fazer história ficou conhecida como psico-história.

Embora possamos dizer que em partes essa metodologia de Bloch esteve presente

Ronaldo Venas – *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 47-69.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a3

na terceira geração dos Annales, novas pontes foram sendo feitas, principalmente com a antropologia, o que proporcionou uma nova perspectiva histórica através da história cultural.

“O que era considerado imutável é agora encarado como uma construção cultural, sujeita a variações, tanto no tempo como no espaço” (Burke, 2011: 11). Desse modo, a realidade social da nova história então seria culturalmente construída.

Além disso, o método também passaria por uma série de alterações, não existindo mais um método rígido, mas – como diz Maria do Pillar – um campo de possibilidades, ou seja, uma tentativa de problematizar o real, não determinando os acontecimentos, e sim percebendo que um determinado caminho foi tomado não por obra do acaso, mas a partir de uma construção de sujeitos históricos.

Desta forma, não definimos um método “pronto e acabado” como o que sugere o historiador Ciro Flamarion Cardoso (1992), no seu livro *Uma introdução à história*, pois consideramos que existe um campo de possíveis interpretações e a nossa é apenas uma entre outras.

Buscamos um método de pesquisa que ampliasse a perspectiva de interpretações sobre o objeto, mas não livre de um trabalho de sistematização com as fontes. Trabalhamos com a História de coordenadores pedagógicos que retratam esse período, além das fontes secundárias encontradas em livros e sites sobre o tema. Temos aí um período de transição do regime democrático para a ditadura militar no Brasil que nos permite problematizar o assunto e pensar o objeto através de novas perspectivas.

Procuramos então não fazer uma tradicional “história da coordenação pedagógica”, pois, como nos diz Peter Burke, não deveria ser suposto que todas as pessoas comuns tenham as mesmas experiências, daí a importância de distinguir a história da educação, a história da Bahia, a história da coordenação pedagógica na Bahia, reconstruir a vida desses sujeitos históricos e perceber como estavam inseridos dentro dessa sociedade em transformação.

Buscamos, desse modo, compreender os aspectos históricos que constituíram a função da coordenação pedagógica na década de 1970, analisando os marcos legais, organizados em Leis, Decretos e Resoluções que consubstanciam a função da coordenação pedagógica. Apresentamos os aspectos pedagógicos que contribuíram para

Ronaldo Venas – *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 47-69.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a3

a formação do(a) coordenador(a), para que possamos perceber as alterações políticas que motivaram as mudanças legais em torno da função da coordenação pedagógica dentro do sistema de educação baiano.

Nessa direção, por se tratar a Nova História de caminhos que buscam a liberdade de interpretação do método, visando enxergar o homem como construtor da história, envolvido em uma teia de significados, preferimos não definir nosso trabalho como sendo apenas de “história das mentalidades”, uma vez que trabalhamos também metodologicamente com outros elementos – já citados anteriormente –, sendo o presente estudo, portanto, uma experimentação de técnicas e métodos.

Para realizar tal feito, faremos uso da história oral, que contribuirá para o entendimento do período compreendido entre os anos de 1970 e 1985, resultado das entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas. Percebemos as possibilidades abertas por esse método. “Uma das principais riquezas da história oral está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas” (Alberti, 2011: 165).

Alberti (2011), tratando da história oral como uma importante fonte para a realização das pesquisas, informa como ela vem sendo utilizada com o nome de *História de Experiência* e aparece em combinação com a ideia de mudança de perspectiva. Nesse sentido, atende ao nosso objetivo, uma vez que buscamos compreender as mudanças na história da coordenação pedagógica na Bahia, no período de 1970 a 1985, a partir das memórias das coordenadoras pedagógicas que desempenharam a função no estado da Bahia.

Buscamos entender, também, a memória como parte de um registro da experiência vivida pelos sujeitos da primeira parte da pesquisa, pois levamos em conta que suas memórias não constituem muitas vezes a memória oficial. A diferença entre memória oficial e memória subordinada carrega suas implicações e ideologias que determinam a forma como cada pessoa ou grupo experimentou o passado.

Assim, assumimos a alternativa da diversidade para “[...] evitarmos a polarização simplificadora entre ‘memória oficial’ e ‘memória subordinada’ e realizarmos uma análise mais rica dos testemunhos obtidos em nossa pesquisa” (Alberti, 2011: 168).

Nesse sentido, escolhemos entrevistar três coordenadoras pedagógicas que atuaram

Ronaldo Venas – *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 47-69.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a3

no período compreendido entre os anos de 1959 a 1985. Chegamos aos nomes das professoras Dilza Atta, primeira coordenadora da Bahia, nos anos 1960; as demais professoras tiveram seus nomes alterados, a pedido, com a finalidade de protegê-las em função do período reconstituído. Desse modo, recebem o nome fictício a professora Beta, coordenadora pedagógica nos anos 1960 a 1970, figura também importante, pois vivenciou, junto com a professora Dilza Atta, a transição do modelo da redemocratização para o modelo autoritário no país; e, por fim, a professora Gama, que teve a sua formação nos anos 1970, ou seja, a partir das mudanças sugeridas para o curso de pedagogia e da necessidade de habilitação para o exercício da função, que exerceu.

Nesse aspecto, Alberti (2011: 174) nos diz que,

“Quanto ao número de entrevistados, um projeto pode optar por apenas um depoente, se seu relato estiver sendo tomado como contraponto e complemento de outras fontes e for suficientemente significativo para figurar como investimento de história oral isolado no conjunto da pesquisa”.

O tipo desenvolvido foi de entrevistas temáticas, pois versavam sobre o envolvimento dos sujeitos com a função da coordenação pedagógica; dessa forma, utilizamos perguntas abertas que contribuíssem para o relato da experiência dos sujeitos históricos. Dedicamos algumas horas para explorar o roteiro que tínhamos em mãos e com autorização das participantes pudéssemos gravar seus relatos que foram apresentados de forma transcrita.

A experiência na coordenação pedagógica e as alterações no desenvolvimento da função

O período que se segue ao ano de 1964, no Brasil, suplanta lentamente os movimentos de redemocratização que tinham marcado o país na década anterior. Esse período, conhecido como ditadura militar, substituiu o presidente João Goulart, que foi obrigado a renunciar.

O golpe de 1964 viria a mergulhar o país no autoritarismo. O período foi marcado, entre outros acontecimentos, pelo fechamento do Congresso Nacional e pela apresentação de uma nova Constituição (1967), e, na década seguinte, de uma nova LDB (1971).

Os estudantes, que tinham tido um papel de relevo no período Goulart, foram

Ronaldo Venas – *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 47-69.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a3

especialmente visados pela repressão. Logo, em 1º de abril, a sede da União Nacional dos Estudantes (UNE) passou a atuar na clandestinidade (Fausto, 2008) e as Universidades tornaram-se alvo da ação dos militares.

Nesse período, inicia-se uma fase de terror e medo entre os cidadãos, conforme citado por Boris Fausto (2008) em seu livro *História do Brasil*.

“Todas essas indicações não chegam a dar conta do clima de medo e das delações que gradativamente (grifo nosso) foram se instalando no país. Em junho de 1964, o regime militar deu um passo importante no controle dos cidadãos, com a criação do Serviço Nacional de Informações (SNI). Seu principal idealizador e primeiro chefe foi o general Golbery do Couto e Silva. O SNI tinha como principal objetivo expresso 'coletar e analisar informações pertinentes à segurança nacional, à contra-informação e à informação sobre questões de subversão interna'. Na prática, transformou-se em um centro de poder quase tão importante quanto o Executivo, agindo por conta própria na 'luta contra o inimigo interno'. O general Golberri chegou mesmo a tentar justificar-se, anos mais tarde, dizendo que sem querer tinha criado um monstro” (Fausto, 2008: 468).

Boris Fausto (2008), em seu livro sobre o passado recente do Brasil, faz uma retrospectiva histórica e atenta para os principais acontecimentos que marcaram esse período. O autor citado refere-se à passagem de cada militar: inicialmente Castelo Branco, seguido de Costa e Silva, substituído por Garrastazu Médici, logo após por Ernesto Geisel e, por fim, João Figueiredo, como último presidente militar.

O regime autoritário no Brasil não se configurou como uma ditadura pessoal. Houve uma alternância de poder entre os militares, que eram escolhidos por um colégio eleitoral para a manutenção de uma orientação autoritária nos rumos da política, da economia e da sociedade.

No entanto, essa ruptura da ordem política ocorre de forma gradual. Aos poucos vão sendo cerceados os direitos políticos, a partir de Atos Institucionais que contribuíram para legitimar, dentro de um período de exceção, o abuso de poder sem prévia justificativa. “O Ato Institucional nº 1 (AI-1), de 10 de abril de 1964, dava direito ao governo de cassar mandatos e suspender direitos políticos sem necessidade de justificação, julgamento ou direito de defesa” (Ribeiro, 2010).

Ribeiro (2010), assim como Fausto (2008), diz que

Ronaldo Venas – *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 47-69.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a3

“Como efeito do medo que se instala, começam também as delações em grande escala. Os agentes do Serviço Nacional de Informação (SNI), sob a chefia do general Golbery do Couto e Silva, passam a infiltrar-se em toda parte. Inquéritos Político-Militares (IPM) são instalados. O uso da tortura como instrumento de obtenção de 'confissões' generalizou-se e 'aprimorou-se’” (Ribeiro, 2010: 140).

O temor tomou conta da vida social. A escola, por exemplo, passou a informar o nome dos alunos e professores que participavam das manifestações públicas contra o regime, o que ocasionou uma tensão dentro das escolas. A professora Dilza Atta (2013) reporta um episódio de delação ocorrido no Colégio Central de Salvador (BA), na década de 1970:

“Houve isso. Não era pra ser. E enquanto nós estávamos lá, que foi até 70, se isso aconteceu a gente não percebeu, mas no finzinho do nosso tempo, houve o caso do Central, de se querer botar em lista de menino que tinha ido pra rua, quando foram pedir ao Secretário essa lista, o secretário disse que ele mantinha os professores na sala de aula. Os alunos não eram com ele não, visse com quem era, com os pais ou quem fosse. Ele mantinha os professores na sala de aula, quer dizer, isso aconteceu mesmo; os professores, não só os coordenadores que fizeram questão de delatar. Isso aconteceu. Agora, até 70, quer dizer, quando a coisa ficou pior, foi exatamente quando botaram Navarro pra fora”. (Atta, entrevista, 07/04/2013).

Atta em sua entrevista refere-se a uma solicitação do Secretário de Segurança Pública ao Secretário de Educação do Estado da Bahia no sentido de que mantivesse os alunos na escola. Recebe como resposta do Secretário de Educação a impossibilidade de cumprir tal solicitação, pois “ele mandava nos professores, mas não nos alunos”. Apesar disso, eram elaboradas listas nas escolas, que eram repassadas ao órgão central com a finalidade de informar os nomes de alunos e professores que participavam das manifestações.

Os militares passaram a agir de forma a substituir os profissionais que não atendiam ou não compartilhavam das ideias apontadas no golpe de 1964. As alterações na vida social do país iam se desenhando, de forma lenta e gradual, no sentido de um endurecimento por parte do Estado sobre os dissidentes ou contrários ao regime.

Atta revela ainda, como passou a ocorrer um desmantelamento das instituições com

Ronaldo Venas – *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 47-69.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a3

a substituição de pessoas. Além disso, a mudança de pessoal levou a uma perda de continuidade do trabalho desenvolvido pelo grupo. Tal perda ocorreu sistematicamente até que o funcionamento dos órgãos e unidades atendesse completamente aos ditames estabelecidos pelo regime.

ATTA – Aí quando Navarro saiu muita coisa foi modificada. Porque nós estávamos na época da Ditadura, começa que tinha já dois colégios que chamavam muita atenção, porque estavam fazendo um trabalho enorme com a comunidade, todo mundo falava, e o pessoal do quartel general foi lá pra ver o que estava acontecendo e exigiu a cabeça da diretora. E tanto era importante a atuação dos coordenadores pedagógicos, eram onze. Porque era um coordenador por turma.

Pesquisador – Onze coordenadores?

ATTA – Eram onze coordenadores. Eles pegaram esse pessoal todo que era o melhor pessoal da casa, e distribuíram para as outras escolas. Um para cada escola. Enfim, dois ficando juntos podia ser perigoso. O colégio não conseguiu virar um colégio comum. Eles queriam fazer do colégio um colégio comum, porque alunos e professores estavam muito marcados por todo o trabalho que faziam.

Atta reforça a forma de funcionamento das escolas públicas, em um período em que a classe média frequentava tais escolas. Essas unidades de ensino possuíam um grande contingente de alunos e uma preocupação sistemática com a qualidade do ensino. Essa preocupação era refletida no trabalho sistemático dos coordenadores, nas atividades desenvolvidas e no dinamismo dos alunos.

Eram justamente a esses colégios, nos quais se concentrava uma grande massa de discentes politizados, que os militares passaram a direcionar suas ações, primeiramente, o monitoramento dos alunos e do corpo docente, como já citado. Num segundo momento, desarticulavam o corpo docente, separando os profissionais que tinham eco dentro das escolas.

“Dir-se-ia que a partir de 1970 o regime autoritário não apenas agia na defensiva, desmantelando todas as organizações que representavam uma ameaça real ou possível, mas passara para a ofensiva, procedendo a uma ampla mobilização pelo alto, visando criar uma consciência nacional incondicionalmente favorável aos desígnios do grupo no

Ronaldo Venas – *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 47-69.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a3

poder. Portanto, não apenas se desmobilizou a 'sociedade civil', amordaçando-a e sujeitando-a inteiramente à 'sociedade política', como se tentou mobilizar amplamente a sociedade a partir da própria 'sociedade política'" (Saviani, 2008: 124).

Nesse sentido, vale ressaltar o trabalho que vinha sendo desenvolvido pelo grupo dos pioneiros na coordenação pedagógica desde o final dos anos 1950, que sistematicamente foram construindo uma prática coletiva da função. Esses profissionais, considerados em grande parte responsáveis por ações que não atendiam aos interesses da ditadura militar, foram sendo separados uns dos outros.

Assim desarticulados, passaram a enfrentar dificuldades em desenvolver ações pedagógicas que efetivamente contribuíssem para o desenvolvimento do ensino. O trabalho, então, perdeu a qualidade.

As medidas repressivas paulatinamente adotadas foram fruto dos Atos Institucionais que passaram a entrar em vigor em substituição à Constituição Federal, e que davam, em nome da segurança nacional, cada vez mais poderes ao presidente da República.

No período militar, os agentes do poder foram implacáveis mesmo com aqueles que não estavam diretamente envolvidos com a política partidária, mas que realizavam algum tipo de atuação que, aos olhos da política da época, soava como ameaça. A professora Beta já atuava nessa época como coordenadora pedagógica indicada por seus pares no Colégio X, ligado a Universidade Y. Sua atuação chamava atenção pois, como relatado pela professora,

“[...] década de 60. Em 67/68 nós tivemos essa escolinha. 68, pois 67 foi muito o planejamento dela. Basicamente foi 68 e parte de 69 nós fizemos esse trabalho dessa escola. Aí, foi muito interessante, foi uma experiência assim, [...], e para fazer essa reunião e fazer as meninas fazerem essa pesquisa no Pelô e no Maciel, os pais das meninas se reuniram e fizeram protesto. Nós fizemos uma assembleia com eles, dissemos da importância de essas meninas conhecerem a realidade” (Beta, entrevista, 08/04/13).

A professora supracitada relata uma das suas atuações como coordenadora pedagógica no Colégio de Aplicação, quando, mesmo sob protestos dos pais, resolveu abrir um debate sobre a importância do contato com a realidade para a formação das

Ronaldo Venas – *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 47-69.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a3

alunas do magistério. Por suas ações inovadoras para o período, o Colégio de Aplicação chamou a atenção de pais de classe média, que passaram a buscar vagas na escola, como uma forma de melhor educar seus filhos.

O trabalho desenvolvido pela coordenadora pedagógica tornou-se alvo da ação autoritária dos seus superiores, que passaram a impedir a experiência inovadora que se praticava dentro da escola, conforme é explicitado na fala a seguir.

“A primeira diretora era Graça, depois ela foi substituída por Conceição Costa e Silva, e foi uma relação muito boa com a direção, até que a gente realizou um festival de teatro. Eu, José Bento Soares, Araci e um grupo de professores, realizamos um festival de teatro, todas as turmas construíram uma peça, ensaiaram, e no dia da apresentação que seria no colégio, ali na Mouraria, no colégio que funcionou a universidade, a FACCEBA. Aí a gente alugou o salão, o auditório para fazer a apresentação. No dia, o Reitor Eugênio Veiga suspendeu dizendo que era uma atividade de caráter deletério e antipedagógico (grifo nosso), nós quatro fomos demitidos do “colégio X”. Por exercer atividade de caráter deletério e antipedagógico” (Beta, entrevista, 2013).

O caso de perseguição política à professora Beta persistiu por mais de doze anos, por meio de ações que a impediram, por exemplo, de ser contratada por três vezes pela Universidade, ou de ter um emprego em qualquer outro órgão público. Somente anos depois ela conseguiu ser novamente coordenadora pedagógica em um colégio tradicional de Salvador, por um período de dois anos.

O conturbado cenário da época revelava uma indignação por parte dos jovens, que não aceitavam a proibição pela proibição, o que reforçava as manifestações contra o autoritarismo realizadas no Brasil. Dentro das escolas, as ações pedagógicas ganhavam força de protesto.

“As peças eram realmente peças politizadas, os alunos eram muito politizados. No dia em que nós anunciamos que as peças estavam suspensas, eles fizeram um discurso belíssimo, é porque a gente não tem isso gravado. Eles revoltados, sei que uma das alunas disse que era uma atitude medieval, arcaica. E, claro, foi unicamente razão política” (Beta, entrevista, 08/04/13).

Segundo Sofia Vieira (2007: 301),

“[...] os tempos inaugurados com a ditadura representam uma estratégia de

Ronaldo Venas – *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 47-69.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a3

adequação entre o modelo político e o modelo econômico, de base capitalista. Durante o regime militar avançam os processos de urbanização e de industrialização iniciados nos anos trinta e acelerados com o governo Juscelino Kubitschek. Há um aumento significativo da população urbana, a indústria passa a responder por parcela importante do Produto Interno Bruto (PIB), sendo incrementada a produção de bens duráveis”.

A referida autora (2007) analisa as contradições existentes na Constituição Federal de 1967 e as implicações para a educação que culminam com a Lei n. 5.692/71. A autora refere-se ao contexto conhecido como “milagre econômico”, que provocou no país o crescimento da economia, a expansão das cidades e o aumento significativo do PIB, fatos que projetaram o Brasil no grupo das potências emergentes.

As ações aqui descritas revelam a tragédia que foi o golpe militar no Brasil. Ele provocou uma ruptura no aspecto político, mas com uma lógica de continuidade no aspecto socioeconômico. Devemos levar em consideração que a transição ocorreu de forma violenta em todos os setores, mas, em alguns casos, essas mudanças somente vieram gradativamente, ou muito tempo depois.

O setor econômico mostrou sua pujança nesse período, uma vez que, apesar do autoritarismo no campo político, nele existia um espírito de continuidade:

“Não tendo havido ruptura, mas continuidade no plano socioeconômico, compreende-se que tenha havido continuidade também na educação. E isso se refletiu na legislação que instituiu as reformas do ensino baixadas pela ditadura. Eis por que não foi necessário revogar os primeiros títulos da LDB (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), exatamente os títulos que enunciavam as diretrizes a serem seguidas. Foram alteradas as bases organizacionais, tendo em vista ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência” (Saviani, 2010: 364).

Discute o autor, anteriormente citado, sobre o aspecto de continuidade do setor socioeconômico e chama atenção para o fato de, no regime de exceção, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica aproveitar os elementos da LDB anterior, mantendo, assim, os mesmos objetivos e diretrizes, e alterando o que de fato era significativo para o setor econômico.

Ronaldo Venas – *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 47-69.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a3

Os pontos básicos da Lei n. 5.692/71 são: a extensão da escolaridade obrigatória para todo o ensino de primeiro grau (oito anos), que unificou os antigos 'primário' e 'ginásio', e a compulsoriedade da profissionalização do ensino de segundo grau. A extensão da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos amplia também a faixa etária obrigatória (dos 7 aos 14 anos), sem que tivéssemos conseguido resolver a questão da obrigatoriedade das quatro séries do antigo primário. Some-se a isso que, salvo as exceções, as escolas permaneceram organizadas no modelo do antigo esquema: primário (1.^a a 4.^a série) e ginásio (5.^a a 8.^a série). A profissionalização compulsória no ensino de 2.^o grau tinha como objetivo fazer com que grande contingente de mão de obra pudesse ingressar mais cedo no mercado de trabalho, pois os estudantes já sairiam do 2.^o grau com uma habilitação profissional e procurariam logo um emprego, o que não seria difícil, já que o 'milagre econômico' possibilitaria isso (Albuquerque Neto, 1995: 731).

A preocupação com a formação de novos quadros para o setor produtivo fez com que, inicialmente, a LDB obrigasse à formação em curso profissionalizante. Tal compulsoriedade profissionalizante no 2.^o grau foi tardiamente revogada pela lei n. 7.044/82, “[...] embora isso tenha acontecido devido às reivindicações das classes economicamente favorecidas da sociedade, para quem a educação para o trabalho não cabia na concepção de mundo” (Albuquerque Neto, 1995: 732).

Albuquerque Neto (1995) analisou a legislação educacional brasileira e identificou a economia como um dos fatores que influenciaram nos rumos que foram adotados no cenário educacional. Para o autor,

“O modelo econômico de desenvolvimento e segurança nacional utilizou a política educacional como estratégia de hegemonia e controle social, privilegiando o topo da pirâmide social, mantendo a desigualdade; ou seja: a política educacional foi utilizada como uma forma de intervenção do Estado com vista a assegurar a dominação política e a manutenção do processo de acumulação do capital” (Albuquerque Neto, 1995: 733).

A associação “educação e mercado de trabalho” não deixou de existir, mas foi redefinida para comportar as reivindicações das classes privilegiadas, garantir seu acesso aos cursos superiores e oferecer os cursos profissionalizantes aos filhos das classes populares como uma forma de atender às pressões dessas últimas por melhor qualificação.

Freitag (2006: 93), tratando da reforma do ensino de 1.^o e 2.^o graus (Lei n. 5.692/71),

Ronaldo Venas – *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 47-69.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a3

esclarece:

“Vimos como se procurou, desde 1964, mas especialmente desde 1968, desenvolver, para solucionar esta crise, uma política que vacila entre contenção e liberalização das vagas do ensino superior. Essa política, para produzir os efeitos desejados, precisava influenciar também os níveis anteriores: o ensino de 1.º e 2.º graus. A Lei nº 5.692 é, nesses termos, não somente uma lei que procura corrigir as inadequações do sistema de ensino médio anterior, em face de uma nova realidade (antes de mais nada econômica), mas também uma decorrência necessária da reformulação do ensino superior, a fim de ajustar ideológica, estrutural e funcionalmente os três níveis de ensino”.

A associação entre economia e política educacional é reforçada por Freitag (2006: 94), no resumo da legislação que apresenta:

“Extensão definitiva do ensino primário obrigatório de 4 a 8 anos (Art.18), gratuidade em escolas públicas (Art. 20) e conseqüente redução do ensino médio de 7 para 3 a 4 anos (Art. 22). O 1º. ciclo ginásial fica, portanto, absorvido pelo ensino primário, tornando-se obrigatório para todos.

Profissionalização do ensino médio (antigo 2.º ciclo do ensino médio) (Art. 4, parágrafos 1 a 5, a Art. 10.) garantindo ao mesmo tempo continuidade e terminalidade dos estudos.

Reestruturação do funcionamento do ensino no modelo da escola integrada, definindo-se um núcleo comum de matérias obrigatórias e uma multiplicidade de matérias optativas de escolha do aluno”.

A política educacional do período, representada na Lei n. 5.692/71, tentou orientar, em caráter de urgência, as mudanças de que o país necessitava para a formação dos quadros de recursos humanos. Pretendeu resolver as distorções da LDB anterior, mas, ao invés disso, ampliou as distorções crônicas que há muito afetavam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o país precisava.

“Em síntese, a política educacional implantada no Brasil durante o período em análise deixou algumas conseqüências visíveis, como: expansão desordenada dos cursos de nível superior; não-superação do analfabetismo; incapacidade do ensino de 2º grau de atender às exigências que lhe foram colocadas, como, por exemplo, a formação de

Ronaldo Venas – *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 47-69.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a3

profissionais de nível médio segundo as carências do mercado de trabalho; e a inadequação entre o mercado de trabalho e a oferta de cursos e vagas” (Albuquerque Neto, 1995: 733).

Assim, constatamos que a política educacional praticada no período foi um violento processo de desarticulação política da sociedade, alinhado aos interesses econômicos estrangeiros. Não conseguiu atender às necessidades do país, empreendendo um violento processo de perseguições políticas e dismantelamento de instituições, como as escolas e universidades, e culminando com o declínio do sistema educacional a partir da expansão da escolarização e da precarização dos recursos.

A formação dos(as) novos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e a Lei n. 5.692/71

Tendo o objetivo de qualificar os professores para a atividade docente, foi criado o primeiro curso superior de formação de professores, em 1935, quando a Escola de Professores (como era chamada) foi incorporada à Universidade do Distrito Federal através do “[...] decreto lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil; [...] visava à formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive o setor pedagógico” (Furlan, 2008: 3864).

Furlan (2008), em pesquisa publicada no Congresso Internacional, revisita o curso de Pedagogia desde o seu surgimento em 1939, buscando, por meio de leis e decretos, lançar luzes sobre as formas como o curso foi sendo obrigado a se readaptar de acordo com o momento histórico que se vivia no país. Isso reflete no que a autora busca entender: a construção, em paralelo, da identidade do pedagogo nesse processo de implantação do curso.

O curso de Pedagogia vem sofrendo alterações em sua grade curricular, ora se adaptando às necessidades do mercado de trabalho, ora como resultado de proposições da própria área de conhecimento. Hoje, o trabalho dos pedagogos nas escolas se explica em duas vertentes: trabalho docente e trabalho não-docente, que são, respectivamente, em sala de aula e fora da sala de aula.

Assim, a formação do pedagogo se dividia em duas – licenciatura e bacharelado. Com seu campo de atuação definido, ao menos no que tange aos princípios gerais, todas

Ronaldo Venas – *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 47-69.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a3

as atividades que se referiam diretamente à docência eram de responsabilidade dos bacharéis em pedagogia, tais como supervisão, coordenação, orientação educacional etc.

Fica claro que o licenciado deveria atuar apenas em sala de aula e ao bacharel cabiam as funções técnicas no Ministério da Educação, provavelmente funções como inspeção (existente desde o século XIX), coordenação pedagógica, organização burocrática do sistema de ensino, entre outras funções (Furlan, 2008: 3865).

Nota-se uma clara hierarquia das funções não-docentes sobre as funções docentes, e isso se refletia no status da carreira, na remuneração paga aos bacharéis pedagogos. Essa hierarquização irá se refletir na forma como essas atividades irão conviver em um permanente conflito dentro das escolas entre os que ensinam e os que coordenam.

Desse modo, as atividades não-docentes foram se acomodando diante das necessidades do mercado, mesmo sem uma regulamentação ou um currículo que atendesse a tal demanda. Assim, a formação foi ocorrendo em meio à prática, que foi definindo o perfil necessário para a atuação nos diversos setores que precisavam de profissionais especializados.

Interessante observar que a palavra “habilitação” – como, por exemplo, coordenação pedagógica, inspeção escolar e a realização de trabalhos burocráticos – ainda não existia no dicionário pedagógico, mas sim, nas escolas. Isso pode demonstrar que o trabalho pedagógico não-docente se fez presente muito tempo antes do surgimento da certificação da função pelas agências formadoras (Furlan, 2008).

As mudanças significativas vieram somente na década de 1970. Diante das pressões do mercado de trabalho, em 1969, o Parecer CFE n. 252 (Conselho Federal de Educação, 1969b), do conselheiro Valnir Chagas, foi de encontro às expectativas da época, pois trouxe como resposta uma divisão que na prática já existia; assim, o parecer visava à formação do professor para o ensino normal (licenciado), e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção dentro das escolas e do sistema escolar. Desse modo, na busca da construção da identidade do pedagogo, o curso de pedagogia pagou por uma redefinição do campo de trabalho.

Para Saviani (2010), o ano de 1969 é o marco de abertura dessa nova etapa, uma vez que, em virtude do Decreto n. 464 (Brasil, 1969), de 11 de fevereiro desse mesmo ano, entra em vigor a reforma universitária instituída pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro

Ronaldo Venas – *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 47-69.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a3

de 1968 (Brasil, 1968). Igualmente, foi aprovado no mesmo dia 11 de fevereiro, o Parecer CFE n. 77/69 (Conselho Federal de Educação, 1969a), que regulamentou a implantação da pós-graduação. E, no campo especificamente pedagógico, foi também em 1969 que se deu a aprovação do Parecer n. 252 (Conselho Federal de Educação, 1969b), que introduziu as habilitações técnicas no curso de Pedagogia. Com a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida à pedagogia oficial.

Além do Parecer n. 252/69 (Conselho Federal De Educação, 1969b),

“[...] também é interessante observar a Resolução n° 02, de 12/05/69, que fixou os conteúdos mínimos e a duração do Curso de Pedagogia. Dentro da nova proposta:

Art. 1.º - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação”.

Essa orientação sobre a organização do curso de Pedagogia sistematizou o currículo do curso em uma parte comum, com as disciplinas da área de humanas, e uma parte diversificada, composta por disciplinas técnicas que deveriam formar o estudante para a habilitação escolhida. Aqui já se pode falar de uma terceira vertente, que introduziu a especialização de Supervisão Escolar no bojo do autoritarismo da reforma universitária que criou as Faculdades de Educação e, nelas, um novo currículo de pedagogia com suas várias habilitações (Atta, 2002).

A formação desse profissional, agora com a habilitação em supervisão escolar, não provinha mais da filosofia nem das práticas desenvolvidas no seio do grupo de professores. Eram jovens que, em meio à ditadura militar, formavam-se em pedagogia e atuavam em escolas de 1.º e 2.º graus acompanhando o trabalho pedagógico de professores que já se encontravam na docência há 5, 10 ou mesmo 15 anos, o que gerava conflitos no interior da escola.

“Assim, o Parecer n° 252/69 do então Conselho Federal de Educação, a partir de 1970, introduziu nas escolas, já então de 1º e de 2º graus, um novo tipo de supervisor que, sem ser um membro do corpo docente da escola, era ali alocado pela Secretaria de

Ronaldo Venas – *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 47-69.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a3

Educação. Esse novo profissional não tinha a vantagem de ser, de início, membro do grupo, o que o legitimaria em sua função, e tinha a desvantagem de, sem conhecer o grupo, ser ali incluído como representante do poder, tendo de, para realizar o seu trabalho, tentar libertar-se das marcas do autoritarismo de que foi revestido seu cargo” (Atta, 2002: 2).

Deve-se perceber que, diferente do período anterior ao golpe, qualquer professor licenciado e com experiência de magistério poderia assumir a coordenação da escola, e isso facilitava o desenvolvimento da atividade. Permitiam-se aos professores maior participação e a escolha dos representantes que iriam liderar o trabalho pedagógico. Agora, com o Parecer n. 252/69 e, logo após, com a Resolução n. 02/69, criou-se uma “cláusula de barreira” que impedia os professores de assumir tal função. Para ser Supervisor, o pedagogo deveria ser habilitado por uma faculdade reconhecida.

Atta (2013) expõe a dificuldade que essas novas coordenadoras tiveram no desenvolvimento da atividade:

“Quando, a partir do quarto ano (1974), as normas novas começaram a entrar, já encontraram essa situação deteriorada mesmo. Aí eles, além de cair de para-quedas no grupo, não tinham experiência de escola, e ainda tinha isso de encontrar uma situação terrível, de não poder confiar em ninguém, de não saber em quem confiavam. (Atta, entrevista, 23/04/2013).”

O discurso da formação técnica suplantou o da formação pedagógica terminando por formar em grande parte, nesse período, “jovens burocratas” para o exercício da função. O modelo adotado pelo órgão central foi o modelo americano, testado no início da década de 1960, no ensino primário, mas que agora era utilizado para o acompanhamento das metodologias e do 1.º e 2.º graus, como se pode ver no citado parecer que indica, como modelo para essa habilitação, algumas “interessantes experiências de supervisão” já desenvolvidas no Ensino Primário.

Tendo a Bahia como exemplo, no que tange à formação, as Faculdades de Educação tomaram como ponto central da formação do pedagogo a própria escola, criando-se uma contradição: “[...] a orientação desenvolvida na formação dos supervisores, de um modo geral, não levava em conta a forma pela qual o sistema escolar pretendia que os

Ronaldo Venas – *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 47-69.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a3

supervisores exercessem o seu papel” (Atta, 2002: 2).

Essa situação gerou um outro problema para os supervisores pedagógicos, pois eles encontravam uma formação nas faculdades que não se coadunava com os interesses dos sistemas e, portanto, com a forma como os processos eram encaminhados nas escolas.

Libâneo e Pimenta (1999, p. 240), discutindo as ambiguidades que historicamente foram sendo inseridas no curso de pedagogia, dizem que:

“O curso de pedagogia – sem entrar agora no mérito de sua função, isto é, de formar professores ou especialistas ou ambos – pouco se alterou em relação à Resolução nº 252/69. Experiências alternativas foram tentadas em algumas instituições e o antigo CFE expediu alguns pareceres sobre 'currículos experimentais', mas nenhum deles, a rigor, apresenta algo realmente inovador. Possíveis "novidades" no chamado 'curso de pedagogia' seriam, por exemplo, a atribuição, ao lado de outras, da formação em nível superior de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, supressão das habilitações (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc.) e alterações na denominação de algumas disciplinas. Alterações geralmente inócuas, pois, na maior parte dos casos, foram mantidos a prática da grade curricular e os mesmos conteúdos das antigas disciplinas, por exemplo, 'Organização do trabalho pedagógico' manteve o conteúdo da anterior 'Administração escolar'”.

“Nessa ocasião, segundo Aguiar e colaboradores (2006), a Valnir Chagas (1976) interessava provocar mudanças estruturais nas licenciaturas e por isso, [...] propugnava a extinção do curso de pedagogia, quando aprovou no Conselho Federal de Educação as Indicações nº 67/68-1975 e nº 70/71-1976, que discorriam, respectivamente, sobre Estudos Superiores de Educação, Formação Pedagógica das Licenciaturas, Preparo de Especialistas em Educação e Formação de Professores de Educação Especial” (Aguiar *et al.*, 2006: 823).

Assim, a partir da Lei n. 5.692/71, passamos a ter uma regulamentação da organização das atividades docentes e não-docentes dentro da instituição escolar, entre elas a de supervisor pedagógico que, tendo um perfil definido em meio ao autoritarismo militar e a um tecnicismo que influenciava a área pedagógica, passou a ter um papel importante no desenvolvimento do trabalho docente.

“A essa teoria pedagógica correspondeu uma reorganização das escolas que passaram por um crescente processo de burocratização. Acreditava-se que o processo se

Ronaldo Venas – *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 47-69.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a3

racionalizava à medida que se agisse planejadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico” (Saviani, 2010: 383).

O controle seria feito basicamente pelo preenchimento de formulários. O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. O cotidiano dos profissionais da educação alterou-se em função de uma nova pedagogia que se associava aos interesses do sistema capitalista.

Concordamos com Saviani (2010), que coloca as contradições e os conflitos trazidos para o interior da escola, quando afirma:

“Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (Saviani, 2010: 383).

Sobre a pedagogia tecnicista, Saviani (2010) esclarece que a educação será concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, a informática e a cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, para a pedagogia tradicional, a questão central é aprender; para a pedagogia nova, é aprender a aprender; e para a pedagogia tecnicista, aprender a fazer.

Em síntese, Vasconcellos (2019), citando Urban (1985: 5), conclui que

“[...] a Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei 5.692/71 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º e 2º graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização escolar. No contexto da Doutrina de Segurança

Ronaldo Venas – *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 47-69.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a3

Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional n. 5) de 1968, foi feita a reforma universitária. Nela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia. Em 1969 era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulador do Curso de Pedagogia. O mesmo prepara predominantemente, desde então, 'generalistas', com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação”.

O referido autor fundamenta o contexto em que foi forjada a função de supervisor pedagógico e afirma que seus profissionais eram ensinados (formados) para atuar como operários da formação ideológica, tendo um papel fiscalizador e controle sobre os professores. Sua atuação era, antes de tudo, repressiva e intimidadora.

Os reflexos da atuação desse profissional em meio ao espaço escolar se refletiram na década seguinte, pois os professores passaram a rejeitar a figura do supervisor pedagógico por conta da memória que tinham da sua atividade.

Vasconcellos (2019), tratando em seu livro sobre a atuação do coordenador pedagógico, nos diz que existe uma demanda pela definição do seu papel e que certamente esta busca reflete o desejo de redefinição da atuação do referido profissional, pois suas funções e sua imagem continuam associadas à do supervisor pedagógico. Desse modo, se faz necessário definir o papel da supervisão pedagógica. Assim, Vasconcellos diz que:

“A supervisão não é (ou não deveria ser): fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra-galho/salva vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social etc), não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem (escola de 'papel'), não é gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo)” (Vasconcellos, 2019: 86-87).

Esta definição ilustra a atuação do supervisor no ambiente escolar, ora executando tarefas que fugiam à sua competência e para a qual não foram preparados, ora

Ronaldo Venas – *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 47-69.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a3

“fiscalizando” o trabalho do professor. Desse modo, exerciam sempre um papel de controle, o que gerou graves conflitos no ambiente escolar entre supervisores e professores, pois ficava claro que o princípio que norteava sua função não era o de melhoria da qualidade da educação.

Apesar da constatação que fazemos em relação ao papel desenvolvido pelo supervisor pedagógico, a função deste profissional encontrava-se amparada na Lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971); assim sendo, sua atuação era legitimamente regulamentada.

Ao longo da década de 1980, veremos uma mudança no cenário político, com os movimentos de professores articulando-se em torno da reformulação das diretrizes da pedagogia, o movimento pelas “Diretas já”, que ganhou as ruas em 1983-1984, a eleição indireta de Tancredo Neves, em 1985, e a promulgação, em 1988, da Constituição Federal Brasileira, que mostravam que uma nova mentalidade de liberdade unia as pessoas em torno da busca de conquistas sociais. As práticas autoritárias passaram a ser cada vez menos aceitas.

Considerações finais

Este artigo buscou reconstruir uma representação do real na história da coordenação pedagógica na Bahia, no período de 1964 a 1985, a partir das memórias e histórias vividas pelas coordenadoras pedagógicas que exerceram a função nesse período. Suas histórias se articulam à própria vida política, econômica e social do país. Seus relatos, desde as tentativas de inovações pedagógicas, as perseguições políticas e o processo de formação por meio da Lei 5.692/71, denunciam o cenário de vigilância fiscalizadora de professores em que foi convertida a função de coordenador(a) Pedagógico(a).

Atualmente, todas as coordenadoras pedagógicas que participaram da pesquisa encontram-se vivas, mas carregam as marcas dessa triste página da nossa história. No entanto, relatar suas memórias, por meio da história oral, é destacar suas lutas em prol de uma da valorização da liberdade e reiterar, desse modo, a importância das conquistas democráticas, em especial, no campo da formação de professores, com atenção ao papel estratégico desempenhado pelos profissionais que assumem a coordenação pedagógica das escolas.

Ronaldo Venas – *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 47-69.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a3

Fontes legais

BRASIL (1961), Lei n. 4.024, de 20 de dezembro, Fixa a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, [não paginado].

BRASIL; CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (1969a), Parecer n° 77/69, *Documenta*, Brasília, DF, n. 98, pp. 128-132.

BRASIL (1969b), Parecer n° 252/69. *Documenta*, Brasília, DF, n. 98, pp. 128-132.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Márcia Angela da S. *et al.* (2006), “Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação”, *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, SP, vol. 27, n. 96, especial, pp. 819-842. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>

ALBUQUERQUE NETO, Álvaro Sobralino (1995), “Legislação e política educacional brasileira”, *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, n. 184, vol. 76, pp. 699-734. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1189/928>

ALBERTI, Verena (2011), “Fontes orais: histórias dentro da história” in Carla Bassanezi Pinsky, (org.), *Fontes históricas*, 3.ª ed. São Paulo, Contexto, pp. 155-202.

ATTA, Dilza (2002), “O acompanhamento pedagógico do trabalho escolar”, *Revista de Educação CEAP*, Salvador, ano 10, n. 36, pp. 19-29.

BURKE, Peter (org.) (2011), “A nova história: seu passado e seu futuro” in Peter Burke. *A escrita da História: novas perspectivas* (Magda Lopes, trad.), 2.ª ed., São Paulo, Editora UNESP, pp. 7-38.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. (1992), *Uma introdução à história*, São Paulo, Brasiliense, 1992.

FAUSTO, Boris (2008), *História do Brasil*, 3ª. ed., São Paulo, Edusp.

FREITAG, Bárbara (2006), *Escola, Estado e sociedade*, 2.ª ed. rev., São Paulo, Moraes.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade (2008), *História do curso de pedagogia no Brasil: 1939-2005*. Trabalho apresentado ao VIII Congresso Nacional de Educação, PUC-PR

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido (1999), “Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança”, *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, ano XX, n. 68, pp. 239-277. Disponível em

Ronaldo Venas – *A experiência vivida na coordenação pedagógica como parte da memória e da História não contada pela ditadura militar na Bahia de 1964 a 1985*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 47-69.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a3

<https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf&lang=pt>

RIBEIRO, Maria Luísa Santos (2010), *História da educação brasileira: a organização escolar*, 21.^a Ed., Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr.

SAVIANNI, Dermeval (2010), *História das ideias pedagógicas no Brasil*, 3.^a ed. rev., Campinas, SP, Autores Associados.

SAVIANNI, Dermeval (2008), *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*, 6.^a ed., Campinas, SP, Autores Associados.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun (2006), *A pesquisa em história*, 4.^a ed., São Paulo, Ática.

VIEIRA, Sofia Lerche (2007), “A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto”, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 88, n. 219, pp. 291-309. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/3SF/VIEIRA,SofiaEducacaonasconstituicoes,2007.pdf>

VASCONCELLOS, Celso dos Santos (2019), *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto pedagógico ao cotidiano da sala de aula*, São Paulo, Libertad.

Flávio Andrade - *A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 70-92 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a4

A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)

The fight for the right to education on the periphery of a Brazilian metropolis in authoritarian times (Baixada Fluminense, 1970's)

La lutte pour le droit à l'éducation à la périphérie d'une métropole brésilienne en temps autoritaires (Baixada Fluminense, années 1970)

La lucha por el derecho a la educación en la periferia de una metrópolis brasileña en tiempos autoritarios (Baixada Fluminense, años 1970)

Flávio Anício Andrade
Câmpus Nova Iguaçu da UFRJ
flavioandrade.ufrj@gmail.com

Resumo: O artigo objetiva discutir as condições em que se realizava a escolarização na Baixada Fluminense bem como a luta pelo direito à educação para a maioria da população desta região, no contexto histórico da passagem dos anos 1970 para os anos 1980. Tal momento histórico foi marcado pela distensão política e crise de legitimidade que caracterizaram os anos finais do regime ditatorial instaurado após 1964. A mobilização das famílias residentes na Baixada Fluminense no período histórico em questão mostra que o direito à educação é considerado fundamental no contexto da efetivação de uma cidadania real para o conjunto da população brasileira.

Palavras-chave: Ditadura; Lutas Sociais; Escolarização; Brasil.

Abstract: The aims of this article is to analyze the conditions under which schooling took place in the Baixada Fluminense, as well the struggle for the right to education in the historical context of the passage from the 1970s to the 1980s. This historic moment was marked by the political distension and crisis of legitimacy that characterized the final years of the dictatorial regime established after 1964. The mobilization of families living in the Baixada Fluminense in the historical period in question shows that the right to education is considered fundamental in the context of the realization of real citizenship for the Brazilian population as a whole.

Keywords: Dictatorship; Social Struggles; Schooling; Brazil.

Resumé: L'article vise à discuter des conditions dans lesquelles s'est déroulée la scolarité dans la Baixada Fluminense, ainsi que le lutte pour le droit à l'éducation dans le contexte historique de la transition des années 1970 à années 1980. Ce moment historique a été marqué par des tensions politiques et une crise de légitimité qui ont caractérisé les dernières années du régime dictatorial instauré après 1964. La mobilisation des familles vivant à Baixada Fluminense au cours de la période historique en question montre que le droit à l'éducation est considéré comme fondamental dans le contexte de la réalisation d'une véritable citoyenneté pour l'ensemble de la population brésilienne.

Mots clés: Dictature; Luttes Sociales; Scolarité; Brésil.

Resúmen: El artículo tiene como objetivo discutir las condiciones en las que se desarrollaba la escolarización en la Baixada Fluminense, así como la lucha por el derecho a la educación en el contexto histórico del paso de los años 1970 a los años 1980. Este momento histórico estuvo marcado por la distensión política y la crisis de legitimidad que caracterizaron los últimos años del régimen dictatorial establecido a partir de 1964. La movilización de las familias que viven en la Baixada Fluminense en el período histórico en cuestión muestra que el derecho a la educación se considera fundamental en el contexto de la realización de la ciudadanía real para la población brasileña.

Palabras clave: Dictadura; Luchas Sociales; Escolarización; Brasil. A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)

Flávio Andrade - *A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 70-92 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a4

A segunda metade da década de 1970 no Brasil ficou marcada como o período em que se iniciou um processo político de passagem do regime ditatorial implantado no país em abril de 1964 para o retorno das garantias constitucionais usurpadas a partir da eclosão do golpe civil-militar que depôs o presidente constitucionalmente eleito, João Goulart. O marco simbólico deste momento histórico foi a aprovação, em agosto de 1979, da Lei número 6.683 que ficou conhecida como Lei da Anistia. Este instituto legal permitiu a volta de todos os brasileiros que se encontravam exilados por motivos políticos (Rollemberg, 1999). Longe de ser uma medida magnânima por parte dos militares no poder, também a anistia aos exilados representou uma vitória do Movimento Feminino Pela Anistia (MFPA) que inicia uma campanha pela volta daqueles exilados ainda em 1975, recebendo apoio do MDB e da Igreja Católica, e vindo a ser a semente do Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA) o qual foi criado na cidade do Rio de Janeiro em fevereiro de 1978 (Schwarcz; Starling, 2015).

Todavia, esta mesma lei significou igualmente um perdão para todos os agentes do Estado envolvidos em crimes de tortura, assassinato e atentados contra indivíduos, entidades ou órgãos de imprensa considerados no jargão das forças de repressão “subversivos”. A impunidade por tais crimes permanece até os dias atuais como uma chaga de consequências nefastas para a democracia no Brasil. O chamado período da distensão, iniciado com a eleição indireta do general Ernesto Geisel (1974-1979), representou o início de uma estratégia de saída do poder por parte dos militares muito em função do ascenso das iniciativas de contestação política frente a ditadura que se inicia por volta do ano de 1973, particularmente a crítica crescente de setores da Igreja Católica à prática sistemática da tortura nos cárceres.

Há que considerar igualmente a demonstração do descontentamento popular nas eleições legislativas realizadas em novembro de 1974 nas quais o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), único partido de oposição, obteve 14,5 milhões de votos (59%) para as cadeiras do Senado em disputa e 10,9 milhões de votos (48%) para a Câmara Federal (Fausto, 2006; Silva, 2014). Concomitantemente ao enfrentamento que se inicia no Congresso, liderado pelo deputado federal Ulysses Magalhães, setores da sociedade civil voltam a se manifestar politicamente e os movimentos sindical e estudantil retomam com cada vez mais força o seu papel de protagonismo no quadro das lutas sociais no Brasil.

Uma das faces mais visíveis deste fenômeno foram as grandes greves ocorridas não apenas nas áreas industriais e urbanas, mas também no campo (Fausto, 2006; Schwarcz e Starling, 2015). Chama a atenção também, no quadro da ação política dos movimentos sociais

Flávio Andrade - *A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 70-92 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a4

urbanos¹, a reorganização e forte expansão de associações de moradores, coletivos políticos representando minorias ou novas frentes de luta (por exemplo, a luta feminista e a luta ambiental) assim como a eclosão de mobilizações de caráter mais espontâneo em torno de demandas pontuais, principalmente nas regiões periféricas das grandes cidades brasileiras. Entre estas demandas, se inclui a luta pelo direito à educação.

Com efeito, os anos finais da década de 1970, mesmo constituindo um período histórico relativamente curto, aparecem como momento de suma importância para a compreensão da educação brasileira contemporânea em vista do fato de ter sido marcado pela ascensão das lutas de natureza reivindicativa em torno da efetivação do direito constitucional do acesso à educação pública² e da necessidade de melhoria da qualidade da formação escolar oferecida.

Ao final da década de 1970 o Regime Militar mostrava sinais de esgotamento e de conter os novos movimentos político-sociais fermentados pela crescente precarização das condições de vida da população brasileira no período que se seguiu ao fim do chamado “milagre brasileiro”. De forma correlata as políticas públicas promovidas pelos vários níveis do Estado não conseguiam atender às demandas crescentes da população: cita-se como exemplo que a expansão da oferta das matrículas no ensino público estadual e municipal, particularmente o do então 1º grau de ensino, não era mais suficiente para atender a demanda crescente posta pela expansão demográfica acelerada das regiões metropolitanas³ ocorrida naquele período.

A segunda metade da década de 1970 ficou marcada pelo processo tutelado de restituição gradativa dos mecanismos formais típicos de um regime democrático, a chamada “abertura”, anunciando o retorno à normalidade constitucional. Foi igualmente um momento histórico em

¹ Aqui se toma a conceituação feita por Gohn (1982), que define tais movimentos como nascituros na sociedade civil e sendo compostos de elementos heterogêneos enquanto suas reivindicações se situam fundamentalmente na esfera do consumo e são dirigidas ao poder público visando a melhoria das condições de vida no meio urbano. Segundo a autora, tais movimentos seriam “espontâneos, policlassistas, reivindicatórios e defensivos” sendo a sua homogeneidade dada “pelo tipo de reivindicação pela qual se luta” (Gohn, 1982: p. 12).

² Tal reivindicação tem uma longa história em nosso país mas na década de 1970 assume características específicas ao se vincular a um conjunto mais amplo de demandas no sentido da melhoria da qualidade vida mormente nas áreas mais periféricas das grandes cidades brasileiras. Um de seus marcos foi a mobilização de mulheres da periferia da cidade de São Paulo, tendo os Clubes de Mães como uma experiência de organização basilar (Sader, 1991; Sposito, 2010) e o Movimento de Educação da Zona Leste como sua manifestação mais notável (Sposito, 2010). Nos limites do presente artigo não se pretende realizar uma análise comparativa, em que pese suas similitudes, entre as formas assumidas pela luta pelo direito à educação no contexto histórico ora referido e aquele que constitui o objeto aqui privilegiado.

³ A população urbana brasileira passa de 31.956.000 habitantes em 1960 para 82.013.000 habitantes em 1980, o que representou em vinte anos um acréscimo de quase o total da população do país em 1950, 51.944.000 habitantes (Santos, 2005; p. 32).

Flávio Andrade - *A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 70-92 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a4

que se retomou a discussão em torno do direito à entrada e permanência na escola bem como à qualidade da educação escolar oferecida para a grande maioria da população brasileira.

Tendo em vista as considerações anteriores, busca-se aqui analisar tanto as condições em que se materializava a experiência da escolarização para a maioria da população brasileira quanto também as formas assumidas pela mobilização coletiva em torno da luta por acesso à escola e melhoria da qualidade da formação por ela oferecida nos anos finais do período ditatorial pós-64. Como recorte particular para este estudo, se elegeu a parte da região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro socialmente definida como Baixada Fluminense, tomando em particular o município de Nova Iguaçu como referência.

Entrelaçamentos teórico-metodológicos

Em sua obra já clássica, *Quando Novos Personagens Entraram em Cena*, Eder Sader se pergunta sobre os sentidos da condição proletária na periferia daquela que já então era a maior cidade do país. Tal questão é situada pelo referido autor no âmbito da discussão por ele realizada em seu estudo acerca das condições de vida da população dos bairros mais afastados da cidade São Paulo, população esta que carregava em sua história coletiva a marca da experiência da migração e reconstrução de uma identidade na metrópole que a instrumentalizava e consumia como força de trabalho⁴.

Tal questão inicial provocadora será o fio condutor de sua análise subsequente abordando tanto os problemas enfrentados por aquela população na “voragem da cidade” quanto às formas assumidas pelas diversas lutas visando à melhoria dos bens e serviços públicos aos quais deveriam ter acesso, mas cujo usufruto na prática lhe era negado. Condições de moradia, transporte, saúde e mesmo a pura e simples sobrevivência material se tornavam campos da mobilização política dos moradores dos bairros periféricos da própria metrópole bem como igualmente das áreas periféricas que eram parte dos municípios de seu entorno (Sader, 1991).

Também outros autores que se dedicaram ao estudo do fenômeno da ascensão dos movimentos sociais a partir da segunda metade dos anos 1970 chamam a atenção para o fato de que as demandas mobilizadoras da organização política de tais movimentos diziam respeito mais comumente àqueles temas mais prementes. Com exceção dos estudos anteriormente citados que se referem à capital do estado de São Paulo, ainda é relativamente pequeno, quando

⁴ Para uma discussão mais aprofundada acerca do tema da migração interna e seus efeitos ao longo do último século, ver Jannuzzi (2000).

Flávio Andrade - *A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 70-92 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a4

comparada a esta produção, o número de estudos referentes às lutas sociais nas demais metrópoles do país.

Em particular se nota uma significativa ausência do tema da educação entre aqueles que poderiam estar presentes como objeto da luta por melhoria das condições de vida e acesso a direitos que constituíram a experiência coletiva dos movimentos sociais⁵ mencionados. Com poucas exceções, relevando-se o já citado estudo realizado por Marília Sposito (2010), não se encontra menção à questão do acesso à escola e/ou à qualidade da escolarização nos estudos mais significativos no campo da análise dos movimentos sociais eclodidos no momento histórico em tela (Por exemplo, Gohn, 1982; Jacobi, 1993; Kowarick & Bonduki, 1988; Sader, 1991; Paoli, 1995; Telles, 1988).

Certamente as lutas por melhores condições de trabalho, transporte, moradia, saneamento básico, saúde e direitos da mulher ocupavam um lugar mais central no âmbito da organização coletiva de origem popular que tais análises se propõem compreender. Porém, aqui se entende que o direito à educação foi também um tema importante no interior da ação política realizada pelos moradores dos bairros e regiões periféricas das grandes cidades na passagem dos anos 1970 aos anos 1980.

Na historiografia da educação brasileira o período ditatorial compreendido entre os anos de 1964 e 1985 permanece relativamente pouco investigado⁶. O estudo de maior abrangência sobre o período foi o realizado por Germano (1994) e constitui o mesmo a principal referência para a compreensão das linhas gerais da política de educação formulada pelo Estado brasileiro sob controle militar. Em que pese a existência em tempos mais recentes de alguns estudos sobre temas pontuais no campo da educação, as lutas sociais envolvendo o usufruto do direito à educação permanecem como um campo praticamente inexplorado pelos historiadores da educação. Neste sentido, o presente artigo se propõe contribuir para um melhor entendimento do tema da mobilização política das classes subalternas na luta por direitos, em particular o de ver seus filhos e filhas na escola.

⁵ Não se desconsidera aqui os estudos relativos à educação brasileira no período em seus diversos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. No entanto, dado o tema deste artigo, se indica que há ainda uma lacuna em relação à configuração histórica da luta por educação nas periferias urbanas e mais especialmente na da segunda maior cidade do país, o Rio de Janeiro.

⁶ O que não significa dizer que não existem obras dedicadas total ou parcialmente a discutir aspectos relativos ao fazer-se da educação no momento histórico em tela. Entre outras, se pode citar Cunha (1981); Cunha e Góes (2002); Frigotto (1989); Garcia (1977); Nunes (1980); Santos (1981).

Flávio Andrade - *A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 70-92 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a4

A fim de realizar tal objetivo foi eleita como fonte privilegiada da pesquisa o jornal O Correio da Lavoura, cuja publicação se iniciou no ano de 1917 e permanece sendo editado. Este impresso se constitui um órgão jornalístico de circulação local em municípios da Baixada Fluminense e no recorte temporal estabelecido neste artigo aparece tanto como divulgador dos problemas e questões cotidianas enfrentadas pelas escolas públicas nesta região metropolitana quanto como agente de intervenção política frente as autoridades constituídas na medida em que defendeu incisivamente a melhoria da qualidade da educação oferecida por aquelas mesmas escolas.

Editado no município de Nova Iguaçu e de perfil tradicional, dada a sua então já longa existência, o jornal O Correio da Lavoura, devido ao seu caráter de órgão de imprensa regional, se constituiu em espaço de reverberação das tensões políticas e lutas sociais tanto naquele município quanto também em municípios adjacentes. De fato, esta publicação oferece em suas reportagens e textos opinativos um retrato bastante vívido das condições em que se realizava a escolarização das crianças e jovens da Baixada Fluminense, apresentando uma crônica das lutas em torno do direito à educação produzida no calor dos acontecimentos.

Neste sentido, se compartilha aqui do entendimento de que a imprensa escrita se constitui como sujeito político no interior dos processos históricos através dos quais a realidade social se materializa e, mais particularmente para os fins deste estudo, como também tomando parte ativa da luta pelo direito à educação na Baixada Fluminense nos anos finais do regime ditatorial instaurado em 1964. Como Schelbauer & Araújo (2007) indicam, a imprensa deve ser tomada também como participante das configurações históricas vigentes em uma sociedade na medida em que cumpre um papel formativo em relação a seus leitores e, indiretamente, daqueles a quem estes podem influenciar.

Este papel de intervenção na vida social já se enunciava desde o aparecimento de um dos primeiros semanários, a Gazeta de Amsterdã, ainda na década de 1660 (Burke, 2003). Considerar a imprensa escrita como ator no jogo político é condição necessária ao se utilizar a fonte jornalística como objeto a fim de evitar o risco de se assumir o texto escrito e/ou imagético como um dado isento de comprometimento ideológico. Como lembra Darnton, “as designações, os cortes e a distribuição ou ‘jogo’ das matérias fazem parte de um sistema de reforço positivo e negativo” (Darnton, 2010; p. 80). Além disso, o órgão de imprensa em maior ou menor grau é um produto a ser comercializado, portanto, busca simultaneamente atender a um público consumidor e alargar o tamanho de tal público. O que não se constitui uma operação meramente

Flávio Andrade - *A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 70-92 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a4

mercadológica, se não igualmente política. A publicação jornalística também pode ser tomada como um índice da própria complexificação da sociedade civil e sua dinâmica política (Briggs e Burke, 2006; Losurdo, 2004).

Dessa forma, considerando os limites deste artigo, se considera que o impresso tomado como fonte da análise é parte interessada no jogo político do município em que foi (e ainda é) editado e esse posicionamento interessado acrescenta relevância ao quadro descrito em suas páginas no que diz respeito à crítica, bem como ao seu tom, referente ao tema das condições da oferta de educação na região em pauta. Neste caso, se pode estender a afirmação de Chartier de que “não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler” (2002; p. 127) indicando que texto e suporte se encontram condicionados pelo efeito político que visam produzir.

Assim, apesar de não se apresentar como publicação pedagógica em sentido estrito, o referido jornal aparece no período em questão como agente relevante no âmbito do processo de reverberação do desejo de contestação da ordem política vigente, contribuindo, portanto, para um maior entendimento do fazer-se da educação como política pública e como prática cotidiana bem como “estratégia educativa” no sentido apontado por Faria Filho (2002).

Cabe notar ainda que o veículo de imprensa tomado como fonte aparece como proponente de uma narrativa invisibilizada nos veículos de imprensa pertencentes a grandes empresas do setor midiático bem como propicia um olhar sobre as lutas por direitos fora dos centros urbanos comumente privilegiados pela investigação histórica de modo geral e pela história da educação mais particularmente. Neste ponto, a análise ora apresentada também ecoa o chamamento feito por Carvalho; Araújo & Neto (2002) em relação à necessidade de se alargar o campo da investigação na área da História da Educação para outros lugares que não os núcleos urbanos centrais do país e a relevância da imprensa pedagógica e não-pedagógica como fonte no quadro deste esforço investigativo.

Quanto a isto, chama-se ainda a atenção para a escassez de informações referentes ao período em questão no que se refere ao cotidiano da educação escolar pública na Baixada Fluminense e mais particularmente em relação à mobilização das famílias no sentido da melhoria das condições de oferta e permanência na escola. No que diz respeito a este segundo tema em específico, aqui se busca seguir a proposição de que a imprensa periódica oferece uma profícua possibilidade de compreensão do “papel desempenhado pelas famílias e pelas diversas instâncias de socialização das crianças e dos jovens” (Nóvoa, 1997: 13). A análise ora apresentada intenta justamente contribuir para uma maior compreensão deste fenômeno.

Flávio Andrade - *A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 70-92 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a4

A Baixada Fluminense, uma região periférica da cidade do Rio de Janeiro

A área metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, e mais particularmente a grande extensão territorial conhecida como Baixada Fluminense⁷, testemunharam na segunda metade dos anos 1970 a eclosão de uma série de ações de natureza reivindicativa em torno do usufruto de direitos e melhoria das condições de vida por parte dos moradores daquela região, seja de forma institucionalmente organizada, seja de forma mais espontânea e pontual.

A Baixada Fluminense, como definição administrativa, é composta por treze dos municípios que, por sua vez, fazem parte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Geograficamente sua extensão se inicia no sul do estado e se estende até sua parte nordeste, sendo essencialmente constituída pelas terras mais baixas que se estendem entre o Atlântico e a Serra do Mar.

Ao longo do tempo, porém, o patronímico assumiu uma denotação essencialmente social e política, vindo a delimitação estabelecida no imaginário coletivo a englobar essencialmente os municípios localizados no lado oriental da Baía de Guanabara e mais fortemente ligados economicamente à capital do estado. Dessa forma, considerando tal recorte consagrado no senso comum, Baixada Fluminense – ou simplesmente, Baixada – é a região formada pelos municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Japeri, Mesquita, Nova Iguaçu, Nilópolis, Queimados e São João de Meriti⁸. Sendo que no momento histórico abordado neste estudo os municípios de Japeri, Mesquita e Queimados ainda faziam parte do de Nova Iguaçu na qualidade de seus distritos. Estes oito entes administrativos, ao se considerar sua paisagem social, aparecem como uma área urbana praticamente contínua irradiada a partir do centro metropolitano. Por outro lado, a Baixada adquiriu ao longo dos anos uma identidade social e cultural específica. De um lado, valorizada como celeiro de manifestações culturais e artísticas próprias bem como efervescente politicamente (Freire, 2016; Monteiro, 2016); de outro, percebida como espaço fortemente marcado pela violência e criminalidade (Alves, 1998).

⁷ Desde pelo menos a década de 1970, foi se materializando uma continuidade da paisagem urbana entre o município do Rio de Janeiro e os que lhe são adjacentes na direção oriental da Baía de Guanabara. Para isso muito contribuiu a abertura da Rodovia Presidente Dutra e a localização ao longo da mesma de estabelecimentos industriais bem como o próprio crescimento demográfico da região. Para uma maior compreensão do fenômeno da interiorização da industrialização no estado do Rio de Janeiro, ver Oliveira (2008).

⁸ Ainda hoje o termo Baixada Fluminense comporta recortes diferenciados a depender do critério adotado (geográfico, administrativo, social etc.). Para fins deste artigo, se adota o critério de tomar a região como sendo composta pelos municípios que se originam a partir do desmembramento do de Nova Iguaçu, inclusive: Belford Roxo, Duque de Caxias, Japeri, Mesquita, Nilópolis, Queimados e São João de Meriti.

Flávio Andrade - *A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 70-92 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a4

Ao longo do século XX foram sendo executados na referida região uma série de projetos de saneamento, iniciados com a drenagem de suas áreas pantanosas. Tais pântanos tanto tornavam a região de difícil reocupação quanto representavam risco sanitário para a própria cidade do Rio de Janeiro, tendo em vista que as áreas alagadiças eram o principal foco de proliferação de vetores da febre amarela e malária desde que as culturas da cana-de-açúcar e do café terminaram por promover o assoreamento dos diversos cursos d'água que atravessavam a região (Torres, 2004).

A recuperação dos terrenos e eliminação da incidência de doenças permitiu sua transformação em cinturão verde para abastecimento da metrópole e área agrícola onde prosperou a cultura da laranja. No entanto, a partir da década de cinquenta do século passado a crise da produção citricultura implicou na paulatina passagem do território que viria a ser mais propriamente nomeado como Baixada Fluminense para a condição de periferia urbana. Para isto contribuiu fundamentalmente também a expansão dos ramais ferroviários irradiados a partir do Rio de Janeiro e o conseqüente estabelecimento de estações ferroviárias que vieram a se constituir em núcleos iniciais de pequenos adensamentos urbanos, futuros nascedouros de alguns dos municípios emancipados na região (Pereira, 1977; Torres, 2004).

Por sua vez, o loteamento das grandes propriedades abandonadas como áreas agrícolas, principalmente nos então municípios de Nova Iguaçu e Duque de Caxias, atraiu um enorme contingente de novos moradores tanto do estado do Rio de Janeiro quanto de estados vizinhos e outros mais distantes que ali se fixaram pela possibilidade de compra de terrenos baratos e pelo transporte relativamente fácil e rápido para os locais de trabalho (Monteiro, 2016; Prado, 2000).

Esta ocupação, porém, não foi acompanhada da oferta condizente de uma série de equipamentos urbanos ou serviços essenciais tendo em vista o usufruto por parte destes novos moradores daqueles direitos básicos necessários à manutenção e elevação dos seus padrões de vida (Bernardes 1983). Entre tais direitos se encontrava o do acesso à educação. Em que pese a significativa expansão da rede escolar na Baixada Fluminense a partir dos anos 1960, tal expansão não acompanhou proporcionalmente as taxas de crescimento populacional da região. Com isto, chega-se ao final da década de 1970 com um grande deficit de vagas nas escolas existentes e também se deparam as famílias ali residentes com a precarização da qualidade da formação escolar oferecida.

Flávio Andrade - *A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 70-92 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a4

Notícias de uma situação de calamidade: condições de existência da escola pública periférica

O jornal O Correio da Lavoura (doravante nomeado como CL), devido até mesmo sua longa existência, permite acompanhar os rumos da história da Baixada Fluminense ao longo de todo o século XX, constituindo-se este órgão da imprensa em riquíssima fonte primária ainda inexplorada para o estudo mais particular da História da Educação naquela região do entorno da metrópole do Rio de Janeiro.

O papel de oposição aos grupos políticos dominantes em Nova Iguaçu assumido pelo CL no período de meados dos anos 1970 e início dos anos 1980, momento de grande efervescência política no país, dado o processo de abertura política promovido a partir da chegada do General Ernesto Geisel à Presidência da República em 1976 e que terá continuidade no governo de seu sucessor, o General João Figueiredo, permite observar um registro vivo das condições em que se realizava a educação escolar naquele município a partir de um ponto de vista crítico frente àquelas condições.

É justamente a partir do afrouxamento da repressão política e da censura à manifestações de opinião de caráter crítico, especialmente quando expostas na imprensa, que o jornal local ora tomado como fonte vai iniciar o que poderia ser denominada uma campanha de denúncia das condições em que vinha se realizando a educação escolar pública no município de Nova Iguaçu⁹.

⁹ Os títulos de inúmeros textos publicados nas páginas do CL ajudam a formar um quadro da educação pública na Baixada Fluminense: “A escola deficitária e o privilegio dos barões” (CL, nº 3079, 20 de março de 1976); “O estudante abandonado” (CL, nº 3089 de 30 de maio de 1976); “A depredação nas escolas municipais” (CL, nº 3092 de 20 de junho de 1976); “C.M. Monteiro Lobato é um foco de sérias irregularidades” (CL, nº 3118 de 19 de dezembro de 1976); “Secretário de educação devolve verba por não ter plano de aplicação” (CL, nº 3120 de 2 de janeiro de 1977); “Vagas nas escolas públicas manipuladas por políticos” (CL, nº 3129 de 6 de março de 1977); “Nova Iguaçu precisa de 900 salas de aula e 4 mil professores” (CL, nº 3132 de 27 de março de 1977); “Estatuto do magistério: mais uma lei para não ser cumprida” (CL, nº 3133 de 3 de abril de 1977); “SEMEC não paga estagiárias” (CL, nº 3138 de 8 de maio de 1977); “Escola invadida por marginais” (CL, nº 3141 de 29 de maio de 1977); “Professor mal remunerado” (CL, nº 3142 de 5 de junho de 1977); “Cobrança de taxa nega gratuidade da escola pública” (CL, nº 3169 de 11 de dezembro de 1977); “Escola Municipal de Miguel Couto explora população estudantil” (CL, nº 3170 de 18 de dezembro de 1977); “Falta de professores em escolas estaduais prejudica aluno” (CL, nº 3185 de 2 de abril de 1978); “A situação da Escola Estadual Brasil é crítica” (CL, nº 3216 de 12 de novembro de 1978); “Professor primário não tem vez em Nova Iguaçu” (CL, nº 3222 de 17 de dezembro de 1978); Por outro lado, também se constata a resistência manifestada por moradores, alunos e profissionais da educação: “Povo se organiza e consegue escola para Boa esperança” (CL, nº 3112 de 7 de outubro de 1976); “Estudantes denunciam tráfico de drogas nas escolas de Nova Iguaçu” (CL, nº 3146 de 3 de julho de 1977); “Estudantes voltam às aulas com muitas reclamações” (CL, nº 3151 de 7 de agosto de 1977); “Alunos do IENI reclamam falta de professores” (CL, nº 3193 de 28 de maio de 1978); “Professores consideram caótica a situação do ensino do

Flávio Andrade - *A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 70-92 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a4

Dado o espaço do presente artigo, será privilegiado para fins de uma exposição mais vívida do quadro que os textos jornalísticos acima elencados anunciam os anos finais da década de 1970, posto que antecedem mais proximamente o último período de governo em que o executivo federal foi ocupado por um militar.

Dessa forma, temos que o CL oferece um vívido retrato de uma realidade que se reproduzia de modo geral nas regiões metropolitanas do país, possivelmente até em condições mais adversas haja vista ser a municipalidade aqui tomada como recorte estar localizada na vizinhança da segunda metrópole brasileira. A precariedade material das escolas municipais e das suas condições de funcionamento começa a ser exposta em texto intitulado “E.M. Sender carece de segurança e saneamento”, no qual se lê:

“A Escola Municipal Sender, situada no bairro Nova Era (proximidades de Cabuçu), se encontra completamente abandonada, cercada de mato, sem iluminação e sem água potável para as crianças que ali estudam. Nem ao menos o muro, guardando a escola de animais e marginais que a invadem constantemente, foi feito e o prédio está em péssimas condições de conservação. Tais fatos não sensibilizaram as autoridades municipais, nem ao menos a sua diretora, (...), que tem presenciado os graves problemas acontecidos e se omite em denunciá-los à SEMEC [Secretaria Municipal de Educação e Cultura]. Por outro lado, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura não tem se preocupado em vistorias às suas escolas, na maioria, abandonadas.” (CL, nº 3.224, 31 de dezembro de 1978: 2)

Segue-se uma descrição de longa lista de precariedades condensadas nesta escola em particular mas que também ilustram características que permanecem ainda hoje presentes em redes escolares brasileiras, dada a ainda profunda desigualdade regional do país, algumas delas, como, por exemplo, a presença de profissionais da educação sem as qualificações mínimas ideais para o exercício da profissão, podendo ser encontradas mesmo em redes escolares de estados e municípios das regiões mais ricas. Senão vejamos:

“A Escola Municipal Sender não passa de um vivo exemplo dos problemas que enfrenta o ensino municipal atualmente. Com apenas seis professoras formadas, o quadro de funcionários daquela escola é formado por estagiários em sua maioria. Lá se verifica uma acentuada exploração e este ano chegou ao cúmulo, quando uma das mocinhas prestou serviços de servente, para a limpeza de salas e banheiros, pois nem isso a escola possuía. As denúncias foram feitas por uma das estagiárias que não quis que se declarasse o seu nome. Disse-nos ainda que a água que é servida às crianças é tirada de um poço infecto por ordem da diretora. Uma das dirigentes de turno da escola sempre combateu a ordem, pois colocava sob ameaça a saúde das

município” (CL, nº 3196 de 18 de junho de 1978); “Estagiários no magistério já preocupam a população” (CL, nº 3212 de 8 de outubro de 1978); “Professores divulgam nota de protesto” (CL, nº 3213 de 15 de outubro de 1978); “Moradores foram a SEMEC cobrar escola” (CL, nº 3231 de 18 de fevereiro de 1979). Tais títulos dão uma ideia da tônica geral tanto do posicionamento do CL quanto também das questões que marcavam o fazer-se da educação escolar pública no município de Nova Iguaçu, um dos mais ricos da região metropolitana do Rio de Janeiro e, conseqüentemente, do país.

Flávio Andrade - *A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 70-92 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a4

crianças, e esperava uma oportunidade para provar à diretora que a água era poluída. Certa feita a diretora encontrou o banheiro imundo e pediu que se colocasse água nas privadas, o que foi feito; mas o cheiro ficou pior do que antes. A diretora se resolveu a colocar desinfetante no banheiro e agitou os vermes da água sendo percebidos a olho nu, segundo declarações da estagiária. Com essa mesma água era feita a merenda escolar. Como se não bastasse, os mantimentos enviados pelo Setor de Merenda Escolar da SEMEC eram de péssima qualidade e a maioria das crianças se viam obrigadas a comer o que era servido.” (CL, nº 3.224, 31 de dezembro de 1978: 2)

A escassez da oferta de vagas, realidade que na região metropolitana do Rio de Janeiro e de outras regiões metropolitanas foi a tônica até pelo menos as primeiras décadas do século XXI (e não totalmente sanada), não deixava praticamente opção às famílias dos bairros mais pobres, já de modo geral aqueles com precárias condições de oferta de equipamentos e serviços públicos. A escola em questão não fugia a esta regra:

“Atendendo até a 4ª série do 1º grau [atualmente o quinto ano do Ensino Fundamental], a Escola Municipal Sender é a única da localidade, sendo as mais próximas em Jardim Alvorada, Cabuçu ou Rosa dos Ventos, com acesso difícil. Com suas seis salas de aula funcionando em três turnos, o número de vagas é insuficiente para atender a quantidade de crianças que residem naquele bairro proletário. Apesar disso tudo, a escola nesta época de eleições serviu de foco e obras de políticos arenistas. Um deles chegou a iluminar todo o bairro e iniciou-se a construção do muro da escola. As lâmpadas já estão quase todas queimadas e só foram iniciadas a marcação do alicerce do muro.” (CL, nº 3.224, 31 de dezembro de 1978: 2)

Tal estado de coisas era comumente encontrado então nas escolas das localidades mais afastadas do núcleo urbano da Baixada Fluminense. Assim é que sob o título “Escola em Austin é abandonada pelos próprios funcionários” se descrevia um outro caso exemplar em termos do comprometimento do direito à educação de qualidade, ou mesmo de alguma educação. A reportagem parte inicialmente de um posicionamento crítico frente ao poder público municipal e também com relação aos próprios indivíduos mais imediatamente responsáveis pelo bom funcionamento da unidade escolar:

“A escola municipal Nena Rodrigues, situada em Austin à Rua Santa Ciara, encontra-se completamente abandonada pela SEMEC [Secretaria Municipal de Educação e Cultura] como também pelos funcionários responsáveis pela zeladoria da própria escola. Tal fato não é notado somente naquele colégio da rede municipal de ensino, mas também na maioria das escolas da rede localizadas na periferia.” (CL, nº 3.227, 21 de janeiro de 1979: 7)

Em seguida se busca legitimar e reforçar tal crítica dando voz ao maior número possível de moradores da localidade bem como aos que se encontram mais proximamente vivendo a realidade de precariedade da escola num esforço quase censitário, a fim certamente de ampliar o peso da denúncia aproximando-a de uma reivindicação formal daqueles moradores frente às autoridades do município:

Flávio Andrade - *A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 70-92 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a4

“Para conseguirmos melhores informações sobre a escola, consultamos alunos, pais de alunos e alguns moradores vizinhos e todos mostraram-se insatisfeitos com o descaso da Secretaria Municipal de Educação e Cultura para com aquela escola, única da localidade. (...) Segundo alguns moradores, o prédio onde a escola se encontra instalada é alugado, mas nunca ninguém se prontificou em ao menos fazer reparos nas paredes, cujo reboco está caindo. Disseram alguns ainda, que no período das aulas chegam a ter pena dos alunos que ali estudam – na sua quase totalidade, crianças pobres e sem qualquer recurso financeiro. O aspecto atual da escola é o de uma casa abandonada, com as janelas e portas das salas de aula abertas, com seus vidros quebrados. O pátio atualmente se encontra coberto de mato e a secretaria só abre pela manhã, mesmo assim quando aparece alguém. Sobre a sua diretora – segundo os moradores é a Professora Ilma Coelho pois nem mesmo a SEMEC soube informar ao certo – as pessoas consultadas se negaram a falar.” (CL, nº 3.227, 21 de janeiro de 1979: 7)

Como se pode ver, o quadro exposto indica que tal escola na prática funcionava quase que somente como um lugar de permanência dos alunos durante uma parte de seu dia e no qual a sua função esperada, a de promoção da aprendizagem destes mesmos alunos, se deparava com uma ausência completa das condições básicas para sua realização. Este aspecto não escapou ao olhar do repórter haja vista que chama também a atenção no texto jornalístico uma preocupação com a relação entre os problemas anteriormente elencados e o próprio desempenho dos alunos em termos de seu comportamento e aprendizagem, o que denota um sentido bastante documental do esforço de investigação feito pelo CL que busca algo próximo de um dossiê alinhavado com todos os aspectos afeitos à qualidade da formação escolar:

“A disciplina durante as aulas parece que não é encarada a sério pelos supervisores conforme a opinião de um outro morador. As crianças são muito bagunceiras, mas tal fato é justificável, tendo em vista as condições socioeconômicas do lugar e também o que a escola oferece, pois nem água encanada possui ainda. Neste período de férias escolares que deveria ser utilizado para a reforma das escolas a SEMEC não tem preocupação em justificar à população os seus atos sobre as condições atuais das escolas da rede, do número de vagas a serem oferecidas e nem mesmo em dizer onde foi aplicado o dinheiro economizado com a contratação das estagiárias ao longo de três anos.” (CL, nº 3.227, 21 de janeiro de 1979: 7)

Aparecem no relato jornalístico acima transcrito aqueles aspectos mais constantes no que se refere às condições materiais das escolas periféricas da região e de Nova Iguaçu em particular: o abandono crônico da conservação dos prédios escolares; a falta de fiscalização do funcionamento da escola e do trabalho de seus profissionais, responsáveis pela manutenção diária desta; a rarefeita presença da escola nas regiões semiurbanas e rurais do município no recorte temporal aqui delimitado; a prática recorrente do aluguel de prédios originalmente destinados a finalidades outras para se improvisarem escolas (prática essa comum no país como um todo desde que se iniciou mais intensamente o processo de expansão da educação escolar primária a partir dos finais da década de 1940), com a conseqüente transferência de recursos

Flávio Andrade - *A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 70-92 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a4

públicos à iniciativa privada; a dualidade de fato na qualidade da educação ofertada a crianças de classes sociais diferentes, combinada com o descaso ainda maior em relação aquelas de regiões mais afastadas das áreas mais propriamente urbanas; a escassez de recursos destinados efetivamente à realização do trabalho escolar bem como a falta de transparência na aplicação destes já poucos recursos; e finalmente, o uso recorrente de profissionais menos qualificados nas escolas destinadas à maioria da população como forma de economizar recursos onde estes já são mínimos.

Em outra reportagem, intitulada “E.M. Condessa Infante não pode receber alunos”, se acrescentaram novos detalhes a este quadro de precariedades acima descrito. Aqui se reforça o que parece ser uma forma velada de o CL apontar as autoridades municipais e a recorrente prática do compadrio político, neste caso materializada na nomeação – via de regra, pouco criteriosa – das direções escolares, como a raiz mais profunda das condições de materialização da educação no município. Daí temos que a obtenção ou não de melhorias para as escolas vai depender fundamentalmente de uma ação pessoal da direção escolar e sobre os ombros dos que ocupam esta função recai também quase exclusivamente, por isto mesmo, a cobrança por parte da comunidade. Senão vejamos:

“Dando continuidade a um trabalho de vistoria nas condições das escolas públicas existentes no Município de Nova Iguaçu, o CL visitou a Escola Municipal Condessa Infante, situada na Rua Monte Pascoal, no bairro Piam, ao lado da igreja de São Jorge. Quando da visita, estivemos conversando com a servente Maria Claudina, já velha e doente, responsável pela limpeza e conservação do prédio da escola. ‘Não sei o que essa diretora faz, disse Maria Claudina, referindo se à (...) diretora do estabelecimento, que não consegue nada pra essa escola.’ O estado de abandono em que a escola se encontra é lastimável mas não deixa de ser o retrato nítido e fiel da situação das demais escolas da rede municipal de ensino que recebera uma leva enorme de alunos a 5 de março. Deus sabe como.” (CL, nº 3.229, 4 de fevereiro de 1979: 3).

Apesar de o texto anteriormente citado indicar que o inquérito foi realizado no território iguaçuano, devido provavelmente ao fato de não haver diferenciação entre as duas áreas urbanas, aliado ao status de distrito já possuído por este segundo município, a escola referida aí se localiza em bairro nascido no entorno de uma fábrica no município vizinho de Belford Roxo.

A depoente, Maria Claudina, ao dar prosseguimento ao seu testemunho exemplifica, por sua vez, igualmente o fato de que os funcionários encarregados das funções de apoio na escola estavam costumeiramente submetidos tanto a riscos advindos do próprio isolamento do prédio escolar e, no limite, da desvalorização da educação como um bem para a comunidade do seu entorno, quanto também expõe a precariedade das instalações do local de trabalho e de sua

Flávio Andrade - *A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 70-92 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a4

própria condição funcional – lembrando a não existência do instituto do concurso público para admissão nos quadros funcionais do município e, portanto, a dependência geralmente do apadrinhamento por parte de alguém com acesso e influência no âmbito dos que tomavam as decisões relativas à composição do funcionalismo municipal. Particularmente os trabalhadores que realizavam atividades de apoio às mais propriamente de ensino e aprendizagem nas escolas do município se encontravam premidos pela necessidade de manutenção do emprego haja vista sua extração social e, salvo poucas exceções, baixo grau de escolaridade.

Sendo assim, episódios de violência comuns nas áreas um pouco mais afastadas dos centros urbanos da região e a dificuldade inerente à realização das atividades profissionais em um local de trabalho no qual imperava o abandono e o descaso por parte do poder público se conjugavam para produzir um misto de desalento e indignação, sentimentos estes que certamente possuíam ligação com a origem de classe de quem se reconhecia como oriunda do mesmo meio social a que pertenciam alunos e seus familiares. Tais elementos acima referidos irão novamente aparecer com singular vivacidade no depoimento anteriormente transcrito:

“Dona Maria Claudina não estranhou a presença de um elemento da imprensa visitando a escola: [se] prontificou a mostrar as salas de aula e mobiliário escolar completamente destruídos e sem condições de uso. Ela é servente ali há um ano no lugar de uma outra que saiu traumatizada com um assalto que a escola sofreu. Antes era servente do Colégio Municipal Monteiro Lobato onde acidentou-se em serviço, estourando uma de suas varizes [o] que a tornou quase inútil para o trabalho. Mesmo assim presta serviços de capina no terreno, lavagem das salas de aula, conservação do prédio, etc.” (CL, n° 3.229, 4 de fevereiro de 1979: 3).

No entanto, o que mais afligia imediatamente as famílias que desejavam minimamente o usufruto do direito à educação era a crônica falta de escolas e, conseqüentemente, de vagas para suas filhas e filhos. Principalmente nas áreas já costumeiramente desprovidas de outros recursos sociais dependentes da ação do poder público.

A falta de escolas e/ou vagas nas escolas existentes foi uma das mais constantes motivações para a mobilização de segmentos da população da Baixada Fluminense visando sensibilizar e pressionar as autoridades municipais e estaduais na busca pela expansão da rede escolar na região. Sendo a rede escolar estadual a de maior presença quantitativa, além de o estado do Rio de Janeiro possuir mais recursos para investimento nesta expansão do que as instâncias de poder municipais, se recorria diretamente ao governo estadual a fim de tentar obter a construção de novas escolas. Isto ficou patente na reportagem “Moradores foram à SEEC cobrar escola”:

Flávio Andrade - *A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 70-92 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a4

“Insatisfeitos com a desconsideração com que vem sendo tratados pela administração pública, os moradores dos bairros Jardim Silvana e Santa Verônica – em Belford Roxo – enviaram esta semana uma comissão para reivindicar diretamente na Secretaria Estadual de Educação [e Cultura (SEEC)], solução para o problema do ensino que é cada vez mais grave na região. Esquecido pela Prefeitura Municipal que não toma providência para desalojar os invasores que se instalaram na única área pública existente no bairro, a mando do ex-deputado Jorge Lima, os moradores também não receberam boas notícias na Secretaria de Educação. A assessora de planejamento daquele órgão informou que este ano está prevista a construção de apenas duas pequenas escolas estaduais em Nova Iguaçu, não estando incluídos nesse planejamento, por enquanto, os dois bairros onde existem perto de duas mil crianças sem condição de estudar.” (CL, nº 3.231, 18 de fevereiro de 1979: 1).

Como se pode ver pela descrição acima, tudo conspirava contra aquela parte da população que já se encontrava desprovida de uma série de condições básicas de existência e que via impossibilitado o usufruto do direito fundamental de acesso à educação para seus filhos (uma condição fundamental para permitir a estes escaparem do mesmo destino socialmente definido para seus pais). Fica patente o grande déficit da oferta de vagas nas escolas públicas da região, fossem elas municipais ou estaduais, bem como um fenômeno que se agravou ao longo das décadas de 1960 e 1960: a crescente escassez de terrenos que permitissem a existência de instalações escolares (sendo característico do período como efeito direto de tal escassez o aproveitamento máximo de terrenos que, dado suas dimensões, foram ocupados por prédios escolares verticalizados e desprovidos de espaços pedagógicos tais como quadras, pátios, etc.). Por outro lado, se ilustra aí também o fato de que a população da região não permaneceu passiva frente a impossibilidade de ver suas filhas e filhos ingressarem na escola.

A mobilização dos moradores em diversos bairros da região, mesmo que muitas vezes não tenha obtido sucesso em suas reivindicações, passou a constituir um fator de pressão política sobre as prefeituras e mesmo em relação ao poder estadual que certamente contribuiu para a posterior expansão da rede escolar pública da Baixada.

Para piorar tal situação, já de si desalentadora quanto ao ingresso na escola, uma parte das crianças que tinham a sorte de conseguir se matricular via sua permanência nas carteiras escolares ameaçada por regras que algumas diretoras entendiam por bem impor. Este era o caso, por exemplo, da cobrança de uma taxa supostamente destinada à manutenção da escola. Em 1º de abril de 1979 o Correio da Lavoura denunciava tal mecanismo na reportagem “A guerra contra a taxa escolar: Moradores denunciam no CRECT diretora da Escola V. Brasil”:

“[A] diretora da Escola Estadual Vital Brasil, foi formalmente denunciada quinta feira, dia 5, à direção do Centro Regional de Educação, Cultura e Trabalho (CRECT) por uma comissão de mães de alunos do bairro Nova Piam, integrantes da Associação de Moradores daquela localidade, que acusaram-na de procurar obrigá-los ao pagamento de uma taxa ilegal

Flávio Andrade - *A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 70-92 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a4

de 20 cruzeiros como única forma de garantirem as matrículas de seus filhos. Os denunciante disseram ainda que [a diretora] tem feito tudo para perseguir os filhos daqueles que se revoltam contra sua orientação arbitrária, sendo comum na escola a prática de castigos¹⁰ físicos.” (CL, n° 3.237, 1 de abril de 1979: 7).

Em tempos autoritários como eram os do período aqui abordado as direções escolares agiam muitas vezes como um poder fortemente repressivo, particularmente no que se refere ao trato com as crianças oriundas dos meios populares. A permanência da prática de castigos físicos, provavelmente também ainda presente nas salas de aula, denota a permanência da cultura do exercício discriminatório da autoridade escolar. Mas é interessante perceber que já não conta com o beneplácito das famílias e não mais se exerce sem contestação por parte das mesmas.

Neste mesmo sentido, os moradores politicamente organizados passavam a contar com o apoio de outros sujeitos políticos atuantes na região da Baixada Fluminense no esforço de se contrapor aos desmandos das direções escolares, nomeadas através da indicação de vereadores e deputados com base eleitoral na localidade, bem como forçar o poder público a deixar de fazer vistas grossas em relação às práticas de abuso do poder que estavam já naturalizadas como parte da rotina cotidiana de muitas escolas:

“A comissão da Nova Piam foi ao CRECT acompanhada por representantes de outros grupos de amigos de bairro, por membros da Comissão Diocesana de Justiça e Paz e pelo deputado estadual Francisco Amaral, sendo recebida (...) pelas [diretoras] do CRECT, que ficaram de interrogar Evangelina Soares de Moura a respeito das acusações levantadas contra ela. Em princípio, todas confirmaram que a cobrança obrigatória de qualquer taxa em estabelecimento oficial de ensino é efetivamente ilegal, uma vez que a lei estabelece que a contribuição dos pais de alunos deve ser espontânea e de acordo com os seus recursos.” (CL, n° 3.237, 1 de abril de 1979: 7).

O fecho do texto jornalístico em tela vem explicitar o vínculo entre autoritarismo da direção escolar e o regime de exceção vigente no país, o qual se reproduzia em todos os espaços sociais em boa medida porque encontrava apoio de boa parte da população do país, particularmente entre os extratos médios que vivenciaram algum tipo de distanciamento em termos de maior acesso à esfera do consumo durante a década de 1970, em especial os anos do chamado “milagre brasileiro”. Desta forma, o contexto da distensão política promovida nos limites da ordem vigente no país propiciava o aparecimento de mecanismos mais democráticos

¹⁰ Não é possível saber exatamente quais seriam estes castigos, mas as práticas de punição física mais comuns à época eram tapas nas mãos ou cabeça, puxões de orelha ou cabelo, uso de réguas para aplicar pancadas e beliscões comumente com torções.

Flávio Andrade - *A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 70-92 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a4

de participação inclusive no interior das escolas o que, por sua vez, indicava o reconhecimento da legitimidade das formas de luta assumidas pelos movimentos sociais e a busca por sua normatização como parte da vivência democrática. Mas tal reconhecimento formal por si só não significava sua aplicação efetiva. Fazia-se necessário então alargar e aprofundar o sentido da luta pelo direito à educação a fim de modificar também o próprio modo de ser da relação entre a escola e as famílias:

“Os moradores acusaram a diretora do Vital Brasil de ir também contra a orientação da Secretária da Educação para integração da escola na comunidade, uma vez que tem dito que os participantes da associação da Nova Piam são agitadores e subversivos. Segundo os reclamantes, a única agitação que fazem é defender o seu direito legítimo ao ensino gratuito, garantido no corpo da Constituição Brasileira.” (CL, nº 3.237, 1 de abril de 1979: 7).

A luta por acesso à escola teve assim também seus momentos de vitória e contribuiu mesmo que indiretamente para o fortalecimento dos movimentos sociais na Baixada Fluminense bem como para o avanço de outras lutas visando a conquista de direitos como habitação, saúde e saneamento básico.

Considera-se aqui que, mesmo sem uma referência mais ampla relativamente a outras localidades e suas respectivas reivindicações e ações comunitárias, os que anteriormente analisamos representam um retrato bastante fiel da situação vivida pelas populações do entorno das grandes metrópoles brasileiras na passagem dos anos 1970 para a década de 1980 no que tange à restrição do direito à educação pública de qualidade.

Da mesma forma, constituem também tais narrativas politicamente comprometidas uma fonte importante – mais ainda se considerarmos a já indicada escassez de documentação sobre o tema – para o estudo do movimento de organização dos moradores da Baixada Fluminense em associações comunitárias e a atuação destas na luta por melhorias tanto na oferta quanto na qualidade da educação pública. Será justamente nas páginas do segundo órgão de imprensa selecionado, o *Jornal da Baixada*, nascido justamente da efervescência política do período histórico que marca a virada dos anos 1970 para 1980, que se pode aquilatar mais amplamente a frequência e alcance tanto da situação de precariedade da formação escolar ofertada à maioria da população quanto o fenômeno da mobilização de famílias residentes na Baixada Fluminense em torno da demanda por direitos no campo da educação.

Flávio Andrade - *A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 70-92 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a4

Conclusão

Entre os anos 1960 e 1970 a Baixada Fluminense, acompanhando o ocorrido nas regiões metropolitanas brasileiras, vivenciou um acelerado crescimento do número de escolas públicas, particularmente as vinculadas à esfera estadual de governo.¹¹

No entanto, no caso da Baixada Fluminense a possibilidade de usufruto do direito à educação por parte da maioria de seus novos habitantes não veio a se realizar na prática. A demanda por acesso à escola pública sobrepujou de muito a existência efetiva de vagas.

No caso dos municípios mais populosos da Baixada Fluminense em particular, tal estrangulamento ocorreu ao longo da década de 1970, produzindo uma rotina marcada por uma verdadeira “mobilização para a guerra” entre as famílias que possuíam filhos em idade escolar nos períodos de matrícula. Uma cena comum no entorno das escolas públicas eram as longas filas de mães, pais e parentes (que não raramente ali estavam às vezes há dias, em regime de revezamento) à espera da abertura dos portões da escola para a matrícula de novos alunos.

Aqueles que conseguiam uma vaga comemoravam intensamente. Às famílias que não conseguiam restava ir para a próxima fila na próxima escola, a qual ficava cada vez mais distante de seu local de moradia (não à toa, a luta pela educação dos filhos se confundia comumente com a luta pela melhoria do transporte e pelo direito à gratuidade dos estudantes). Considerando também que o mais comum eram famílias com mais de um filho em idade escolar, frequentemente não se conseguia vaga na mesma escola para todos os filhos.

Agravando este estado de coisas, como se pôde ver, mesmo as crianças que conseguiam ver seu direito à matrícula na escola efetivamente materializado vivenciavam não poucas vezes uma experiência de escolarização marcada pelo signo da precariedade e do sacrifício, seu e de suas famílias. Como igualmente visto ao longo do texto, tal estado de coisas não foi aceito sempre de forma passiva.

O direito a uma educação escolar que viesse a permitir que mães e pais das classes populares da Baixada Fluminense, politicamente organizados ou não, foi objeto de uma luta

¹¹ A existência de escolas, mesmo que muitas vezes apenas formalmente, remonta ao Segundo Império mas até o a segunda metade do século XX constituíam uma exceção na paisagem majoritariamente rural dos municípios aqui recortados. Aquela que é considerada uma das escolas pioneiras em Nova Iguaçu foi fundada por uma família de maçons também ligada ao Jornal Correio da Lavoura, o Colégio Leopoldo. Por conta do prestígio adquirido entre os chamados escolanovistas, a escola criada pelo dono de uma fábrica de explosivos, inicialmente com o intuito de alfabetizar os funcionários mas se abrindo para seus filhos e outras crianças e dirigida por sua irmã, Armada Álvaro Alberto. Nomeada Escola Regional do Merity se tornou exemplo de boa experiência pedagógica por oferecer refeição a seus alunos e posteriormente incorporar meios de ensino como o cinema e o canto orfeônico. Em que pese seus méritos, na prática representou uma gota no oceano da ausência da oferta de escolarização para a população rural brasileira de modo geral.

Flávio Andrade - *A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 70-92 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a4

constante a qual assumiu variadas formas e níveis de intensidade, mas que representou sempre a consciência de sua condição de sujeito de direitos em um contexto histórico marcado justamente pela vigência de um estado de exceção democrática. Mesmo posteriormente, com o retorno de um ordenamento jurídico de natureza constitucional, não desapareceu completamente a necessidade daquela mobilização haja vista que ainda nos anos 1990 não eram incomuns as filas nas calçadas das escolas com maior demanda, denotando a permanência da restrição ao pleno direito a uma educação pública de qualidade. Neste sentido, os anos de passagem da década de 1970 à de 1980 são particularmente significativos como momento em que a luta pelo direito à educação amalgamou moradores, movimento social organizado, setores progressistas da igreja católica e intelectuais coletivos politicamente comprometidos com a mesma.

Sendo assim, a luta por acesso e permanência na escola e a concomitante luta pela qualidade da escolarização oferecida por esta escola na passagem entre as décadas de 1970 e 1980 pode ser caracterizada como uma verdadeira guerra de trincheiras combatida com afinco e persistência pelas mães e pais da região, politicamente organizados ou não.

Fontes

O Correio da Lavoura. Nova Iguaçu, Editora CL, 1917-2024.

Referências bibliográficas

ALVES, José Carlos (1998). *Dos Barões ao Extermínio: uma história da violência na Baixada Fluminense*, Duque de Caxias, APPH/CLIO.

BERNARDO, Júlia (1983). *Espaço e Movimentos Reivindicatórios: o caso de Nova Iguaçu*, Rio de Janeiro, Edição do autor.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter (2006). *Uma História Social da Mídia: de Gutenberg à Internet*, Rio de Janeiro, Zahar. 2ª. ed. Trad. Maria Carmelita Pádua Dias.

BURKE, Peter (2000). *Uma História Social do Conhecimento I: de Gutemberg a Diderot*, Rio de Janeiro, Zahar. Trad. Plínio Dentzien.

CARVALHO, Carlos Henrique de.; ARAÚJO, José Carlos; GONÇALVES NETO, Wenceslau (2002). “Discutindo a história da educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia-MG, 1930-1950)” in ARAÚJO, José Carlos; GATTI Jr., Décio (org.). *Novos Temas*

Flávio Andrade - *A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 70-92 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a4

em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa, Campinas, Autores Associados/Uberlândia, EDUFU, pp. 67-89.

CHARTIER, Roger (2002). *A História Cultural: entre práticas e representações*, São Paulo, Bertrand Brasil. 2ª. ed. Trad. Maria Manuela Galhardo.

CUNHA, Luiz A. (1980). *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, Rio de Janeiro, Francisco Alves. 6ª. ed.

CUNHA, Luiz A.; GÓES, Moacyr (2002). *O Golpe na Educação*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. 11ª. ed.

DARNTON, Robert (2010). *O Beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*, São Paulo, Companhia das Letras. Trad. Denise Bottmann.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (2002). “O jornal e outras fontes para a história da educação mineira do século XIX: uma introdução” in ARAÚJO, José Carlos; GATTI Jr., Décio (org.). *Novos Temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*, Campinas, Autores Associados/Uberlândia, EDUFU, pp. 133-150.

FAUSTO, Boris (2006). *História do Brasil*, São Paulo, EdUSP, 12ª. Ed.

FREIRE, Jussara (2016). *Problemas Públicos e Mobilizações Coletivas em Nova Iguaçu*, Rio de Janeiro, Garamond.

FRIGOTTO, Gaudêncio (1989). *A Produtividade da Escola Improdutiva*, São Paulo, Cortez. 3ª. ed.

GARCIA, Pedro (1977). *Educação: modernização ou dependência?*, Rio de Janeiro, Francisco Alves.

GERMANO, José W. (1994). *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*, São Paulo, Cortez, 2ª. ed.

GOHN, Maria da Glória (1982). *Reivindicações Populares Urbanas*, São Paulo, Autores Associados/Cortez.

JACOBI, Pedro (1989). *Movimentos Sociais e Políticas Públicas*, São Paulo, Cortez, 2ª. ed.

JANNUZZI, P. de M. (2000). *Migração e Mobilidade Social: migrantes no mercado de trabalho paulista*, Campinas, Autores Associados.

KOWARICK, Lúcio; BONDUKI, Nabil (1988). “Espaço urbano e espaço político: do populismo à redemocratização” in KOWARICK, Lúcio (Org.). *As Lutas Sociais e a Cidade*, São Paulo, Paz e Terra.

Flávio Andrade - *A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 70-92 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a4

LOSURDO, Domenico (2004). *Democracia ou Bonapartismo: triunfo e decadência do sufrágio universal*, Rio de Janeiro, Editora UFRJ. Trad. Luiz Sérgio Henriques.

MONTEIRO, L. A. (2016). *Retratos em Movimento: vida política, dinamismo popular e cidadania na Baixada Fluminense*, Rio de Janeiro, FGV Editora.

NÓVOA, António (1997). “A imprensa de educação e ensino” in CATANI, Denice; BASTOS, Maria Helena (org.). *Educação em Revista: a imprensa periódica e a História da Educação*, São Paulo, Escrituras, pp. 11-31.

NUNES, Clarice (1980). *Escola e Dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem*, Rio de Janeiro, Achiamé.

OLIVEIRA, Floriano (2008). *Reestruturação Produtiva, Território e Poder no Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro Garamond/Faperj.

PAOLI, Maria Célia (1995). “Movimentos sociais no Brasil: em busca de um estatuto político” in HELLMANN, Michaela (org.). *Movimentos Sociais e Democracia no Brasil*, São Paulo, Marco Zero.

PEREIRA, W. (1977). *Cana, Café & Laranja: história econômica de Nova Iguaçu*, Rio de Janeiro, FGV/SEEC-RJ.

PRADO, W. (2000). *História Social da Baixada Fluminense*, Rio de Janeiro, Ecomuseu Fluminense.

ROLLEMBERG, Denise (1999). *Exílio: entre raízes e radares*, Rio de Janeiro, Record.

SADER, Eder (1991). *Quando Novos Personagens Entraram em Cena*, São Paulo, Paz e Terra, 2ª ed.

SANTOS, Laymert (1981). *Desregulagens: educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social*, São Paulo, Brasiliense.

SANTOS, Milton (2005). *A Urbanização Brasileira*, São paulo, EdUSP. 5ª. ed.

SCHELBAUER, Analete R.; ARAÚJO, José Carlos S. (org.) (2007). *História da Educação pela Imprensa*, Campinas, Alínea.

SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloísa M. (2015). *Brasil: uma biografia*, São Paulo, Companhia das Letras.

SPOSITO, Marília (2010). *A Ilusão Fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*, São Paulo Hucitec. 2ª. ed.

TELLES, Vera da Silva (1988). “Anos 70: experiências, práticas e espaços políticos” in KOWARICK, Lúcio (org.). *As Lutas Sociais e a Cidade*, São Paulo, Paz e Terra.

Flávio Andrade - *A luta pelo direito à educação na periferia de uma metrópole brasileira em tempos autoritários (Baixada Fluminense, anos 1970)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 70-92 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a4

TORRES, Gênesis (2004). *Baixada Fluminense: a construção de uma história*, São João de Meriti, IPAHB.

Guilherme Susin Sirtoli – *Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 93-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a5

Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)

Poetic-educational creation processes in southern Brazil during the Civil-Military Dictatorship (1964-1985)

Processus de création poétique-éducative dans le sud du Brésil pendant la dictature civilo-militaire (1964-1985)

Procesos de creación poético-educativa en el sur de Brasil durante la Dictadura Cívico-Militar (1964-1985)

Guilherme Susin Sirtoli
PPGH – Universidade Federal de Pelotas
PPGAV – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
guisusinsirtoli@gmail.com

Resumo: O presente trabalho visa refletir sobre o papel da arte e educação no contexto da ditadura civil-militar, através de uma microanálise com foco no sul do Brasil. Ao analisar as leis vigentes do período para a área da educação, notamos que o espaço para o contexto de criação artística não era considerado nos currículos acadêmicos. Dessa forma, a ênfase nos processos criativos emergiu em diversas ações a partir de meados da década de 1970, no sul do Brasil, mais especificamente em Porto Alegre (RS) e Pelotas (RS). Através das análises, percebemos que as ações poético-educativas analisadas atuaram de forma ético-estético-social, como uma reação frente ao regime vigente.

Palavras-chave: Arte, Ensino da Arte, História, Ditadura Militar, Sul do Brasil.

Abstract: The present work aims to reflect on the role of art and education in the context of the civil-military dictatorship, through a microanalysis focusing on southern Brazil. When analyzing the laws in force at the time in the area of education, we noticed that the space for the context of artistic creation was not considered in academic curricula. Thus, the emphasis on creative processes emerged in several actions from the mid-1970s onwards, in southern Brazil, more specifically in Porto Alegre (RS) and Pelotas (RS). Through the analyses, we realized that the poetic-educational actions analyzed acted in an ethical-aesthetic-social way, as a reaction to the current regime.

Keywords: Art, Art Teaching, History, Military Dictatorship, Southern Brazil.

Résumé : Le présent travail vise à réfléchir sur le rôle de l'art et de l'éducation dans le contexte de la dictature civilo-militaire, à travers une microanalyse centrée sur le sud du Brésil. En analysant les lois en vigueur à l'époque dans le domaine de l'éducation, nous avons remarqué que l'espace réservé au contexte de la création artistique n'était pas pris en compte dans les programmes académiques. Ainsi, l'accent mis sur les processus créatifs est apparu dans plusieurs actions à partir du milieu des années 1970, dans le sud du Brésil, plus spécifiquement dans des villes comme Porto Alegre (RS) et Pelotas (RS). À travers les analyses, nous avons réalisé que les actions poético-éducatives analysées agissaient de manière éthique-esthétique-sociale, en réaction au régime actuel.

Mots-clés : Art, Enseignement de l'art, Histoire, Dictature Militaire, Sud du Brésil.

Guilherme Susin Sirtoli – *Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 93-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a5

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el papel del arte y la educación en el contexto de la dictadura cívico-militar, a través de un microanálisis centrado en el sur de Brasil. Al analizar las leyes vigentes en la época en el área de educación, notamos que el espacio para el contexto de la creación artística no estaba considerado en los currículos académicos. Así, el énfasis en los procesos creativos surgió en varias acciones a partir de mediados de los años 1970 en el sur de Brasil, más específicamente en Porto Alegre (RS) y Pelotas (RS). A través de los análisis, nos dimos cuenta de que las acciones poético-educativas analizadas actuaron de manera ético-estética-social, como reacción al régimen actual.

Palabras clave: Arte, Enseñanza del Arte, Historia, Dictadura Militar, Sur de Brasil.

Introdução

O regime ditatorial civil-militar no Brasil, que ocorreu de 1964 a 1985, gerou inúmeras consequências que perduraram por várias décadas subsequentes. Desde meados da década de 1960 até aproximadamente a primeira metade da década seguinte, prevaleceram formas de repressão e censura em diversos aspectos da vida em sociedade, resultando em impactos significativos na cultura e na educação de modo geral.

Nesse período, muitos cidadãos, incluindo trabalhadores, professores, estudantes, jornalistas e outros, resistiram às imposições do regime. Segundo Motta (2021), resistir estava diretamente ligado à oposição ao regime ditatorial, implicando em uma postura de rejeição integral a tudo aquilo que pregavam os líderes que estavam à frente do comando do Estado. A resistência estava vinculada à rejeição de valores político-culturais defendidos pelos ditadores, entre eles "o conservadorismo moral ou a visão elitista de que o povo brasileiro não estava apto a governar-se" (Motta, 2021: 158).

Nesse contexto, a produção artística e o pensamento de diversos artistas e intelectuais opostos às ideias conservadoras pregadas pelos militares mantiveram-se vivos como formas de resistência, reverberando em práticas transgressoras, modos e visões de mundo diferentes daqueles que imperavam. Todos aqueles que agiam contra o que era proposto pela ditadura, ou seja, contra os ideais nacionalistas pregados pelos militares, eram tidos como 'subversivos', 'intrusos', 'desleais': "O intruso, o desleal, o contrário, aquele que representava o fator de desagregação deveria ser extirpado e aniquilado. Assim, estar contrário ao regime era ser de antemão antipatriota, entreguista" (Gonçalves, 2006: 7).

A repressão, por meio de prisões, expurgos, aposentadorias forçadas, bem como perseguições, de modo geral, ocorreu pouco tempo após o golpe militar de 31 de março

Guilherme Susin Sirtoli – *Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 93-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a5

de 1964, que culminou com a deposição do então presidente João Goulart (1919-1976) e, como consequência, a ascensão do governo militar ao poder da República Brasileira. Tal repressão foi vivenciada em inúmeras partes do Brasil, como também no Rio Grande do Sul (RS), tendo como capital a cidade de Porto Alegre, sendo este o estado mais ao sul do país, possuindo fronteira com países como Argentina e Uruguai.

As perseguições iniciaram nos primeiros dias depois do golpe, com a prisão de apoiadores do governo deposto em lugares improvisados como quartéis e delegacias. O principal espaço utilizado como cárcere foi a sede do SESME (Serviço Social de Menores) em Porto Alegre, para onde foram conduzidos presos provenientes de todo o estado. Também foram utilizados a Escola Paulo da Gama, o prédio da Divisão de Trânsito e quartéis como o do 19º Regimento de Infantaria, o QG do III Exército e a Companhia de Guardas. Em 24 de abril de 1964, a imprensa publicou uma lista com os nomes de 241 pessoas presas em diversos municípios gaúchos (Rodeghero *et al.*, 2013: 39).

A justificativa para o golpe, mascarado de ação democrática, foi a de não permitir a instauração de um regime comunista no país, alegando uma ameaça subversiva que supostamente rondava o Brasil. Essa falsa propaganda, difundida pelos próprios militares, e apoiada por inúmeros segmentos da sociedade civil, acabou culminando em manifestações e protestos ao longo do país. Um dos exemplos dessas manifestações foram as chamadas 'Marchas da Família, com Deus, pela Liberdade', de cunho conservador, ocorridas durante alguns meses do ano de 1964 e apoiadas por uma classe média que acreditava piamente na 'ameaça comunista' que supostamente tentava 'roubar' o Brasil das 'famílias de bem'.

O destaque dado ao inimigo interno também era fundamental para a legitimação golpista, sendo invocado constantemente para justificar a repressão e o terror do Estado. Os militares reinventaram diversas vezes esse “inimigo”. Era preciso manter o medo de um iminente ataque subversivo, procurando espalhar o temor na sociedade e fazendo sentir a necessidade do controle militar (Konrad *et al.*, 2013: 114).

Em 1968, a repressão militar foi intensificada no Brasil com a promulgação do Ato Institucional n.º 5 (AI-5), afetando de forma severa os âmbitos artístico-culturais. Vale ressaltar que, a partir da promulgação de tais atos, a ditadura agia de forma a liquidar cada vez mais a democracia no Brasil, proibindo, censurando e perseguindo aqueles que pensavam de forma oposta aos ideais conservadores pregados pelos ditadores: “Os Atos Institucionais foram instrumentos jurídicos rápidos na ação de liquidar a estrutura de um Estado democrático no Brasil, na articulação dos órgãos da repressão e na extinção de qualquer oposição minimamente organizada no País” (Vermeersch, 2008: 588).

Guilherme Susin Sirtoli – *Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 93-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a5

Neste momento, o país viveu uma repressão aguda, que atuou na exterminação de diversos grupos de guerrilha, desarticulações de movimentos artísticos engajados e profundas divisões entre aqueles que ainda conseguiam produzir arte no país (Coelho, 2010). Começaram então a serem gestadas e posteriormente impostas, lógicas de ensino que acabaram por impactar a educação brasileira como um todo, ressoando em inúmeras décadas seguintes ao período ditatorial.

Portanto, nos posicionamos no papel de reflexão constante sobre esse momento histórico e sobre como tais imposições impactaram a sociedade brasileira e latino-americana. É relevante observar que, durante a década de 1970, gestavam-se e impunham-se ditaduras em outros países do Cone Sul, em paralelo à ditadura brasileira, a exemplo da ditadura civil-militar argentina (1976-1983), da ditadura civil-militar uruguaia (1973-1985) e da ditadura militar chilena (1973-1990).

Concebemos, portanto, a necessidade de estudar esses períodos históricos e compreender de que maneira artistas e professores se articularam nesse momento. Entendemos aqui que a vida e a arte não estão dissociadas, tampouco a educação da vida em sociedade, seguindo a linha de pensamento de Dewey (2010). Dessa forma, a educação e a vida social também não estão desconectadas, percebendo que as estratégias de ensino difundidas na época impactaram a vida para além dos ambientes formais de ensino, como é o caso das escolas ou universidades. Podemos perspectivar, por exemplo, que o ensino tecnicista respaldado pelos governos militares atuou diretamente na própria mentalidade da população brasileira, relegando o conhecimento sensível das humanidades para um plano de menor importância, em detrimento de outras áreas.

O ensino das artes durante a ditadura: o caso da Escola de Belas Artes de Pelotas (EBA)

Durante o regime ditatorial, um dos maiores impactos na educação brasileira foi o respaldo à difusão de uma lógica de ensino tecnicista, aproximando a educação formal da produtividade própria do sistema capitalista, contribuindo para a perpetuação de uma hierarquia de poder entre professores e alunos. Com as reformas propostas na década de 1970, pautadas nos acordos MEC/USAID, firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte-Americana de Desenvolvimento Internacional

Guilherme Susin Sirtoli – *Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 93-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a5

(USAID), a implementação de um ensino profissionalizante dividiu a formação escolar entre as disciplinas da formação geral e as de formação especializada, esta última voltada para questões profissionalizantes.

Sabemos que, neste período, acessar o ensino no âmbito superior era algo muito restrito para uma significativa parcela da população brasileira. A ditadura, justamente nesse sentido, agiu para dificultar ainda mais esse acesso, transformando universidades em fundações, e evitando a ascensão social de pessoas que possuíam menos recursos financeiros (Furlan, 2015). Nesse contexto, inúmeros profissionais articulavam-se em prol de mudanças significativas, que, por sua vez, foram barradas e boicotadas pelo governo militar: “O desejo de mudanças há muito fazia parte da realidade de professores e alunos que clamavam pela transformação do campo do ensino superior; no entanto, o governo utilizou todos os mecanismos para interceptar os profissionais desejosos por reformas” (Furlan, 2015: 52).

Os acordos com o governo norte-americano, firmados desde o início da ditadura, desembocaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971. Com a implementação da Lei n.º 5692 de Diretrizes e Bases da Educação do ano de 1971 (Lei 5.692/1971), o foco no ensino tecnicista ficou explícito. Nessa concepção educacional, a abordagem estava pautada em disciplinas operacionais, sem considerar a necessidade de uma reflexão crítica acerca das questões sociais: “Inseria-se no sistema escolar brasileiro em uma orientação educacional e pedagógica voltada para um modelo operacional de ensino-aprendizagem. Não havia lugar para o pensar crítico, a discussão de ideias e uma práxis voltada para os problemas sociais do Brasil (Chaves *et al.*, 2014: 550).

Assim, podemos vislumbrar que as disciplinas que visavam uma maior sensibilidade e promoviam o pensar crítico eram relegadas, privilegiando uma formação a partir de matérias que objetivavam ‘questões profissionais’, em consonância com a lógica de mercado produtivista. Especifica-se nesta Lei que a parte da formação especial curricular compreendia a habilitação profissional frente às necessidades do mercado de trabalho local ou regional (Brasil, 1971).

As alterações realizadas em prol da profissionalização não alcançaram os resultados esperados, uma vez que ocorriam de forma utópica (Furlan, 2015), dando a entender que tais medidas teriam algum impacto profissionalizante na vida dos alunos, o que não se concretizou na prática. Tais questões ocorreram possivelmente dadas as inúmeras

Guilherme Susin Sirtoli – *Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 93-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a5

contradições que a educação brasileira enfrentava nesse momento. Por exemplo, o governo militar impunha a ideia de dinamismo na educação, ao mesmo tempo em que restringia e monitorava o comportamento dos professores:

A educação deveria sair de uma zona estática, que deveria ser superada para alcançar uma nova perspectiva, dinâmica. Esta afirmativa se torna contraditória, já que é próprio de um regime militar haver controle das ações práticas e o monitoramento do conteúdo e das disciplinas escolares. Torna-se um paradoxo o professor ter uma atuação dinâmica num contexto de controle e censura (Furlan, 2015: 97).

No que tange ao ensino das artes, inúmeras ações foram tomadas, que por sua vez geraram consequências que permeiam nossa vida até hoje. Vale ressaltar que a ditadura afetou significativamente o ensino das artes dentro da escola, principalmente no que tange à educação pública. Escolas foram fechadas e currículos foram normalizados, de forma a homogeneizar o ensino de artes junto com outras disciplinas, como expõe Barbosa (2014):

A ditadura de 1964 perseguiu professores e escolas experimentais foram aos poucos desmontadas sem muito esforço. Era só normatizar e estereotipar seus currículos, tornando-os iguais às outras do sistema escolar. Até escolas de educação infantil foram fechadas. A partir daí, a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada, em geral, pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas (Barbosa, 2014: 8).

Além disso, temáticas de cunho nacionalista, como o patriotismo exacerbado em prol da militarização e a prática do desenho livre, muitas vezes descontextualizado, rondavam o espectro da disciplina 'educação artística' neste período histórico. Logo, podemos perceber que essa atuação dentro das escolas, muitas vezes não possuía muito diálogo com grande parte da produção artística brasileira das décadas de 1960, 1970 e 1980, onde artistas atuaram de forma resistente às imposições ditatoriais (Furlan, 2015). Consideramos que as consequências das ações ditatoriais frente ao ensino da arte e à educação de modo geral tiveram impactos muito além do período vigente, perdurando em alguns aspectos até a contemporaneidade.

Além de homogeneizar currículos e expandir o ensino tecnicista, a Lei 5.692 de 1971, paradoxalmente, instituiu enquanto obrigatório o ensino das artes, sob a nomenclatura de 'educação artística'. Vale ressaltar que, neste período, não existia uma base curricular que direcionasse o ensino da arte aos moldes do que existe atualmente, ou seja, ainda não existiam cursos capazes de formar profissionais que pudessem trabalhar adequadamente o ensino de arte dentro das escolas. A arte, nesse sentido, era concebida

Guilherme Susin Sirtoli – *Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 93-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a5

dentro do currículo escolar apenas como uma atividade obrigatória, sem a devida reflexão:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, **Educação Artística** e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (Brasil, 1971: s/p, grifos nossos).

Porém, devemos considerar também, paradoxalmente, a disciplina de educação artística; no entanto, era aparentemente uma das únicas matérias que davam abertura para adentrar o escopo das humanidades, visto que disciplinas como filosofia e história haviam sido eliminadas dos currículos neste período (Barbosa, 2014). Durante a promulgação da LDB de 1971, não existiam ainda cursos de Licenciatura em Educação Artística vigentes no país, apenas cursos de Licenciatura em Desenho, com foco especial no desenho técnico.

Essa realidade pode ser percebida em Pelotas - RS, situada ao sul do Brasil. Nesta cidade, desde meados de 1949, existia uma instituição voltada para o ensino formal das artes, a então Escola de Belas Artes de Pelotas (EBA), que funcionou entre o período de 1949 até 1973, sendo posteriormente incorporada e integrando-se à Universidade Federal de Pelotas (UFPel), fundada em 1969. A EBA acabou sendo o início de uma linhagem, que deu origem ao Instituto de Letras e Artes (ILA), atualmente Centro de Artes (CA) da UFPel.

Essa instituição, durante o período em que esteve em funcionamento, foi responsável por formar artistas e professores de arte, atuantes no ensino básico e superior. Vale ressaltar que tal instituição funcionava aos moldes de uma elite cultural que ditava as regras da instituição na época. Isso, por sua vez, refletia nas pessoas que possuíam acesso ao ensino oferecido pela EBA no período, sendo elas em sua maioria pertencentes a famílias de classe abastada da cidade.

A Escola em poucos anos (devido ao curto período de tempo no qual se desenvolvia a grade curricular dos cursos oferecidos) formava profissionais capacitados para ministrar arte nas escolas de nível fundamental, médio e também superior, multiplicando o fazer artístico promulgado na sua formação e socializando os códigos de uma recepção artística afirmada. Tais códigos, evidentemente, eram do agrado de certa elite social, aquela a qual pertencia Marina, os demais diretores e os professores da EBA (Michelon *et al.*, 2012: 7).

A EBA, instituição presente no imaginário da cidade até hoje, não possuía sede própria até meados de 1963, quando, graças a uma doação feita por Carmen Trápaga

Guilherme Susin Sirtoli – *Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 93-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a5

Simões, integrante de uma elite cultural pelotense, a escola pôde ser sediada em um “prédio residencial de boas proporções situado à Rua Marechal Floriano. Dessa forma, a escola conseguiu realizar o que tanto buscava. [...] Em 1965, a escola recebeu a primeira turma que passou a usufruir da nova e bem mais apropriada estrutura” (Dias, 2012: 67). O prédio, situado na R. Marechal Floriano esquina com a R. Santa Tecla, ainda existe e está em posse da universidade, porém, há alguns anos encontra-se em desuso devido ao seu estado de conservação.

Em janeiro de 2023, vinculou-se uma notícia sobre o possível restauro do prédio: “Desativado há 12 anos, por causa de danos em sua estrutura, o casarão que abrigou a antiga Escola de Belas Artes (EBA) deverá passar por obras de reforma e restauração, possibilitando a retomada, no local, das atividades de ensino e promoção das artes” (Teixeira, 2023: 1). Vale ressaltar que o prédio (Figura 1), no centro da cidade, até hoje é conhecido comumente como ‘O Prédio da antiga EBA’.

Figura 1 - Antiga sede da Escola de Belas Artes de Pelotas, a partir de 1963, situado na esquina da R. Marechal Floriano com a R. Santa Tecla. Google Maps. 2023.



Fonte: Captura de tela do Google Maps. Disponível em:

<https://www.google.com.br/maps/search/escola+de+belas-artes+perto+de+Pelotas+-+Princesa,+Pelotas+-+RS/@-29.98272,-51.1770624,12z?entry=ttu>.

Guilherme Susin Sirtoli – *Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 93-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a5

Desde 1966, a instituição esteve empenhada em implementar, junto ao governo e ao então Ministério da Educação e Cultura (MEC), um curso voltado à formação de professores, inicialmente chamado de Curso de Professorado de Desenho. Esse curso iniciou suas atividades em meados de 1968 (Magalhães, 2014), e no ano de 1971, modificou-se para Licenciatura em Desenho e Plástica. Magalhães (2014) expõe que o processo de reconhecimento do curso de Licenciatura em Desenho e Plástica foi algo complexo, visto que não havia ainda muito entrosamento entre a EBA e a recém-inaugurada UFPel, apesar da Escola de Belas Artes ser uma instituição agregada à universidade neste momento.

Em julho de 1971 a Escola recebeu a visita de Inspectores, com a finalidade de verificar se havia condições para o aguardado reconhecimento do curso de Licenciatura em Desenho e Plástica, há tempos solicitado ao Ministério da Educação e Cultura. Durante a sindicância, foi notada pelos inspetores falta de entrosamento entre a EBA e a Universidade Federal de Pelotas, apesar de a primeira ser agregada. Então, com a principal finalidade de permitir que o curso de Licenciatura de Desenho e Plástica fosse oficialmente reconhecido, através de recebimento de parecer favorável da comissão que recentemente examinara as condições de funcionamento, em junho de 1971 o Diretor do Instituto de Artes foi incumbido pelo Reitor da UFPEL, Professor Delfim Mendes da Silveira, de elaborar os termos de um convênio a ser firmado entre a Universidade Federal de Pelotas e sua entidade agregada Escola de Belas Artes D. Carmen Trápaga Simões (Magalhães, 2014: 199).

Após o reconhecimento, como especificado em seu regimento (Escola de Belas Artes, 1971), o curso tinha duração de oito semestres e constituía-se das seguintes matérias: História das Artes e das Técnicas, Desenho Artístico e Pintura, Desenho Técnico e Matemática Aplicada, Modelagem e Escultura, Técnica de Composição Industrial, Técnica de Composição Artística (Arte Decorativa), Iniciação nas Artes Industriais e Disciplinas Pedagógicas.

Ao analisar o currículo do curso, podemos perceber uma aproximação bastante evidente com as questões tecnicistas, difundidas pela ditadura, como é o caso das disciplinas voltadas ao desenho técnico e geométrico e a aproximação com as artes industriais. Inclusive, o desenho geométrico estava presente nos livros didáticos de educação artística até meados da década de 1980 (Furlan, 2015). Logo, percebemos que o espaço para a criação e subjetividade provavelmente estava em segundo plano, privilegiando um modelo de educação voltado para questões tecnicistas aos moldes do que se difundia no Estado, em prol da ‘profissionalização do ensino’.

Guilherme Susin Sirtoli – *Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 93-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a5

Devemos considerar que as imposições do regime reverberavam nas instituições de ensino superior neste período, sendo que muitas delas acabavam tendo que se adaptar a tais imposições, até como uma forma de continuar existindo. Logo, as nuances de adesão e resistência ao regime são algo complexo a se medir (Motta, 2021).

Os cursos de Licenciatura em Educação Artística passaram a ser uma realidade no Brasil apenas em meados de 1973, compreendendo um currículo que abrangia a polivalência, ou seja, visava formar um profissional apto a trabalhar com as diferentes linguagens da arte, respectivamente: artes visuais, música, dança e teatro (Barbosa, 2014). Refletindo sobre essa realidade, surge a questão do papel da arte na sensibilização do indivíduo. Como o ensino da arte respondeu diante da realidade repressiva do regime militar no sul do Brasil? Será que a arte serviu como um meio de liberação, permitindo a expressão do sujeito em tempos repressivos? Quais eram as articulações de artistas e professores neste momento histórico?

Essas perguntas acabam sendo necessárias, visto que ressaltam a importância de um devido entendimento sobre as práticas de sensibilização promovidas através da arte, principalmente em tempos repressivos, que por sua vez têm repercussões diretas no presente. Isso, na consideração de que uma parcela significativa de cidadãos brasileiros ainda parece não entender a importância de lutar e defender a democracia, fazendo ‘vista grossa’ para políticos com falas e ações antidemocráticas. Portanto, se faz essencial refletir sobre como educadores, estudantes, artistas, intelectuais e outros cidadãos atuaram diante dessas imposições, principalmente para que governos autoritários não ascendam novamente ao poder.

Experiências poético-educativas como ação frente à ditadura e suas imposições

Buscamos aqui fazer um movimento de mirada ao entorno, para dessa forma conseguir compreender determinados processos a partir de uma perspectiva menor, desvinculando-se de grandes centros urbanos ou de questões que dizem respeito à macro-história. Utilizamos o conceito de menor, como proposto por Deleuze & Guattari (1977), inicialmente proposto pelos autores para pensar a ‘literatura menor’: “seu espaço exíguo faz com que cada caso individual seja imediatamente ligado à política. O caso individual

Guilherme Susin Sirtoli – *Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 93-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a5

se torna então mais necessário, indispensável, aumentado ao microscópio, na medida em que outra história se agita nele” (Deleuze & Guattari, 1977: 26).

No caso, a partir de um viés menor, é possível compreender fatos e situações que dizem respeito ao macro, visibilizando situações que fogem dos espaços hegemônicos do saber. Percebemos que, através dos processos historiográficos vinculados à micro-história, se faz possível compreender que toda a “ação social é vista como o resultado de uma constante negociação, manipulação, escolhas e decisões [...] diante de uma realidade normativa” (Levi, 1992: 132).

Assim, através de tais procedimentos, podemos nos concentrar no estudo documental de trajetórias, eventos e situações que ocorrem em espaços geográficos diferentes daqueles que predominam nos estudos acadêmicos, muitas vezes vistos a partir de outra escala, podendo passar despercebidos ou até mesmo sendo negligenciados pela macro-história ou história tradicional. Além disso, visibilizar outros espaços geográficos de conhecimento nos possibilita perceber novas ordens de organização social e a escala de valores que permeiam tanto a teoria política quanto a economia política e a ética, manifestando-se através de um determinado conhecimento, por nós chamado de científico (Mignolo, 2007).

As análises desenvolvidas aqui têm como base fontes documentais pertencentes ao acervo da Coleção Escola de Belas Artes do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (MALG), situado em Pelotas, bem como em catálogos de exposições disponíveis online pertencentes ao acervo do Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS), situado em Porto Alegre. Consideramos essas fontes de imensa importância para estudar os vestígios do ensino da arte no contexto ditatorial que ocorreu no sul do país, distante das grandes metrópoles urbanas do Brasil, que, por sua vez, estão localizadas na região sudeste do país.

Ao abordarmos tal contexto, é possível sair da lógica dos fenômenos históricos universais, como aqueles que muitas vezes tendem a analisar as ações ditatoriais enquanto homogêneas dentro da realidade brasileira ou até mesmo supor que tais ações ocorreram em apenas regiões específicas do país: “a desconstrução dos conceitos utilizados para descrever fenômenos históricos aparentemente universais permite-nos sublinhar a singularidade de cada contexto e o fato de o tecido histórico, no seu conjunto, ser constituído por configurações singulares” (De Vito, 2020: 111).

Guilherme Susin Sirtoli – *Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 93-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a5

Consideramos aqui necessário refletir sobre as concepções sociais que envolvem o tecnicismo difundido pela ditadura. Sabemos que os planos educacionais do governo ditatorial tiveram inúmeras reverberações na sociedade, gerando diferenças de classe e sendo responsáveis por aumentar ainda mais as desigualdades no período:

Hoje pode parecer estranho que uma ditadura tenha tornado obrigatório o ensino da arte nas escolas públicas. Contudo, tratava-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5692, que pretendia profissional os jovens na Escola Média. Como as escolas continuaram pobres, sem laboratórios que se assemelham aos que eram operados nas indústrias, os resultados para aumentar a empregabilidade dos jovens foram nulos. Por outro lado, o fosso entre elite e pobreza se aprofundou, pois as escolas particulares continuaram preparando os estudantes para o vestibular, para a entrada na universidade, embora os currículos fingissem formar técnicos (Barbosa, 2014: 10).

Logo, nos resta compreender que a abordagem tecnicista do ensino foi apenas uma roupagem, atuando como uma fachada, visto que, ao que tudo indica, não havia subsídios suficientes para proporcionar um ensino de qualidade no âmbito da arte, bem como de outras disciplinas curriculares. Tal fato, de certa forma, impossibilitava à maior parte dos estudantes de escolas públicas aumentarem o índice de empregabilidade, tendo impactos significativos em suas próprias vidas.

No escopo do ensino da arte, devemos perspectivar que os currículos dos cursos de Licenciatura em Desenho não compreendiam uma gama de disciplinas que abordassem as teorias da criatividade, o que posteriormente acaba reverberando dentro das salas de aula da educação básica, fazendo a arte ser vista pela sociedade como apenas uma ‘atividade’ no currículo, enquanto seus temas giravam em torno de questões do desenho geométrico e desenho livre.

Em paralelo a essa realidade, desde o princípio da década de 1970, os processos de criação estavam sendo evidenciados em inúmeras experiências poético-educativas pelo país, muitas vezes realizadas fora das quatro paredes institucionais. Tais processos associam-se às práticas artísticas de nomes como Hélio Oiticica (1937-1980) e Lygia Pape (1927-2004), entre tantos outros, assim como em livros publicados sobre arte no período, sob a nomenclatura de 'criatividade', 'fator criativo' ou 'ato criativo'.

A produção desses artistas insere-se num contexto de ação estética, que junto com inúmeros agentes culturais que permeavam as metrópoles brasileiras como São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador, manifestaram de forma coletiva sua “plena atividade criativa e, principalmente, política (tanto no campo cultural quanto no institucional)” (Coelho,

Guilherme Susin Sirtoli – *Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 93-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a5

2010: 41). Nesse sentido, a verdadeira coletividade atuante por trás das obras gestadas no período possibilitava superar a autonomia artística do criador, indo ao encontro de uma comunidade criativa articulada (Coelho, 2010).

No ano de 1977, a artista brasileira Fayga Ostrower (1920-2001) publicou o livro ‘Criatividade e Processos de Criação’, discorrendo sobre as relações entre os processos de criação e a sensibilidade: “A percepção de si mesmo dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana. Movido por necessidades concretas sempre novas, o potencial criador do homem surge na história como um fator de realização e constante transformação” (Ostrower, 2001: 10). Os processos criativos como algo natural ao próprio ser humano, ressaltando seu potencial criador, aparecem em inúmeros trechos da obra de Ostrower:

Em cada função criativa sedimentam-se certas possibilidades; ao se discriminarem, concretizam-se. As possibilidades, virtualidades talvez, se tornam reais. Com isso excluem outras - muitas outras - que até então, e hipoteticamente, também existiam. Temos que levar em conta que uma realidade configurada exclui outras realidades, pelo menos um tempo e nível idênticos. É nesse sentido, mas só e unicamente neste que, no formar, todo construir é um destruir. Tudo o que num dado momento se ordena, afasta por aquele momento o resto do acontecer. É um espectro inevitável que acompanha o criar e, apesar de seu caráter delimitador, não deveríamos ter dificuldades em apreciar suas qualificações dinâmicas (Ostrower, 2001: 26).

Para a autora, a criação está muito mais ligada aos processos e ao fazer artístico, em um constante construir/destruir/construir, do que puramente centrada ao objeto ou materialidade produzida. Isso se aproxima do que muitos artistas, educadores e intelectuais estavam propondo neste momento histórico, onde o contexto de criação artística era percebido como uma resposta natural, frequentemente inconsciente, ao sistema repressivo que estava em vigor.

Barbosa (2014) disserta que, pelo senso comum, a criatividade era vinculada no período à própria noção de ‘espontaneidade’, visto que os professores de arte formados pelas instituições não tinham a oportunidade de estudar disciplinas no âmbito acadêmico que abordassem as teorias da criatividade. Tais disciplinas são fundamentais para compreender o próprio fazer artístico e o processo criativo na formação de artistas e professores de arte. Logo, os processos de criação eram concebidos como forma de autoliberação das amarras repressivas: “Quanto à identificação de criatividade com autoliberação, pode ser explicada como a resposta que os professores de arte foram levados a dar para a situação social e política do país” (Barbosa, 2014: 11).

Guilherme Susin Sirtoli – *Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 93-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a5

Em momentos repressivos, os processos criativos acabam tendo destaque, atuando na proposição de futuros possíveis: “Não é totalmente incomum que após regimes políticos repressivos a ansiedade de autoliberação domine as artes, a arte/educação e os seus conceitos” (Barbosa, 2014: 11). Durante a década de 1970, inúmeras experiências foram sendo realizadas ao longo do país, algumas em regiões com maior visibilidade nos estudos dentro da academia e outras para além dos grandes centros urbanos brasileiros. A participação nas obras artísticas, neste momento histórico, coloca o espectador em situação ativa, necessária para que as experiências se concretizem:

Refém de uma ‘emboscada’, o público precisava assumir uma postura ativa e ‘tomar iniciativas’. A ‘obra’, sempre com aspas, não passava de uma ‘situação artística’ e o artista, desalojado da condição de criador de objetos, tornava-se agora um ‘propositor de situações’ ou mesmo - bem ao estilo duchampiano - um simples ‘apropriador’ das coisas do mundo (Freitas, 2014: 169).

Era esperada deste ‘público participativo’ uma postura de combate à inércia, agindo e pensando através do próprio corpo. Seguindo essa linha, em 1971, na cidade do Rio de Janeiro, o crítico e curador brasileiro Frederico Moraes (1936) gestou e organizou os chamados ‘Domingos da Criação’, eventos de experimentação coletiva no âmbito artístico, em seis domingos do ano de 1971, nos jardins do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro: “Não se trata de levar a arte (produto acabado) ao público, mas a própria criação, ampliando-se, assim, a faixa de criadores de arte mais do que consumidores de arte” (Moraes, 2017: 242).

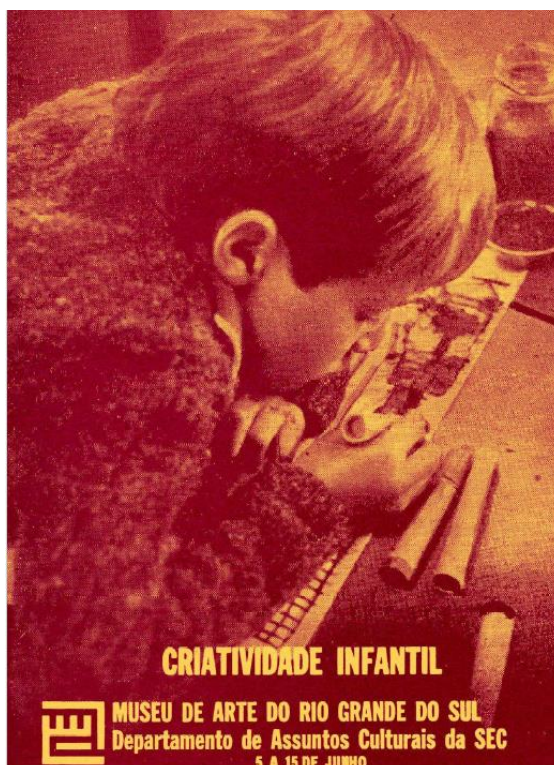
Os Domingos da Criação tinham como mote a experimentação coletiva através da criação artística coletiva, considerando que cada um dos eventos possuía um tema relacionado a alguma materialidade ou linguagem da arte, respectivamente ‘Um domingo de Papel’, ‘O domingo por um fio’, ‘Domingo de tecido’, ‘Domingo terra a terra’, ‘O som do domingo’, ‘Corpo a corpo do domingo’, todos ocorridos em diferentes meses do mesmo ano.

Em Porto Alegre, em meados de 1972, é inaugurada no Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS) a exposição ‘Criatividade Infantil’. O próprio cartaz da mostra tem como foco estético o próprio processo criativo, retratando uma criança em meio a uma ação artística, utilizando o que parecem ser crayons, enquanto desenha em uma folha (Figura 2). A exposição foi exibida entre 5 e 15 de junho de 1972, alguns anos após a promulgação do AI-5, sendo essa fase uma das mais repressivas da ditadura brasileira.

Guilherme Susin Sirtoli – *Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 93-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a5

No texto de abertura da mostra, o jornalista gaúcho Antônio Hohlfeldt (1948) escreve sobre a relação entre a produção artística infantil exibida ali e sua intrínseca relação com os processos de criação infantis, fazendo uma analogia entre 'crianças bloqueadas' e 'crianças livres': “Existem crianças bloqueadas ou livres. Portanto, devemos ter em mente que o desenho infantil, todo ele, é simbólico. Representa, para as crianças, um momento de expansão, de expressão. Vale, portanto, este momento de criação do que qualquer outra coisa” (Hohlfeldt, 1972: 2).

Figura 2 - Cartaz da exposição ‘Criatividade Infantil’ ocorrida de 5 a 15 de junho de 1972 no Museu de Arte do Rio Grande do Sul. 1972.



Fonte: Acervo do Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS).

Em consonância com essa abordagem, ainda em 1972, de 5 a 20 de setembro, o MARGS exibiu a mostra do '1º Salão Internacional de Arte Infanto-Juvenil' (Figura 3), incluída nas comemorações do Sesquicentenário da Independência do Brasil. As produções escolhidas foram as de crianças e jovens oriundos de 22 países, incluindo Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Equador, entre outros. O local da exposição

Guilherme Susin Sirtoli – *Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 93-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a5

foi o Hall do Palácio Legislativo de Porto Alegre, visto a quantidade de trabalhos que integravam a mostra.

No texto de apresentação do catálogo, escrito pela Profa. Antonieta Barone, então coordenadora do Departamento de Assuntos Culturais (DAC) do estado do Rio Grande do Sul, é ressaltada a função ‘humanizadora’ da arte feita pelas crianças: “Na ingenuidade e autenticidade dos trabalhos expostos, poderemos reconquistar nossa dimensão mais humanizadora, que é a essência do entendimento” (Barone, 1972: 6). O foco nos processos e em uma humanização através da arte parecem ser o foco das duas mostras exibidas em 1972, no sul do país.

Figura 3 - Capa do catálogo do 1o. Salão Internacional de Arte Infanto-Juvenil. 1972.



Fonte: Acervo do Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS).

Pensar sobre os processos de criação enquanto expressão libertadora, que transcende os bloqueios impostos, nos aproxima das ações do ‘Dia da Criatividade’ (Figura 4), uma experiência poético-educativa de caráter extensionista realizada pelo Instituto de Letras e Artes (ILA), da Universidade Federal de Pelotas. A primeira edição deste evento ocorreu em 1979, com diferentes edições nos anos seguintes, já na fase de redemocratização do país. O evento era aberto e envolvia a criação de autênticos ateliês

Guilherme Susin Sirtoli – *Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 93-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a5

ao ar livre, tanto em áreas urbanas centrais quanto em bairros periféricos da cidade de Pelotas, para escolares e a população experimentarem as mais diversas linguagens artísticas (Sirtoli, 2022).

Figura 4 - *Dia da Criatividade no bairro Navegantes, na cidade de Pelotas.*
Aproximadamente. Fotografia, Autor desconhecido, 1980.



Fonte: Acervo do autor.

Em seus objetivos, escritos pela Profa. Zunilda Kaufmann, docente do ILA no período e uma das organizadoras da ação, consta que: “A educação artística poderá colaborar de forma decisiva para a educação integral da pessoa, oportunizando momentos de autorrealização e sendo inclusive, um dos meios mais privilegiados de humanização na sociedade insensível e destruidora em que vivemos” (Kaufmann, s/d: p.2). Logo, a relação evidente entre os processos de criação artísticos e a libertação das amarras opressoras é evidente. Para Tavares (2018), o estado de criação artística estaria ligado à uma reorganização do campo de percepção, gerando novas ideias à partir do vivido:

O criar estaria, por conseguinte, relacionado com o ato de reorganizar um campo de percepção, constituindo uma nova ordem, uma nova ideia, a partir dos dados já conhecidos. Este ato de reorganizar deve estar provido de originalidade e novidade, ou seja, deve afastar-se da probabilidade máxima de ocorrência (Tavares, 2018: 39)

Guilherme Susin Sirtoli – *Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 93-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a5

O Dia da Criatividade, em consonância com as ações analisadas, nos permite perceber a relação entre criatividade e libertação, bem como a humanização da arte frente ao período histórico em questão (Sirtoli, 2022). Podemos perceber a importância do fator criativo como forma de reação em meio ao período repressivo, sendo a criatividade um fio condutor nas ações que ocorreram no âmbito da arte e da educação desde meados do início da década de 1970, as exposições e a experiência poético-educativa analisada nos mostram isso.

Aqui, propomos pensar que tais experiências poético-educativas, mesmo que de modo inconsciente, atuaram através de dimensões que perpassam questões ético-estético-sociais. Logo, para além de questões puramente estéticas e formais que dizem respeito à arte, as ações se relacionam em uma dinâmica colaborativa e coletiva por meio de posicionamentos políticos que dizem respeito aos modos de se posicionar e habitar o mundo, modos esses diferentes daqueles que lhes eram impostos:

A ética [...] não deve ser confundida com a Moral, mas relacionada a modos contingentes e situados de ser e habitar o mundo. A estética, por sua vez, não deve ser colada à busca por uma referência transcendental do Belo ou a algum tipo de comércio ou mercadoria, mas sim entendida como um articulador. Estética implica a dimensão produtiva de si e dos mundos. A arte é tomada aqui para situar a resistência às formas de assujeitamento como criação permanente de novos modos de existência (Kveller *et al.*, 2021: 128).

Kveller *et al.* (2021) pensam o paradigma ético-estético a partir de reverberações da psicologia social, porém, o que propomos discutir aqui caminha na mesma direção, aplicando-se às experiências poético-educativas analisadas. Adicionamos o ‘social’ à dimensão ético-estético, visto o seu contexto de coletividade, que atua diretamente na vida em sociedade. Perceber tais ações de modo ético-estético-social nos permite construir uma narrativa histórica da memória que se desenrolou durante o período ditatorial em uma localidade específica, no caso o sul do Brasil, com ecos em ações e processos estéticos ocorridos em outros espaços do país, possibilitando viabilizar e ampliar a multiplicidade de interpretações em relação a esses fenômenos. Além disso, ressaltamos a importância da arte no que tange às práticas em prol de uma democracia, sendo fundamentais e atuantes em períodos autoritários.

Considerações Finais

Guilherme Susin Sirtoli – *Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 93-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a5

Apesar de possivelmente não ter um espaço formal dentro do currículo dos cursos de Licenciatura em Desenho, desde o início da década de 1970, os processos de criação artística desempenham um papel preponderante na expressão do sujeito, bem como em práticas de resistência, pensando e projetando mundos possíveis por meio da arte. Tais ações atuaram diretamente contra as imposições da ditadura militar civil-brasileira, ao passo que possibilitavam focar nos processos criativos, percebendo-os como parte essencial da vida humana. Sabemos que as instituições de ensino tiveram que se adequar ao que lhes era imposto, mas a inserção da arte de outros contextos, como museus e inúmeros outros espaços, permitiu explorar novas maneiras de enfrentar os desafios do período vigente.

Nas ações artísticas e educacionais do período, percebemos que a arte e o fator criativo atuaram em uma dimensão ético-estético-social, visando uma maior sensibilização da população, propiciando um espaço de criação e reflexão no contexto da própria vida em sociedade. Refletir sobre os eventos e ações ocorridas em arte e educação, bem como suas implicações no período, nos ajuda a compreender não apenas a importância histórica dos mesmos, mas também a necessidade de uma historiografia de tais práticas, evidenciando a dinâmica contínua entre passado e presente.

Por fim, é possível destacar a importância dos processos de criação em arte como ferramenta valiosa para (re)existir frente a desafios adversos em contextos repressivos. Tais experiências, nas dimensões ético-estético-sociais, não tiveram como espaço privilegiado somente as metrópoles do país, mas também ocorreram em outros lugares dentro do território brasileiro, como é o caso do sul do Brasil, provando que a arte e suas manifestações não apenas desafiaram as imposições autoritárias, mas também ofereceram um espaço de manifestação para vozes dissidentes, catalisando uma resistência frente ao regime ditatorial.

Referências

BARONE, A. (1972), *Texto de apresentação do 1o. Salão Internacional de Arte Infanto-Juvenil. 5 a 20 de setembro de 1972*, Museu de Arte do Rio Grande do Sul, Acervo do MARGS, Material gráfico, [consulta em 07/11/2023]. Disponível em:

Guilherme Susin Sirtoli – *Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 93-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a5

<https://acervo.margs.rs.gov.br/materiais-graficos/1o-salao-internacional-de-arte-infanto-juvenil/>.

BARBOSA, Ana Mae (2014), *A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos*, São Paulo, Editora Perspectiva.

BARBOSA, Ana Mae (2014), *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo, Editora Perspectiva.

BRASIL (1971), *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*, [consulta em 10/10/2023]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm

CHAVES, Flávio Muniz; ANDRADE, Francisco Ari de; LIMA NETO, José Melinho (2014), “A reforma educacional de 1968 e a Lei 5691/71: o tecnicismo pedagógico em questão” in *Actas do Encontro Cearense de Historiadores da Educação*, Fortaleza, 25 a 27 set. 2014.

COELHO, Frederico (2010), *Eu brasileiro, confesso minha culpa e meu pecado: cultura marginal no Brasil das décadas de 1960 e 1970*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix (1977), *Kafka - por uma literatura menor*, Rio de Janeiro, Imago.

DE VITO, Christian G. (2020), “Por uma micro-história transnacional (micro-spatial history)”, in Maíra Vendrame & Alexandre Karsburg (dir.), *Micro-história: um método em transformação*, São Paulo, Letra e Voz, pp. 101-120.

DEWEY, John (2010), *Arte como experiência*, São Paulo, Martins Fontes.

DIAS, Katia Helena Rodrigues (2012), *Fotografias para memória: a Escola de Belas Artes de Pelotas através do seu acervo documental (1949-1973)*, Dissertação de Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural, Pelotas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Escola de Belas Artes de Pelotas (1971), *Regimento Interno com alterações de acordo com a Comissão de Inspectores de 7 de julho de 1971*, Documento 50f, Coleção Escola de Belas Artes, Acervo do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (MALG).

FREITAS, Artur (2014), “Modernidade na Banguela: Crítica de Arte e Vanguarda em Frederico Morais”, in André Egg, Artur Freitas & Rosane Kaminski (org.), *Arte e Política no Brasil*, São Paulo, Editora Perspectiva, pp. 163-186.

Guilherme Susin Sirtoli – *Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 93-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a5

FURLAN, Elisangela (2015), *O ensino de Educação Artística durante a Ditadura Civil – Militar Brasileira: impactos da legislação educacional*, Dissertação de Mestrado em Educação, Cascavel, Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

GINZBURG, Carlo (1989), *A micro-história e outros ensaios*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

GONÇALVES, Adilson J. (2006), “A Ditadura das Imagens”, *Revista Histórica - Arquivo do Estado de São Paulo*, São Paulo, v.1, n.14, pp.1-15, [consulta em 01/11/2023].

Disponível em:

<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/educacao14/materia02/>.

HOHLFELDT, Antonio (1972), *Texto de abertura do Catálogo da exposição Criatividade Infantil, realizada em junho de 1972 no Museu de Arte do Rio Grande do Sul*, Acervo do MARGS, Material Gráfico, [consulta em 01/09/2023]. Disponível em:

<https://acervo.margs.rs.gov.br/materiais-graficos/criatividade-infantil/>.

KAUFMANN, Zunilda, (s/d), *Documento constando os objetivos do Dia da Criatividade*. 2f. Não publicado. Acervo de Zunilda Kaufmann.

KVELLER, Daniel *et al.* (2021), “Do Paradigma ao Paradoxo Ético-Estético-Político: Por uma Radicalização da Psicologia Social”, *Revista Polis e Psique*, 11(1), pp. 123-142, [consulta em 11/12/2023]. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2021000100009)

[152X2021000100009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2021000100009).

KONRAD, Diorge Alceno; LAMEIRA, Rafael Fantinel; LIMA, Mateus da Fonseca Capssa (2013), “O Golpe e a Consolidação da Ditadura Civil-Militar no Rio Grande do Sul”, *Cuadernos del CILHA* - a. 14 n. 18, pp. 107-126, [consulta em 11/12/2023].

Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5115350>.

LEVI, Giovanni (1992), “Sobre a micro-história” in Peter Burke (org.), *A Escrita da história*, São Paulo, Editora da UNESP, pp. 133-161.

MAGALHÃES, Clarice Rego (2013), *A Escola de Belas Artes de Pelotas (1949-1973): trajetória institucional e papel na história da arte*, Tese de doutoramento em Educação, Pelotas, Universidade Federal de Pelotas.

MICHELON, Francisca Ferreira; SILVA, Ursula Rosa; DIAS, Katia Helena Rodrigues (2012), “Arte e sociedade: o sistema de artes e a Escola de Belas Artes de Pelotas- RS-

Guilherme Susin Sirtoli – *Processos de criação poético-educativos no sul do Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 93-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a5

Brasil (1949-1973)”, *Revista Cantareira*, 16, pp. 01-09, [consulta em 12/11/2023].

Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cantareira/article/view/27888>.

MIGNOLO, Walter (2007), *La ideia de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*, Barcelona, Editorial Gedisa.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá (2021), *Passados Presentes: O golpe de 1964 e a ditadura militar*, Rio de Janeiro, Editora Zahar.

MORAIS, Frederico (2017), “Cronocolagem” in Jéssica Gogan & Frederico Morais (org.), *Os Domingos da Criação: Uma coleção poética do experimental em arte e educação*, Rio de Janeiro, Instituto Mesa, pp. 236-249.

OSTROWER, Fayga (2001), *Criatividade e processos de criação*, Petrópolis, Editora Vozes.

RODEGHERO, Carla S.; GUAZZELLI, Dante G.; DIENSTMANN, Gabriel (2013), *NÃO CALO, GRITO: Memória visual da ditadura civil-militar no Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, Tomo Editorial.

SIRTOLI, Guilherme Susin (2022), *Metodologias em arte e educação desenvolvidas ao sul do Brasil: un sur adelante*, Dissertação de Mestrado em Artes Visuais. Pelotas, Universidade Federal de Pelotas.

TEIXEIRA, Paulo César (2023), *Casarão que abrigou a antiga Escola de Belas Artes de Pelotas passará por obras de restauro*, Gaúcha, ZH, [consulta em 09/12/2023].

Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/almanaque/noticia/2023/01/casarao-que-abrigou-a-antiga-escola-de-belas-artes-de-pelotas-passara-por-obras-de-restauro-clco1x69v000401815pf2i93t.html>

VERMEERSCH, Paula (2008), “Arte e atos institucionais”, *Revista Direito GV*, 4, pp. 583-593.

Agradecimentos

Agradecimento ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que financiou este trabalho através de bolsa concedida em nível de doutoramento.

Felipe Zurita – *La educación en el proceso inicial de articulación institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975)*. *História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 115-134. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a6*

La educación en el proceso inicial de articulación institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975)

A educação no processo inicial de articulação institucional da Ditadura Civil Militar no Chile (1973-1975)

Education in the initial process of institutional articulation of the Civil Military Dictatorship in Chile (1973-1975)

L'éducation dans le processus initial d'articulation institutionnelle de la dictature civilo-militaire au Chili (1973-1975)

Felipe Zurita
Departamento de Educación Básica / Centro de Investigación en Educación
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
felipe.zurita@umce.cl

Resumen: En este artículo se busca analizar el papel destinado a la educación en los primeros momentos de construcción institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975). Metodológicamente se desarrolló un estudio histórico en base al análisis de diferentes tipos de fuentes, tales como leyes, decretos, actas y documentos estratégicos, documentos que comunican los principales lineamientos ideológicos del régimen. Las conclusiones indican que la educación en estos documentos es situada en un lugar de restricción de lo político, neoliberal en lo económico y conservador en lo valórico.

Palabras clave: educación, nueva institucionalidad, Dictadura Civil Militar, Chile.

Resumo: Este artigo busca analisar o papel atribuído à educação nos primeiros momentos de construção institucional da Ditadura Civil Militar no Chile (1973-1975). Metodologicamente, desenvolveu-se um estudo histórico a partir da análise de diferentes tipos de fontes, como leis, decretos, atas e documentos estratégicos, documentos que comunicam as principais diretrizes ideológicas do regime. As conclusões indicam que a educação nestes documentos se situa num lugar de restrição política, neoliberal na economia e conservadora nos valores.

Palavras-chave: educação, nova institucionalidade, Ditadura Civil Militar, Chile.

Summary: This article seeks to analyze the role assigned to education in the first moments of institutional construction of the Civil Military Dictatorship in Chile (1973-1975). Methodologically, a historical study was developed based on the analysis of different types of sources, such as laws, decrees, minutes and strategic documents, documents that communicate the main ideological guidelines of the regime. The conclusions indicate that education in these documents is located in a place of political restriction, neoliberal in economics and conservative in values.

Keywords: education, new institutionality, Civil Military Dictatorship, Chile.

Résumé: Cet article cherche à analyser le rôle attribué à l'éducation dans les premiers moments de construction institutionnelle de la dictature civilo-militaire au Chili (1973-1975). Sur le plan méthodologique, une étude historique a été développée sur la base de l'analyse de différents types de

Felipe Zurita – *La educación en el proceso inicial de articulación institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 115-134. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a6

sources, telles que les lois, les décrets, les procès-verbaux et les documents stratégiques, documents qui communiquent les principales orientations idéologiques du régime. Les conclusions indiquent que l'éducation dans ces documents se situe dans un lieu de restriction politique, néolibérale en économie et conservatrice en valeurs.

Mots-clés: éducation, nouvelle institutionnalité, dictature civilo-militaire, Chili.

Introducción

El siglo XX con sus avances y retrocesos puede ser entendido como un periodo de alta expectativa de transformación y efervescencia política de la población (Hobsbawm, 2006). Chile no quedó ajeno a este escenario puesto que ese es el signo que marca el periodo 1964-1973, en el que se sucedieron dos gobiernos que proponían transformaciones revolucionarias a la población chilena. El primero de estos gobiernos fue el de Eduardo Frei Montalva (1964-1970), líder del Partido Demócrata Cristiano, que denominaba a su propuesta política con el eslogan de “Revolución en Libertad”, debido a que proponía una opción política/económica alternativa al capitalismo y al socialismo, donde fuese posible realizar reformas estructurales sustentadas en altos niveles de consenso y apoyo científico/técnico, sin la necesidad de caer en las lógicas de enfrentamiento propias de la Guerra Fría. Para lograr aquello, se fundamentaba en las propuestas de la Doctrina Social de la Iglesia Católica y contaba con el apoyo financiero de los Estados Unidos a través del Programa “Alianza para el Progreso” (Correa *et al.*, 2001). El segundo de estos gobiernos fue el de Salvador Allende Gossens (1970-1973), líder histórico del Partido Socialista y de la izquierda chilena. Su gobierno correspondió al triunfo electoral de la alianza de partidos políticos denominada Unidad Popular, que ponían a disposición de la sociedad un proyecto político de izquierda denominado “Vía Chilena al Socialismo”, que buscaba realizar una inédita transición del capitalismo hacia al socialismo, mediante la utilización de las vías legales establecidas dentro de la institucionalidad burguesa (Winn, 2013), en otras palabras, una revolución pacífica, a la chilena, “con vino tinto y empanadas”¹.

Las apuestas transformacionales globales presentadas a la sociedad chilena por parte de estos dos gobiernos tuvieron su correlato en sendos esfuerzos por modificar al

¹ Con la expresión “con vino tinto y empanadas” desde el Gobierno de la Unidad Popular liderado por Salvador Allende se buscaba transmitir la idea de que la revolución que se buscaba realizar en Chile sería diferente a las revoluciones conocidas en el siglo XX: sin violencia, en libertad, con existencia del pluralismo político y con constante apoyo político de la población mediante las vías legales existentes en la institucionalidad burguesa.

Felipe Zurita – *La educación en el proceso inicial de articulación institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975)*. *História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 115-134. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a6*

sistema educacional, mediante la discusión, elaboración e implementación de políticas educacionales. En dicho escenario, marcado por diferentes propuestas de transformar la realidad y el sistema educacional, junto a la porfiada continuidad de seculares dificultades y acomodaciones, se buscó profundizar la dimensión democrática de la educación (Bellei & Pérez, 2016; Matamoros & Neut, 2022, 2023).

Con posterioridad al golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 se da inicio a la Dictadura Civil Militar que tuvo como foco transformar al sistema educacional instalando una lógica autoritaria y privatizadora en su funcionamiento. Por lo mismo, en el plano educativo dos de las principales obras de la Dictadura Civil Militar son la violencia política ejercida contra los actores educativos (Zurita, 2017; Pérez & Zurita, 2021) y la imposición de políticas neoliberales (Pérez & Rojas-Murphy, 2017, 2019).

Más allá de esto, es relevante preguntarse sobre el lugar de la educación en el contexto de instalación de la Dictadura Civil Militar, momento en el que se desenvuelven importantes transformaciones que hicieron posible modificar la organización y acción pública desde un Estado Docente a un Estrado Subsidiario. Este cambio es el foco principal de este artículo, que busca responder la pregunta sobre cuál fue el lugar destinado a la educación en la institucionalidad creada por la Dictadura Civil Militar en sus primeros años de existencia.

Las fuentes a consultar son diferentes documentos elaborados en el entorno de la acción de la Junta Militar de Gobierno que dirigió la Dictadura Civil Militar: leyes, decretos, actas y documentos estratégicos, específicamente la Declaración de Principios del Gobierno de Chile (Junta Nacional de Gobierno, 1974) y el Objetivo Nacional del Gobierno de Chile (Chile, 1975) que buscaron sintetizar y comunicar a la población los principales lineamientos ideológicos del régimen.

Esta tipología de fuentes es interesante, puesto que se trata de aquellas de tipo oficial del Estado, además, en un contexto dictatorial con inexistencia de oposición política validada. Por lo mismo, se trata de fuentes escritas en un contexto autoritario, no pensadas solamente como instrumentos para convencer a otro sobre la validez de las ideas comunicadas, sino que se busca imponer y lograr obediencia en torno a aquello que se indica.

Considerando lo anterior, las fuentes fueron analizadas en base a las orientaciones de la “lógica histórica” indicadas por Edward Palmer Thompson (1981) en la línea del

Felipe Zurita – *La educación en el proceso inicial de articulación institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 115-134. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a6

desarrollo sistemático de un diálogo abierto con la evidencia disponible, intentando evitar la imposición de marcos teóricos predeterminados y favoreciendo la emergencia libre de la voz y conceptos presentes en las fuentes. Por otra parte, se entendió que las fuentes analizadas, especialmente aquellas de carácter jurídico, más allá de la complejidad de su lenguaje, nos indican cuestiones relevantes sobre la sociedad y momentos histórico en la que son construidas, puesto que permiten acceder al desarrollo de relaciones y enfrentamiento entre diferentes grupos que buscan influir en la organización de la realidad (Faria Filho, 1998)

Para lograr responder la pregunta inicial, este escrito se organiza en las siguientes secciones: en un primer momento, se analizará el proceso de desarticulación y articulación institucional desarrollado por la Dictadura Civil Militar; en un segundo momento, se analizarán documentos estratégicos elaborados en los primeros años del régimen con especial interés de identificar el lugar que allí se define a la educación y finalmente, se compartirán algunas conclusiones.

El Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973: inicio de un doble proceso de desarticulación/articulación institucional

“El 11 de septiembre de 1973, como hecho histórico político, tiene al menos tres significaciones fundamentales. Por un lado, junto a la derrota de un proyecto político determinado, el de la Unidad Popular y la Vía Chilena al Socialismo, encabezado por Salvador Allende, el término de una época en la vida social y política chilena y el derrumbe del sistema democrático que nos caracterizaba desde muchas décadas. (...). Por otro lado, la instauración de una dictadura militar que llenaba el vacío del sistema político destruido por ella misma a través de la transformación de la sociedad en un cuartel o regimiento, encuadrado en una nueva institucionalidad, a la manera de una estricta invasión militar. (...). Finalmente, la preparación y búsqueda a través de las dos dimensiones anteriores, de un nuevo modelo de sociedad y de un ordenamiento político permanente, que se expresarán en la Constitución Política que se impone en 1980, luego de un plebiscito fraudulento, y en el modelo económico-social, desarrollado a partir de 1975 y consolidado en la segunda mitad de los 80, después de su colapso y fracaso a comienzos de esa década. Entender esa triple significación y la unidad de estas tres dimensiones no ha sido fácil”. (GARRETÓN *et al*, 1998: 9-10).

Felipe Zurita – *La educación en el proceso inicial de articulación institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 115-134. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a6

“La gestión del Gobierno en un período de Estado de Guerra interno, de declaración del Estado de Sitio y de Emergencia, ha requerido de una permanente preocupación por encuadrar todos los actos dentro de la juridicidad y legalidad, evitando así cualquiera interpretación torcida que elementos u organismos interesados pudiesen hacer de los actos de la nueva Administración”. (PINOCHET, 1974: 294).

Dentro de las diferentes dimensiones con que puede ser abordado el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973, uno muy importante tiene que ver con la opción que hace la Junta Militar de Gobierno², junto a los diferentes grupos civiles que la apoyaron, de actuar con cierta premura en la construcción y comunicación pública de una nueva institucionalidad. Esta misma, ciertamente le posibilitaría a la Junta Militar de Gobierno hacer fluir con mayores niveles de efectividad y legitimidad su actuación, a través de lo que Augusto Pinochet (1974) definía como “juridicidad y legalidad”. No obstante, no se trataría de cualquier “juridicidad y legalidad”, por lo menos no la vigente hasta el momento del Golpe de Estado, sino, aquella tempranamente construida sobre la institucionalidad democrática derrotada. Planteado así, es posible sostener que se llevó adelante un proceso de desarticulación institucional, que iba de la mano, con un proceso de construcción institucional.

Con respecto a la perspectiva de desarticulación institucional, es claro que la misma existencia de la Junta Militar de Gobierno fue el primer elemento de dicho proceso. El constituir un poder paralelo, gestado y movilizado por fuera de la legalidad vigente, que desafía y destruye al gobierno democráticamente establecido, es el primer paso de este proceso. El segundo paso del proceso de desarticulación institucional correspondió a la aplicación de un amplio stock de rectificaciones autoritarias llevadas adelante por la Junta Militar de Gobierno, ya en los primeros días de su existencia: cierre y censura de medios de comunicación (Bando N° 12 y N° 15, 11.09.1973); cese de sus cargos a alcaldes y regidores (Chile, 22.09.1973); disolución del Congreso Nacional (Bando N° 29, 11.09.1973; Chile, 24.09.1973b); declaración de estado de sitio (Chile, 18.09.1973b);

² La Junta Militar de Gobierno corresponde al grupo de líderes del Ejército, Marina, Fuerza Aérea y Carabineros de mayor jerarquía y antigüedad que diseñaron y/o implementaron el Golpe de Estado al Gobierno de Salvador Allende, para posteriormente, arrogarse el poder político arrebatado.

Felipe Zurita – *La educación en el proceso inicial de articulación institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 115-134. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a6

declaración de estado de emergencia (Chile, 18.09.1973c); disolución de la Central Única de Trabajadores (Chile, 24.09.1973a); imposición de rectores-delegados en las universidades estatales y privadas (Chile, 02.10.1973); prohibición (Chile, 13.10.1973) y receso (Chile, 17.10.1973) del funcionamiento de partidos políticos; caducidad e inutilización (incineración) de los registros electorales (Chile, 19.11.1973); establecimiento de un proceso de reorganización de la administración pública (Chile, 26.10.1973); entre otras³. La imagen que propone Manuel Antonio Garretón *et al* (1998), de invasión militar de una fuerza armada profesional contra su propio pueblo y su forma de organización, es muy útil para pensar este primer momento de destrucción institucional.

De forma paralela a lo anterior, y considerando que difícilmente un gobierno, incluso uno de facto, podría sostenerse y asegurar su posición sin buscar legitimar su existencia, la Junta Militar de Gobierno fue construyendo paso a paso una nueva institucionalidad. Las fuentes son numerosas a este respecto. Dentro de estas, Manuel Antonio Garretón *et al* (1998) señala que los Bandos⁴ se constituyeron en una temprana experiencia de creación institucional por parte de la Junta Militar de Gobierno. Estos Bandos trataban sobre diferentes materias y cumplieron diferentes funciones, tales como: ideológica-programática; normativo-institucional; informativo-propagandística (Página 14). Con respecto a la función ideológica-programática es interesante el Bando N° 5 del 11 de septiembre de 1973, puesto que corresponde a la primera articulación de un esbozo de la ideología de la Junta Militar de Gobierno. En este texto, se realiza una serie de acusaciones al gobierno de la Unidad Popular, planteadas como justificación de la toma del poder por parte de la Junta Militar de Gobierno. Dentro de las acusaciones al gobierno

³ Dentro de la institucionalidad vigente a la fecha del Golpe de Estado, la Junta Militar de Gobierno solamente no intervino en el Poder Judicial y en la Contraloría General de la República, instituciones que en la figura de sus funcionarios principales rápidamente entregaron su apoyo a las nuevas autoridades militares.

⁴ Un *Bando* es una orden o mandato emitido por una autoridad autorizada legalmente. Según Manuel Antonio Garretón *et al* (1998) estos tendrían un desarrollo débil dentro de la tradición jurídica chilena y su utilización se habría aceptado restringidamente en situaciones de estado de emergencia (guerra, ataque exterior, invasión) con miras a proteger la seguridad de las tropas y civiles circundantes a las mismas. A pesar que las características de estado de emergencia antes señaladas no existían, desde el 11 de septiembre en adelante, la Junta Militar de Gobierno y otras autoridades militares desplegadas por el territorio de Chile, construyeron y comunicaron diferentes *Bandos*, que se arrogaban una alta autoridad y obligatoriedad de obediencia.

Felipe Zurita – *La educación en el proceso inicial de articulación institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 115-134. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a6

de la Unidad Popular se cuentan: incurrir en la ilegitimidad al violar derechos fundamentales; quebrantar la unidad nacional al fomentar la lucha de clases; no obedecer o hacer un uso retorcido del derecho vigente; actuar al margen de la Constitución Política de la República; no respetar los demás poderes del Estado; centralizar el poder político y económico en el poder ejecutivo; un actuar del Presidente Allende sometido a la voluntad de los partidos políticos; incapacidad para enfrentar los problemas económicos del país; ingobernabilidad dentro del país; pérdida de una posición de liderazgo dentro del continente; entre otros. (Garretón, 1998: 59-60).

En una línea muy similar al Bando N° 5 es posible analizar al Decreto Ley N° 1 (Chile, 18.09.1973a), donde la Junta Militar de Gobierno realiza una lectura histórica amplia, identificando a las Fuerzas Armadas y Carabineros como la instancia de protección de la existencia física/moral/identitaria de Chile, y que en vista del peligro que la misma corría por causa de “(...) la intromisión de una ideología dogmática y excluyente, inspirada en los principios foráneos del marxismo-leninismo” (Página 1), se hacía necesario que, la misma Junta Militar de Gobierno, se constituyera en la fuerza restablecedora del orden perdido:

“1°.- Con esta fecha se constituyen en Junta de Gobierno y asumen el Mando Supremo de la Nación, con el patriótico compromiso de restaurar la chilenidad, la justicia y la institucionalidad quebrantadas, conscientes de que ésta es la única forma de ser fieles a las tradiciones nacionales, al legado de los Padres de la Patria y a la Historia de Chile, y de permitir que la evolución y el progreso del país se encaucen vigorosamente por los caminos que la dinámica de los tiempos actuales exigen a Chile en el concierto de la comunidad internacional de que forma parte.
2°.- Designan al General de Ejército don Augusto Pinochet Ugarte como Presidente de la Junta, quien asume con esta fecha dicho cargo.
3°.- Declaran que la Junta, en el ejercicio de su misión, garantizará la plena eficacia de las atribuciones del Poder Judicial y respetará la Constitución y las leyes de la República, en la medida en que la actual situación del país lo permitan para el mejor cumplimiento de los postulados que ella se propone”. (Chile, 18.09.1973a: 1).

Vinculado al Bando N° 5 y al Decreto Ley N° 1 (Chile, 18.09.1973a), el Decreto Ley N° 527 (Chile, 26.06.1974) explicita aún más esta perspectiva de centralización del

Felipe Zurita – *La educación en el proceso inicial de articulación institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 115-134. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a6

poder político en la Junta Militar de Gobierno, puesto que reitera que serán atribuciones de la Junta Militar de Gobierno la asunción del poder legislativo y del poder constituyente, mediante la dictación de decretos que tienen una amplia libertad temática de acción, y agrega que el poder ejecutivo recaerá en el Presidente de la Junta Militar de Gobierno, quien además pasa a ser reconocido como Presidente de la República y Jefe Supremo de la Nación, con amplias atribuciones. La persona en que caerían todas estas potestades sería Augusto Pinochet Ugarte. De esta forma, en estas fuentes es posible identificar un claro movimiento inicial de centralización del poder político en la cúpula militar de las nuevas autoridades, estableciendo tempranamente un esquema de división interna de dicho poder, con miras al establecimiento de un equilibrio de fuerzas que ayudase a generar estabilidad en el ejercicio de dirigir. Es importante destacar que esta división de poder se mantuvo a lo largo de todo el periodo de la Dictadura Civil Militar (1973-1990).

¿Cómo se legitimó la asunción del Poder Legislativo por parte de las nuevas autoridades militares? Una respuesta inicial y decidora, se encuentra en la Acta N° 2 de la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del día 13 de septiembre de 1973, donde queda constancia de que el Contralor General de la República, Héctor Humeres Magnan, junto con ponerse a disposición de las nuevas autoridades, otorga una validación y facilitación legal a la elaboración de Decretos Leyes:

“Indicó asimismo que en cuanto a la tramitación de Decretos Leyes se pueden seguir dos caminos: - Tomar razón, lo que es más lento, y, dado las circunstancias actuales, podría obligar a su organismo en determinados casos a devolverlos por tener vicios legales producto de la rapidez con que deberán elaborarse, y - Sólo registrarlos, para la historia, sin pronunciarse, lo que le dá una gran libertad de acción a la Junta para desenvolverse. Por las razones aducidas se le manifiesta que se optará - por ahora - por este último procedimiento”. (Junta de Gobierno, 1973: 4).

Así, desde dentro de la misma institucionalidad avasallada, se puso a disposición de la Junta Militar de Gobierno una legitimación técnica y legal para facilitar su asunción y utilización del poder legislativo, donde sólo cabría la necesidad de registrarlos “para la historia”, sin necesidad alguna de escrutinio democrático y legal sobre su mérito o necesidad. En otras palabras, fue un acto más de avance a la consecución de un poder total, incontrarrestable.

Felipe Zurita – *La educación en el proceso inicial de articulación institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 115-134. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a6

La mirada estratégica de la Junta Militar de Gobierno

Después de los avatares primeros, derivados de la ocupación militar del país, la Junta Militar de Gobierno tuvo la posibilidad de elaborar mejor sus argumentos, proyectar su ideario y comunicarlo. En esa línea es posible identificar dos documentos estratégicos claves: Declaración de Principios del Gobierno de Chile (Junta Nacional de Gobierno, 1974) y Objetivo Nacional del Gobierno de Chile (Chile, 1975).

En el caso del documento Declaración de Principios de la Junta de Gobierno (Junta Nacional de Gobierno, 1974), publicado a un año del golpe de Estado, es posible señalar que se trataría de una amplia exposición de la lectura de sí y de Chile que realiza la Junta Militar de Gobierno. Sobre sí misma, la Junta Militar de Gobierno expresa sin tapujos una perspectiva de auto-glorificación de su victoria militar sobre el Gobierno de la Unidad Popular:

“Mientras que otros avanzan con ingenuidad por el camino del “diálogo” y del entendimiento con el comunismo, Chile viene de vuelta. Sufrida la experiencia de admitir en su seno democrático al marxismo y de que muchos demócratas intentaran buscar concordancias doctrinarias o prácticas con sectores marxistas, experimentados en carne propia la falacia y el fracaso de la llamada “vía chilena al socialismo”, nuestra patria ha decidido combatir frontalmente en contra del marxismo internacional y de la ideología marxista que éste sustenta, infligiéndole su más grave derrota en los últimos treinta años. El Gobierno de Chile no pretende asumir ningún liderazgo que exceda sus propias fronteras, pero está consciente de que su desenlace es observado con interés por muchos pueblos para quienes nuestra experiencia puede ser útil desde varios aspectos”. (Junta Nacional de Gobierno, 1974: 1).

Uno de los principios fundamentales que se presenta en este documento, es ciertamente un profundo anti-marxismo, acusándolo como una ideología extranjera, que fortalecería un estatismo y burocratización del aparato público que limitarían la libertad económica de la sociedad, que afectaría ciertos valores fundamentales de la tradición chilena y occidental, las que serían la base de la cultura nacional. En esta línea, el anti-marxismo se presenta como una definición de la Junta Militar de Gobierno, como una autoafirmación positiva que empaparía los demás principios presentes en el texto:

Felipe Zurita – *La educación en el proceso inicial de articulación institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 115-134. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a6

“De ello se desprende que Chile no es neutral frente al marxismo. Se lo impide su concepción del hombre y de la sociedad, fundamentalmente opuesta a la del marxismo. Por lo tanto, el actual Gobierno no teme ni vacila en declararse antimarxista. Con ello no adopta una postura “negativa”, porque es el marxismo el que en verdad niega los valores más fundamentales de toda auténtica civilización. Y en política o en moral, lo mismo que en matemáticas, la negación de la negación encierra una afirmación. Ser antimarxista involucra, pues, afirmar positivamente la libertad y la dignidad de la persona humana”. (Junta Nacional de Gobierno, 1974: 7).

A partir de la autodefinition anti-marxista, la Junta Militar de Gobierno realiza una serie de definiciones que van dando forma a su proyecto. A modo de inicio, se plantea la siguiente perspectiva que sostendría la articulación del hombre y la sociedad:

“En consideración a la tradición patria y al pensamiento de la inmensa mayoría de nuestro pueblo, el Gobierno de Chile respeta la concepción cristiana sobre el hombre y la sociedad. Fue ella la que dio forma a la civilización occidental de la cual formamos parte, y es su progresiva pérdida o desfiguración la que ha provocado, en buena medida, el resquebrajamiento moral que hoy pone en peligro esa misma civilización. De acuerdo con lo anterior, entendemos al hombre como un ser dotado de espiritualidad”. (Junta Nacional de Gobierno, 1974: 2).

Planteado así, según la Junta Militar de Gobierno, una adecuada lectura de la concepción cristiana sobre el hombre y la sociedad para Chile, se sostendría en varios de sus principios planteados a seguir: una disminución del papel del Estado a partir de una nueva definición del mismo basada en la idea de la Subsidiaridad, entendida como la actuación limitada de la esfera estatal, en servicio del desarrollo y sostenimiento de los grupos intermedios, que serían los verdaderos y legítimos detentadores de la iniciativa en la vida social. De esta forma, el Estado Subsidiario apoyaría a los grupos intermedios en su actuación y los reemplazaría solamente cuando estos no sean capaces de darse para sí mismos un bien o servicio necesario. Para viabilizar esta perspectiva nueva del Estado Subsidiario, se hacía necesario también: afirmar el respeto a la propiedad privada y a la autoridad, la orientación del Estado al logro del bien común, el sostenimiento de la unidad

Felipe Zurita – *La educación en el proceso inicial de articulación institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 115-134. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a6

nacional, el rescate de los valores patrios y de la tradición nacional⁵, el acatamiento de un actuar en la administración pública de un estricto apoliticismo, restringir la libertad política debido a la necesidad de resguardar la seguridad nacional amenazada justamente por el desborde de la primera, el aporte de los diferentes gremios de su capacidad técnica para alcanzar una solución armoniosa de los problemas sociales, el logro de un adecuado desarrollo económico, entre otros. Sin embargo, es relevante tener en consideración que en esta primera etapa, más allá de la crítica al estatismo y el incentivo a la iniciativa privada (nacional e internacional) que plantea la Junta Militar de Gobierno, de todas formas la misma resguarda ámbitos de acción estables para el Estado central, ya sea en el ámbito de la tarea de planificación económica/política atribuida al mismo, como así también en el resguardo a la capacidad de intervención en áreas sensibles de la economía por parte del Estado, a partir de las exigencias que plantea la preocupación por la seguridad nacional.

Un elemento profundamente revelador de este documento, tiene relación con la explicitación de una voluntad abierta de proyección hacia el futuro por parte de la Junta Militar de Gobierno, avanzando así desde una perspectiva de sí mismo como un gobierno de emergencia hacía una experiencia de concentración de poder que se dispone a realizar una intervención de mayor profundidad en la sociedad chilena:

“Las Fuerzas Armadas y de Orden no fijan plazo a su gestión de Gobierno, porque la tarea de reconstruir moral, institucional y materialmente al país, requiere de una acción profunda y prolongada. En definitiva, resulta imperioso cambiar la mentalidad de los chilenos. Pero más allá de eso, el actual Gobierno ha sido categórico para declarar que no pretende limitarse a ser un Gobierno de mera administración, que signifique un paréntesis

⁵ De manera muy reveladora, la Junta Militar de Gobierno realiza una afirmación de cierta perspectiva del pasado, el conocido Estado Portaliano, realzando supuestos valores propios del “*nacionalismo chileno*” tales como: justicia e igualdad ante la ley, dignidad del trabajo, moral del mérito y del esfuerzo personal, sobriedad y autoridad de los dirigentes, apoliticismo de la administración pública. Estos valores serían, según la Junta Militar de Gobierno, valores profundos de la Patria y del “*alma chilena*”, necesarios de ser reafirmados y repuestos en el lugar de preeminencia del que nunca tendrían que haber salido. (JUNTA NACIONAL DE GOBIERNO, 1974: 6-7). Diego Portales Palazuelos (16.06.1793 Santiago – 06.06.1837 Valparaíso) es el referente de dicha nomenclatura. Se trata de un empresario fracasado y posterior hombre público (entre 1830 y 1837 ocupó en diferentes momentos los cargos de Ministro del Interior, Ministro de Relaciones Exteriores, Ministro de Guerra y Marina, Gobernador de Valparaíso) de activa participación en la tarea de organización de la República de Chile, en base a la imposición de un modelo de Estado fuerte y autoritario, desprovisto de preocupaciones o resguardos con respecto a las libertades y derechos ciudadanos.

Felipe Zurita – *La educación en el proceso inicial de articulación institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 115-134. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a6

entre dos Gobiernos partidistas similares o, en otras palabras, que no se trata de una “tregua” de reordenamiento para devolver el poder a los mismos políticos que tanta responsabilidad tuvieron por acción u omisión, en la eventual destrucción del país. El Gobierno de las Fuerzas Armadas y de Orden, aspira a iniciar una nueva etapa en el destino nacional, abriendo el paso a nuevas generaciones de chilenos formadas en una escuela de sanos hábitos cívicos”. (Junta Nacional de Gobierno, 1974: 2).

El logro de “(...) cambiar la mentalidad de los chilenos” y de abrir “(...) el paso a nuevas generaciones de chilenos formadas en una escuela de sanos hábitos cívicos” sería potencialmente alcanzado por diversas vías de formación de una nueva sociedad, fundada en valores novedosos y superiores, tales como el reemplazo de la preeminencia de lo político/partidario/ideológico por la preeminencia de lo apolítico/anti-partidario/técnico:

“La consolidación e institucionalización de un auténtico poder social como el descrito, ha de considerarse como el medio más eficaz para construir en Chile una sociedad tecnificada, en que la palabra de los que saben prevalezca por sobre las consignas, y de una sociedad de verdadera participación, en que la voz del pueblo organizado emerja sin desfiguraciones partidistas y sin mezquindades que la empobrezcan. Nuestra democracia será entonces orgánica, social y de participación”. (Junta Nacional de Gobierno, 1974: 9).

Para la Junta Militar de Gobierno, el logro de hacer de Chile una “sociedad tecnificada” y con una “verdadera participación”, permitiría también enfrentar dificultades de tamaño monumental, tal como la llamada crisis moral y económica que sacudiría al occidente desarrollado y que sumiría a su población en la búsqueda ciega de un materialismo que vaciaría la espiritualidad de las personas. La vía de acción propuesta en este documento para superar dicha dificultad sería de carácter educacional y seguiría la siguiente orientación:

“Un esfuerzo consistente por superarlo debe fundarse principalmente en una educación que fomente una escala de valores morales y espirituales propios de nuestra tradición chilena y cristiana, que jerarquice cada cosa en función del fin último del hombre. En esa perspectiva, una educación que respete la libertad de enseñanza y el fuero íntimo de la conciencia de cada cual, y que alcance a todos, tendrá que robustecer el conocimiento y amor de cada uno de nuestros compatriotas hacia Chile, su geografía, su

Felipe Zurita – *La educación en el proceso inicial de articulación institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 115-134. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a6

historia y su pueblo. Del reencuentro con las raíces de la nacionalidad, surgirán valores y virtudes que mucho pueden aportar en el difícil desafío que enfrentamos”. (Junta Nacional de Gobierno, 1974: 11).

En el caso del documento Objetivo Nacional del Gobierno de Chile (Chile, 1975) es posible sostener que se trataría más bien de la explicitación sintética de los fines perseguidos por la Junta Militar de Gobierno, seguida del apuntamiento de líneas de acción concretas para diferentes ámbitos de la acción estatal, al modo de un programa de gobierno de alto alcance temático y temporal. El Objetivo Nacional estaría orientado a “forjar un gran destino para Chile” y es presentado en base a la articulación de seis puntos:

“a; Conservar su independencia y su integridad territorial.

b; Hacer realidad en todas sus partes, y cada vez en mayor medida, la Declaración de Principios del Gobierno de Chile, de marzo de 1974, en la cual se recogen los fundamentos que inspiran el movimiento de Liberación Nacional emprendido por la nación chilena el 11 de septiembre de 1973.

c; Construir un régimen político-institucional basado, en la concepción cristiana del hombre y de la sociedad, en el principio de subsidiaridad del Estado que le es propia, y en una definición nacionalista que proyecte a Chile con fidelidad a su legítima tradición nacional. Ello exigirá conjugar siempre armoniosamente la autoridad y la libertad, y favorecer la selección de los mejores hombres para las tareas de Gobierno.

d; Desarrollar en los chilenos un cuerpo de valores morales y espirituales, que constituyan el fundamento del progreso cultural de nuestra sociedad, que estimulen sus capacidades y que acrecienten los rasgos positivos de la idiosincrasia nacional.

e; Procurar, sobre la base de la Unidad Nacional y en armonía con la comunidad internacional, que Chile alcance equilibradamente y en el menor tiempo posible, un adecuado desarrollo político, económico y social, que permita siempre avanzar hacia un mayor Bien Común General, al servicio de todos y cada uno de los chilenos. Tales esfuerzos deberán realizarse en permanente concordancia con los requerimientos de la Seguridad Nacional.

f; Perfeccionar una capacidad nacional para proyectarse cultural, política y económicamente hacia aquellos Estados amigos o áreas del planeta, que permitan satisfacer el Interés Nacional, la vocación pacifista y la colaboración internacional de la República”. (Chile, 1975: 7-8).

Felipe Zurita – *La educación en el proceso inicial de articulación institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975)*. *História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 115-134. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a6*

Estos seis puntos, en total concordancia con el documento Declaración de Principios de la Junta de Gobierno (Junta Nacional de Gobierno, 1974), plantean tareas concretas en los diferentes ámbitos de la acción estatal. En el caso concreto de la educación, se muestra explícita la tarea fundamental de perfeccionar integralmente a las personas en base a cuatro criterios orientadores importantes de abordar.

El primer criterio tiene que ver con el desarrollo y transmisión del arco valórico dibujado por la Junta Militar de Gobierno:

“(…) amor a la Patria y a los valores nacionales, el respeto a la vocación libre y trascendente del ser humano y a los derechos y deberes que de ella se derivan, el aprecio por la familia como célula básica de la sociedad, la adhesión al concepto de la unidad nacional, y la valoración del saber y de la virtud como elementos de progreso del hombre y de la nación”. (Chile, 1975: 41).

El segundo criterio es profundamente revelador, en tanto muestra una imagen concreta en que la idea de Estado Subsidiario será aplicada al ámbito educacional. En esta línea, se señala que existe el derecho a educación en la sociedad chilena, mas, este será una tarea preferente de los padres, en directa concordancia con el reconocimiento de una “amplia libertad de enseñanza”. Se señala, además, que el único límite visualizado a la libertad de enseñanza, corresponde a la potencial irrupción de lo político en lo educacional:

“Ninguna libertad de enseñanza puede, sin embargo, contravenir los objetivos mismos de la educación. No se aceptará, por tanto, la difusión proselitista de ninguna doctrina o idea que atente contra la tradición o la unidad nacional, contra el sentido libertario y democrático de la institucionalidad chilena, o contra la integridad de la familia o de la nación. La educación no podrá ser usada con fines de política contingente”. (Chile, 1975: 42).

De esta manera, se va anticipando a nivel del mensaje político, el posible abandono del Estado de Chile a su histórica, y nunca totalmente cumplida, tarea de asegurar el

Felipe Zurita – *La educación en el proceso inicial de articulación institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 115-134. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a6

derecho a la educación a la población. Este anuncio político, que muestra el advenimiento de un cambio histórico en la actitud del Estado con respecto a lo educativo, es clave para analizar el proceso de construcción institucional de la Junta Militar de Gobierno.

El tercer criterio a considerar, nuevamente está anclado en la lógica del Estado Subsidiario, en tanto se manifiesta el ámbito de acción restringido que comenzará a considerar el Estado. En esta línea, se asume que el Estado sólo asumirá la tarea de asegurar para la población el nivel de educación básica y de forma gratuita exclusivamente para aquel segmento de la población que no tenga condiciones materiales para acceder a la misma por su propia cuenta. De esta manera, la Junta Militar de Gobierno explícitamente abandona la tarea de trabajar para asegurar mayores niveles de acceso a educación media y educación superior, tal como lo venían realizando los gobiernos anteriores y, a la vez, incorpora una perspectiva de diferenciación odiosa vinculada al financiamiento, restringiendo el mismo de manera focalizada a los sectores más empobrecidos de la sociedad. Planteado así, se comienza a instalar la perspectiva del Estado Subsidiario que restringe su actuación a la imagen de una intervención viable solamente en el caso de que la sociedad sea incapaz de aprovechar su capacidad creativa para resolver sus problemas de forma libre y autónoma. Esta misma imagen se presenta con respecto a la tarea de la creación de establecimientos educacionales:

“Asimismo, corresponde al Estado crear y mantener establecimientos educacionales en todos los niveles, en la medida en que la iniciativa particular sea insuficiente para cubrir las necesidades del país, proveyendo además al financiamiento subsidiario de la educación en general”. (Chile, 1975: 42).

El cuarto criterio planteado por la Junta Militar de Gobierno apunta a la necesidad de resguardar el funcionamiento del sistema educacional en base a criterios de “idoneidad del contenido” y de “la calidad con que se enseña”, siempre en directa armonía con la libertad de enseñanza. Para viabilizar esto, se plantea una serie de medidas: evaluar y reformar el sistema educacional, mejorar la condición docente, impulsar la formación de técnicos y profesionales, valorar la educación privada, desarrollar racionalmente las universidades, mejorar y centralizar el control/evaluación de la educación básica y de la educación media, potenciar el desarrollo de la educación pre-escolar, racionalizar la

Felipe Zurita – *La educación en el proceso inicial de articulación institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 115-134. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a6

educación de adultos, reforzar el sistema de becas, mantener el sistema de asistencialidad escolar, desarrollar la “educación especial”, incorporar al currículum nacional elementos de geopolítica (Chile, 1975). Algunas de las medidas esbozadas aquí, tomarán un realce importante en el futuro dentro de las diferentes políticas educacionales desarrolladas por parte de la Dictadura Civil Militar.

Conclusiones

¿Qué nueva institucionalidad fue aquella que propuso inicialmente la Dictadura Civil Militar? Según las fuentes consultadas hasta aquí, va dibujándose un esquema de clara centralización del poder político en las nuevas autoridades, que señalan para sí la realización de una intervención en la sociedad chilena de alcances cada vez más amplios, definida inicialmente en términos de un pronunciamiento militar y proyectada después en términos grandilocuentes (crear una sociedad tecnificada; forjar un gran destino para Chile).

En estas fuentes se va dejando ver, poco a poco, una lectura de la sociedad chilena por parte de las y los actores que dirigen la Dictadura Civil Militar, en los términos de un colectivo humano homogéneo e inmutable, articulado en torno a una cierta tradición chilena/cristiana hegemónica, no cuestionada y al parecer compartida por la totalidad de sus integrantes.

En dicho ordenamiento, la política aparece acompañada de connotaciones negativas, en tanto posibilitaría una falsa plataforma de crítica disruptiva de aquellos valores (unidad nacional, amor a la patria, autoridad, bien común) que darían sustento al desarrollo de una convivencia apaciguada y armoniosa, libre de cualquier conflicto. Por el contrario, la técnica es señalada como el opuesto a la política, en tanto permitiría dirimir de manera objetiva las diferentes dificultades a enfrentar, destacando, eso sí, al grupo de personas más indicadas (los que saben) para señalar los caminos más apropiados a seguir colectivamente.

En este escenario, el ámbito educacional es señalado como una arena clave en estas definiciones, puesto que sería allí donde se jugaría la batalla por conseguir restablecer la unidad perdida en torno a la tradición chilena/cristiana supuestamente amenazada. Para conseguir aquello, la educación fue situada en un lugar complejo desde el punto de vista político, puesto que debía organizarse en base a la libertad de enseñanza que entrega a los

Felipe Zurita – *La educación en el proceso inicial de articulación institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 115-134. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a6

padres de familia la tarea de educar a sus hijos a propósito de la libertad de enseñanza, abandonando así la responsabilidad de construir desde la escuela visiones sobre cómo y para qué vivir colectivamente, puesto que debía ser apolítica y abiertamente anti-marxista.

Por otra parte, en el plano económico la educación aparece desdibujada en tanto derecho, debido a que desde la perspectiva del nuevo Estado Subsidiario la misma sería entendida como un gasto que debe ser asumido de forma preferente por las familias y los grupos intermedios, mientras que desde el poder público sólo se ofrecería un servicio educacional para quienes no pudiesen dárselo a sí mismos y limitado al nivel de educación básica. De esta forma, se establece como política pública la diferenciación del acceso a los diferentes niveles educacionales según la clase social y el poder económico.

Finalmente, desde el punto de vista axiológico la educación es vinculada en estos documentos estratégicos a una lectura conservadora de la concepción cristiana del hombre y la sociedad, que valoriza el mantenimiento del status quo mediante el ensalzamiento del amor a la patria, la unidad nacional, los valores tradicionales y el respeto a la propiedad privada.

Lo anteriormente mencionado permite sostener que en este momento inicial de la Dictadura Civil Militar se desarrolló una nueva institucionalidad en la que la educación aparece fundamentada en un abanico variado de perspectivas ideológicas: en lo político la educación es mostrada como un espacio relevante para implementar la restricción de la actividad política; en el plano económico la educación es articulada como instrumento de experimentación de decisiones de carácter neoliberal y en lo que respecta a lo valórico la educación es un espacio de preocupación puesto que se manifiestan con mayor decisión orientaciones de carácter católicas y conservadoras. Esta diversidad de fundamentos ideológicos indica también la diversidad de los grupos integrantes de la Dictadura Civil Militar interesados por hacer notar su influencia en el campo educacional chileno en dicho momento.

Las perspectivas ya mencionadas en este momento inicial de la Dictadura Civil Militar permiten también sostener que desde temprano el campo educacional se constituyó en un campo de intervención e interés por parte de diversos grupos militares y civiles integrantes del régimen, permitiendo entender así el desarrollo de múltiples transformaciones llevadas a cabo en momentos posteriores. Para comprender este

Felipe Zurita – *La educación en el proceso inicial de articulación institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975)*. *História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 115-134. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a6*

movimiento de manera más compleja, será importante profundizar el entendimiento de los procesos de colaboración y enfrentamiento entre los diversos actores y sensibilidades puestas en juego en la disputa por la configuración del campo educacional en este periodo.

Fuentes Documentales

CHILE (18.09.1973a), Decreto Ley N° 1 Acta de Constitución de la Junta de Gobierno. Junta de Gobierno de la República de Chile – Ministerio de Defensa Nacional – Subsecretaría de Guerra, Santiago, [consulta en 10/01/2023]. Disponible en: <http://bcn.cl/1rwzp>

CHILE (18.09.1973b), Decreto Ley N° 3 Declara Estado de Sitio. Ministerio de Defensa Nacional - Subsecretaria de Guerra, Santiago, [consulta en 10/01/2023]. Disponible en: <http://bcn.cl/1rwzr>

CHILE. (18.09.1973c), Decreto Ley N° 4 Declara en Estado de Emergencia las Provincias y Departamentos que indica. Ministerio de Defensa Nacional - Subsecretaria de Guerra, Santiago, [consulta en 10/01/2023]. Disponible en: <http://bcn.cl/1rx13>

CHILE (22.09.1973), Decreto Ley N° 25 Determina cese de los alcaldes y regidores de las municipalidades del país. Ministerio del Interior, Santiago, [consulta en 10/01/2023]. Disponible en: <http://bcn.cl/1yh9q>

CHILE (24.09.1973a), Decreto Ley N° 12 Cancela la personalidad jurídica de la Central Única de Trabajadores de Chile y prohíbe su existencia, organización o funcionamiento. Ministerio de Justicia, Santiago, [consulta en 10/01/2023]. Disponible en: <http://bcn.cl/1qrci>

CHILE (24.09.1973b), Decreto Ley N° 27 Disuelve el Congreso Nacional. Ministerio de Justicia, Santiago, [consulta en 10/01/2023]. Disponible en: <http://bcn.cl/1mdox>

CHILE (02.10.1973), Decreto Ley N° 50 Designa Rectores-Delegados en Universidades del País. Ministerio de Educación Pública, Santiago, [consulta en 10/01/2023]. Disponible en: <http://bcn.cl/1m53l>

CHILE (13.10.1973), Decreto Ley N° 77 Declara Ilícitos y disueltos los Partidos Políticos que señala. Ministerio del Interior, Santiago, [consulta en 10/01/2023]. Disponible en: <http://bcn.cl/1pppe>

Felipe Zurita – *La educación en el proceso inicial de articulación institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 115-134. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a6

CHILE (17.10.1973), Decreto Ley N° 78 Declara en receso todos los Partidos Políticos y entidades, agrupaciones, etc., no comprendidos en el Decreto Ley N° 77, de 1973. Ministerio del Interior, Santiago, [consulta en 10/01/2023]. Disponible en: <http://bcn.cl/1r00k>

CHILE (26.10.1973), Decreto Ley N° 98 Declara en reorganización todos los servicios de la administración pública, organismos e instituciones que indica. Ministerio de Justicia, Santiago, [consulta en 10/01/2023]. Disponible en: <http://bcn.cl/1rnfw>

CHILE (19.11.1973), Decreto Ley N° 130 Declara la caducidad de todos los Registros Electorales del país. Ministerio del Interior, Santiago, [consulta en 10/01/2023]. Disponible en: <http://bcn.cl/1rx18>

CHILE (26.06.1974), Decreto Ley N° 527 Aprueba Estatuto de la Junta de Gobierno. Ministerio del Interior, Santiago, [consulta en 10/01/2023]. Disponible en: <http://bcn.cl/1mhkj>

CHILE (1975), *Objetivo Nacional del Gobierno de Chile*, Santiago, s/i.

JUNTA DE GOBIERNO, (13.09.1973), Actas Junta de Gobierno. Santiago, Acta N° 2, Sesión Secreta 13 septiembre 1973.

JUNTA NACIONAL DE GOBIERNO (1974), *Declaración de Principios del Gobierno de Chile*, Santiago, Junta Nacional de Gobierno.

PINOCHET, Augusto (1974), *Mensaje Presidencial. Un año de construcción. 11 Septiembre 1973 – 11 Septiembre 1974*, Santiago, Talleres Gráficos Servicio de Prisiones Santiago.

Bibliografía

BELLEI, Cristián; PÉREZ, Camila (2016), “Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva” in Carlos Huneeus; Javier Couso (eds.), *Eduardo Frei Montalva: Un gobierno reformista. A 50 años de la "Revolución en Libertad"*, Santiago, Editorial Universitaria, pp. 207-241.

CORREA, Sofía et al. (2001), *Historia del siglo XX chileno. Balance paradójico*, Santiago, Editorial Sudamericana.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (1998), “A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação”, in Luciano Mendes de Faria Filho (org.), *Educação, Modernidade e Civilização: Fontes e Perspectivas de Análise*, Belo Horizonte, Autêntica, pp. 89-125.

Felipe Zurita – *La educación en el proceso inicial de articulación institucional de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1975)*. *História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024.* 115-134. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a6

GARRETÓN, Manuel Antonio; GARRETÓN, Roberto; GARRETÓN, Carmen (1998), *Por la fuerza, sin la razón. Análisis y textos de los bandos de la dictadura militar*, Santiago, LOM.

HOBBSAWM, Eric (2006), *Historia del Siglo XX*, Buenos Aires, Crítica.

MATAMOROS, Cristián; NEUT, Sebastián (2022), *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular. Volumen I: Discursos, disputas y proyectos políticos en educación*, Santiago, Editorial Sole.

MATAMOROS, Cristián; NEUT, Sebastián (2023), *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular. Volumen II: Actores colectivos, fuerzas políticas y movimientos sociales*, Santiago, Editorial Sole.

PÉREZ, Camila; ROJAS-MURPHY, Andrés (2017), “Estado Docente, subsidiariedad y libertad de enseñanza. El proceso de privatización educacional en Chile desde la perspectiva de los actores (1973-1990)”, *Série-Estudos*, vol. 22, n. 45, pp. 5-23, [consulta en 08/01/2024]. Disponible en <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i45.1072>.

PÉREZ, Camila; ROJAS-MURPHY, Andrés (2019), “Introducción y consolidación de los principios de mercado en el discurso oficial sobre educación de la dictadura civil militar chilena (1973-1990)”, *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, n. 20, pp. 105 – 122, [consulta en 08/01/2024]. Disponible en <https://doi.org/10.25074/07195532.20.1089>

PÉREZ, Camila; ZURITA, Felipe (2021), “La escuela chilena bajo la Dictadura Civil Militar (1973-1980): la experiencia escolar en contexto autoritario”, *Historia y Memoria de la Educación*, n. 14, pp. 587-614, [consulta en 08/01/2024]. Disponible en <https://doi.org/10.5944/hme.14.2021.29003>

THOMPSON, Edward Palmer (1981), *A Miséria da teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser*, Rio de Janeiro: Zahar Editores.

WINN, Peter (2013), *La revolución chilena*, Santiago, LOM.

ZURITA, Felipe (2017), “Represión y vigilancia hacia el Trabajo Docente durante la Dictadura Militar en Chile (1973-1990)”, *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, vol. 19, n. 38, pp. 285-322, [consulta en 08/01/2024]. Disponible en <https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/4006/3479>

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976

The Literacy Campaigns during the Portuguese Revolution, 1974-1976

Las Campañas de Alfabetización durante la Revolución portuguesa, 1974-1976

Les Campagnes d'Alphabétisation pendant la Révolution portugaise, 1974-1976

Eduardo Esteves
Misael Martins
Guilherme Santos

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Resumo: Com antecedentes históricos e um lastro que excede a sua vigência direta, as campanhas de alfabetização de adultos em curso durante a Revolução portuguesa de 1974-76 estruturaram-se num eixo de dois polos opostos: o da «alfabetização», de carácter mais centralizado, e o do «poder popular», tendencialmente mais fluido. As divergências internas a este heteróclito «campo da alfabetização» refletiram no terreno da educação as disputas mais alargadas existentes na sociedade portuguesa. Adaptando o método de alfabetização de Paulo Freire, estas campanhas colocaram em contacto populações rurais e jovens urbanos intelectualizados, transformando inexoravelmente as práticas educativas em Portugal.

Palavras-chave: Campanhas de Alfabetização; Revolução portuguesa; Educação

Abstract: With historical antecedents and a background that exceeds their direct validity, the adult literacy campaigns underway during the Portuguese Revolution of 1974-76 were structured around an axis of two opposing poles: that of "literacy", of a more centralised nature, and that of "popular power", which tended to be more fluid. The internal differences within this heteroclite "literacy camp" reflected the wider disputes in Portuguese society in the field of education. Adapting Paulo Freire's literacy method, these campaigns brought rural populations and intellectualised urban youth into contact, inexorably transforming educational practices in Portugal.

Key words: Literacy campaigns; Portuguese Revolution; Education

Resumen: Con antecedentes históricos y un trasfondo que excede su vigencia directa, las campañas de alfabetización de adultos en curso durante la Revolución Portuguesa de 1974-76 se estructuraron en torno a un eje de dos polos opuestos: el de la "alfabetización", de carácter más centralizado, y el del "poder popular", que tendía a ser más fluido. Las diferencias internas de este "campo de la alfabetización" heteróclito reflejaban las disputas más amplias de la sociedad portuguesa en el ámbito de la educación. Adaptando el método de alfabetización de Paulo Freire, estas campañas pusieron en contacto a las poblaciones rurales y a la juventud urbana intelectualizada, transformando inexorablemente las prácticas educativas en Portugal.

Palabras clave: Campañas de alfabetización; Revolución portuguesa; Educación

Résumé: Avec des antécédents historiques et un contexte qui dépasse leur validité directe, les campagnes d'alphabétisation des adultes menées pendant la révolution portugaise de 1974-1976 étaient structurées autour d'un axe composé de deux pôles opposés : celui de "l'alphabétisation", de nature plus centralisée, et celui du "pouvoir populaire", qui tendait à être plus fluide. Les différences internes au sein de ce "camp de

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

l'alphabétisation" hétéroclite reflétaient les conflits plus larges de la société portugaise dans le domaine de l'éducation. En adaptant la méthode d'alphabétisation de Paulo Freire, ces campagnes ont mis en contact des populations rurales et des jeunes urbains intellectualisés, transformant inexorablement les pratiques éducatives au Portugal.

Mots clés: Campagnes d'alphabétisation; Révolution portugaise; Éducation

“A pedra que atinge a Linda, a hostilidade latente nos olhos
que se desviam. Nas mãos que se benzem à nossa passagem.
Nas mãos que chamam os filhos, afastando-os dos ‘inimigos da cruz’.
‘Querem tirar-nos a fé, mas nem que nos matem’”.

O Professor, n.º 6, janeiro de 1975

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo fundamental o estudo das diversas campanhas de alfabetização e iniciativas de educação para adultos em curso durante a Revolução portuguesa, isto é, entre o golpe militar de 25 de Abril de 1974 e a aprovação da Constituição da República Portuguesa, em 1976.

Pretendemos, para tal, entender as transformações entre as concepções doutrinadoras, tradicionalistas, hierárquicas e corporativistas que moldaram os programas de educação para adultos durante a ditadura do Estado Novo e os ideais, que caracterizaremos, que lhes presidiram durante o processo revolucionário de 1974-1976. Serão mais as ruturas entre os dois períodos ou, por outro lado, podem ser identificadas continuidades entre a política educativa do Estado Novo tardio e os projetos da nova sociedade revolucionária?

Paralelamente, refletiremos, a partir da bibliografia e do seu cruzamento com as fontes primárias, acerca dos impactos mais latos, de ordem cultural e social e do domínio das mentalidades, que escapam à dinâmica estritamente educativa, que um amplo projeto de alfabetização, conciliado com a formação cultural e a socialização política, pode surtir num determinado território. O propósito concreto é perceber como um projeto educativo e cultural (para além de, direta ou indiretamente, político) levado a cabo por militares, jovens urbanos escolarizados e intelectuais politizados pode impactar uma comunidade

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

rural hegemonicamente lida como hierarquizada, tradicional e tendencialmente fechada a ímpetus que lhe são exteriores. Terá o contacto entre “dois mundos” tão distintos produzido resistências inultrapassáveis ou operado no sentido de uma colaboração com efeitos transformativos de parte a parte?

Neste sentido, aferiremos o sucesso ou o fracasso das diversas campanhas de alfabetização, medidos, em termos estatísticos, pela evolução dos padrões nacionais de analfabetismo, alfabetização e literacia, mas também, de um ponto de vista mais geral, pela sua capacidade de influir nas políticas públicas de educação do Estado pós-revolucionário português. Terão estas iniciativas resultado num decréscimo da taxa de analfabetismo em Portugal? Quer a resposta seja positiva ou negativa, terão as experiências de alfabetização e educação para adultos do período revolucionário moldado, como avança a literatura (Silva, 1990), as políticas educativas da democracia portuguesa?

Partindo da tese freiriana de que toda a educação é inerentemente política, na medida em que se desenha segundo abordagens e comporta escolhas não só técnicas mas definidas em função da ideologia dominante em determinado espaço e período histórico, exploraremos o impacto da superestrutura ideológica e política da Revolução portuguesa de 1974-1976 nas opções pedagógicas e educativas do período. Quais serão os efeitos práticos de estas políticas específicas de educação se terem estruturado numa sociedade que vivia uma inflexão geral à esquerda, de sentido antifascista e socializante?

Revisão da Literatura

A bibliografia específica acerca das campanhas de alfabetização em curso durante a Revolução desencadeada pelo golpe militar de 25 de Abril de 1974 e concluída com a aprovação da Constituição da República de 1976¹ (e a consequente “normalização” democrática de sentido liberal representativa) é escassa, sobretudo se excetuarmos a que diz respeito às Campanhas de Dinamização Cultural e Ação Cívica promovidas pelo Movimento das Forças Armadas (MFA). Sónia Vespeira de Almeida (2007), antropóloga

¹ A definição cronológica do término da Revolução portuguesa não é consensual. Enquanto Fernando Rosas (2023) logra ver na “contenção pactuada” resultante do golpe de 25 de novembro de 1975 o fim efetivo do período revolucionário, Manuel Loff (2022) defende que a Revolução se prolonga até à aprovação da Constituição da República Portuguesa, documento que, de resto, salvaguarda boa parte do património revolucionário que está na génese da democracia portuguesa. No que às políticas de educação e alfabetização diz respeito, e como adiante será explicitado, a proposta de Loff revela-se mais operativa.

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

que se dedica ao estudo do tema, defende que a explicação para tal tendência da historiografia portuguesa se prende com o processo de revanchismo e “infantilização” do período revolucionário e das suas movimentações políticas, sociais e culturais, fenómeno instituído com o regime de memória desfavorável à Revolução, associada ao caos, à desordem, ao excesso e ao radicalismo aventureirista (Trindade, 2012), decorrente da nova relação de forças saída do *novembrismo* (Rosas, 2023) e aprofundado com o “revisionismo” alimentado pelas direitas historiográficas, políticas e culturais da era democrática (Loff, 2014). Assim, a memória das iniciativas, estatais ou populares, de alfabetização e educação para adultos durante a Revolução portuguesa é, de acordo com Vespeira de Almeida (2007: 13), “uma memória injustiçada, uma memória dos derrotados, uma memória marginal”, mantida, à revelia das narrativas memorialísticas oficiais, por um grupo restrito de indivíduos (essencialmente aqueles que, na qualidade de promotores, recetores ou ambos, nela participaram). Tais esforços de disputa da narrativa hegemónica que tenta fazer a esconjura das campanhas de alfabetização são evidentes nos trabalhos de Alberto Melo e Ana Benavente (1978) e Maria das Dores Ramos Passos Silva (2009), todos eles, não por acaso, indivíduos empenhados no processo.

Stephen Stoer foi um dos autores que rompeu o aparente consenso hegemónico que votava as transformações educativas do período revolucionário português à irrelevância historiográfica, com a sua abordagem pioneira no campo da sociologia política da educação, que estudou a evolução das políticas públicas de educação em Portugal à luz das transformações políticas e da mudança social². Este autor vem defender que o Estado não é neutro, mas antes “mutável” e permeável às pressões da sociedade civil, agente social coletivo posto em destaque na evolução das políticas públicas de educação, sobretudo em sociedades semiperiféricas do sistema-mundo, como é a portuguesa (Stoer, 1986). De acordo com a sua tese, ao mesmo tempo que o Estado (e, portanto, as políticas de educação por ele desenhadas) é cooptado, em conjunturas históricas que o potenciem, pelos interesses privados e pela dinâmica hegemonzadora das lógicas de mercado,

² Refira-se, a propósito, que o trabalho de Stoer acerca das políticas de educação em Portugal é influenciado pelos estudos seminiais de Seda Nunes, ainda nos anos sessenta e, mais tarde, de Rui Grácio e Sérgio Grácio, bem como de Ana Benavente.

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

impondo coercivamente tais desígnios às políticas educativas³, pode também, em situações históricas específicas, de sentido inverso, procurar responder “às necessidades/interesses/exigências do(s) sector(es) ‘explorados’ da população” (Stoer, 1986: 27). É, com efeito, aquilo que acontece durante a Revolução portuguesa de 1974-1976, momento em que, como tipicamente acontece nas ruturas revolucionárias da contemporaneidade, o Estado entra em crise (ou é, pelo menos, forçado a partilhar o poder com outras estruturas, mais ou menos coesas, mais ou menos organizadas, que com ele concorrem no desenho de políticas coletivas) e é suplantado pela torrente de iniciativas de base popular (Cerezales, 2005). Neste sentido, Stoer (1986: 25) fala num Estado, durante o processo revolucionário, “quase irrelevante, existindo mais em termos do seu potencial do que em termos da sua real capacidade”. É assim que, enfraquecido pela dinâmica concorrencial e conflitual de poderes e superado pelo vigor e capacidade de empreendimento de tais poderes concorrentes, o Estado revolucionário português se vê na obrigação de tentar enquadrar as iniciativas de base popular, esforçando-se, simultaneamente, por estruturá-las e, por outro lado, por atuar no sentido da sua contenção (Mogarro & Pintassilgo, 2009).

Com efeito, uma das características fundamentais, no que às campanhas de alfabetização e às políticas de educação do período em análise diz respeito, é a existência paralela de múltiplas iniciativas⁴, promovidas por diferentes estruturas, organizando-se sob princípios distintos e perseguindo objetivos diferenciados, quando não conflitantes (Benavente & Melo, 1978; Mogarro & Pintassilgo, 2009). Stoer (1986) distingue tais iniciativas – todas elas voltadas para a resolução das profundas carências educacionais legadas por quase cinquenta anos de regime autoritário e para a formação dos cidadãos de uma nova sociedade democrática e socialista – segundo dois eixos diversos, que

³ Segundo Stoer (1999), a chamada “Reforma Veiga Simão”, de 1973, é um bom exemplo de tal prática, tendo sido potenciada não só pela necessidade de modernização da ditadura corporativista e historicamente avessa ao progresso educativo, mas sobretudo pelas pressões vindas de organizações internacionais (como a EFTA ou a OCDE) no sentido da integração portuguesa nas políticas económicas e sociais (de que a educação e a qualificação eram eixos centrais) da ordem capitalista europeia. O autor é, no entanto, bastante claro em considerar que a dita Reforma, ainda que ao arripio das suas intenções, prepara o terreno para as profundas transformações educacionais do período revolucionário.

⁴ A este respeito, refiram-se, inclusivamente, as campanhas de alfabetização e educação de adultos levadas a cabo no espaço colonial português, que, ainda que escapem ao escopo deste trabalho, demonstram a profusão de iniciativas em curso durante o período revolucionário, bem como os diferenciados agentes sociais que nelas se empenharam. A este respeito, veja-se Souto (2012: 150).

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

consubstanciavam estratégias de ação distintas: a “alfabetização”, por um lado, e a construção do “poder popular”, por outro, que se esforçava por aliar os objetivos educativos e de combate ao analfabetismo, com outros, de socialização política e natureza político-ideológica mais evidente. Enquanto o primeiro eixo é prioritário na atuação das campanhas estatais (Campanhas de Dinamização Cultural e Ação Cívica do MFA e Serviço Cívico Estudantil) e naquelas que, direta ou indiretamente, eram hegemônicas pelo Partido Comunista Português (PCP), como o Movimento Alfa e as Campanhas de Alfabetização da Pró-União Nacional dos Estudantes Portugueses (Pró-UNEP), ditando a sua ação por princípios como o da “pedagogia esclarecida”, de natureza mais centralizada e uma mais evidente retirada de agência às populações a quem as campanhas de alfabetização eram destinadas (Silva, 2009), o segundo é levado à prática sobretudo pelas organizações de extrema-esquerda e pelas estruturas de base popular e do associativismo local⁵, que dinamizavam campanhas mais restritas, localizadas e debilmente articuladas entre si, guiadas por um esforço de “educação popular”, mais ou menos traduzido na prática, proponentes de uma reforma radical da educação que construísse uma “escola socialista”, que desse forma ao movimento pedagógico espontâneo e oferecesse o contraponto aos métodos de alfabetização centralizados. Apesar da relativamente fraca implantação desta segunda linha de aproximação à educação durante a Revolução, a verdade é que o seu complexo modelo teórico influenciará a ideia de gestão democrática das escolas, no pós-25 de Abril (Stoer, 1999).

Com efeito, as iniciativas de alfabetização lançadas ou cooptadas pelas estruturas estatais, embora tenham aglutinado, num primeiro momento, boa parte do “campo da alfabetização”, cedo foram alvo de dois tipos de resistência: a primeira vinda das populações a alfabetizar e das estruturas conservadoras e reacionárias que ainda detinham sobre elas agência tutelar (como os caciques locais ou a Igreja católica); a segunda da tendência do “poder popular”, que considerava as Campanhas de Alfabetização do MFA e o próprio *Esquema de Anteprojecto do Plano Nacional de Alfabetização* um esforço de “colonialismo cultural” (Almeida, 2009), de pendor dirigista e paternalista, crítica em que eram acompanhados por alguns intelectuais progressistas, como Natália Correia ou

⁵ Augusto Santos Silva (1990) acrescenta a estas as iniciativas desenvolvidas por alguns sindicatos, com o apoio da Direção-Geral da Educação Permanente, liderada por Alberto Melo, entre 1975 e 1976.

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

Eduardo Lourenço, que se referem a tais iniciativas como tentativas de “doutrinação ideológico” feito por quem não tem competência para o fazer, realizadas de forma apressada, acrítica e “folclórica” - uma “chaimitização pedagógica” (a expressão é de Eduardo Lourenço), que fazia lembrar as velhas estratégias doutrinadoras da educação nacional fascista (Gonçalves, 2018). Os próprios agentes alvo destas críticas reconhecem, no momento ou *a posteriori*, a justiça de algumas delas, ensaiando uma espécie de autocrítica, mais ou menos convicta (Freitas, 2009).

As iniciativas de alfabetização e educação para adultos

Campanhas de Dinamização Cultural e Ação Cívica do MFA

As Campanhas de Dinamização Cultural e Ação Cívica do MFA, no terreno entre novembro de 1974 e fevereiro de 1975, estruturaram-se como a tentativa do novo poder político revolucionário de levar à prática dois dos seus objetivos declarados: a democratização, sobretudo da vida cultural, e o desenvolvimento do país, que não se faria sem o combate às enormes taxas de analfabetismo que o assolavam e a proximidade entre os camponeses e os militares progressistas (Correia *et al*, s/d). As campanhas foram coordenadas por uma das quatro comissões da 5ª Divisão do Estado Maior das Forças Armadas, uma estrutura com amplos poderes em matérias de educação, comunicação e cultura, denominada Comissão Dinamizadora Central (CODICE). Estas campanhas, fortemente centralizadas e divididas por oito regiões, inserem-se no esforço identificado por Soer (1999) de enquadrar as iniciativas populares já no terreno.

É na sequência do 11 de março de 1975 que as campanhas sofrem uma reestruturação para a adição de uma nova dimensão: a ação cívica. Segundo Correia (s/d), tal acrescento reflete “a urgência que se sentia em consolidar o que fora dito, com ações práticas, movimentando o enorme potencial humano e material das Forças Armadas”, resultando numa expansão das competências das campanhas e numa maior politização do conteúdo das mesmas. Apesar da reestruturação, a alfabetização permanece como uma componente residual destas campanhas (Mogarro & Pintassilgo, 2009), o que fica patente através da análise das fontes, que se referem substancialmente menos à ação alfabetizadora e mais às dimensões sanitárias e de contacto cívico com as populações.

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

As campanhas, como seria de esperar, enfrentaram uma sólida resistência das populações (Mogarro & Pintassilgo, 2009), resultado, em parte, de erros cometidos pelos seus dinamizadores. Costa Gomes (citado em Almeida, 2008) refere-se à “propaganda política, [feita] de forma tosca e agressiva” por elementos das brigadas de alfabetização, “contrariando frontalmente o sentir das populações”. Para além desta questão, a população, como no caso de Felgar, acicatada pelas hostilidades nutridas pelos caciques e homens ricos da terra, desconfiava das campanhas e boicotava algumas sessões de alfabetização, dizendo que “burro velho já não aprende”⁶.

Ainda sobre as Campanhas do MFA diz Miguel Cardina (2020) que estas bebem da influência das campanhas de “ação psicossocial” levadas a cabo pelo exército português no contexto da guerra colonial, tendo ambas como objetivo a expansão da presença do Estado como fornecedor de cuidados e infraestruturas, no quadro de uma política contrassubversiva, que procurava ganhar “os corações e as almas” das populações, agora não no sentido da defesa do império colonial, mas de adesão ao projeto revolucionário, democratizante e socializante que o MFA desencadeava no país.

Serviço Cívico Estudantil

O Serviço Cívico Estudantil (SCE), surgido oficialmente em maio de 1975, consistirá numa espécie de “ano zero”, exatamente entre a conclusão do ensino secundário e o ingresso no ensino superior, em que os estudantes portugueses se deslocarão para zonas rurais, afetadas pela chaga social do analfabetismo, para lá desenvolverem esforços de alfabetização, mas também ações culturais e desportivas, prestação de apoio às atividades escolares e circum-escolares, realização de inquéritos, campanhas de educação sanitária e até trabalho agrícola. O projeto inicial apontava para uma duração de três anos mas, em rigor, o SCE funcionará apenas nos anos letivos de 1974/1975 e 1975/1976 (Oliveira, 2004), acompanhando, precisamente, o período revolucionário, e sendo dotado de uma ampla participação.

No final de 1974 sabia-se já que as universidades (elas próprias em profunda mudança e agitação) não abririam, no ano letivo seguinte, o primeiro ano dos cursos para todos os estudantes. Os cerca de 28 mil candidatos ao ensino superior, cerca do dobro das

⁶ Vídeo disponível em <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/brigada-sanitaria-e-de-alfabetizacao-em-felgar/>.

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

vagas disponíveis⁷, teriam, então, um ano livre pela frente. Com efeito, a criação de um movimento que absorvesse todos os candidatos à frequência do ensino superior vinha já sendo debatida pelos II, III e IV governos provisórios, cabendo a este último, a 30 de maio de 1975, a sua criação, já perto do fim do primeiro ano letivo em que deveria vigorar (Oliveira, 2004).

O SCE é influenciado por numerosos projetos e iniciativas que, dentro e fora do país, se guiarão pela mesma lógica e partilharão os mesmos valores. Internacionalmente, as iniciativas massivas de “ida ao povo” realizadas em Cuba, na Somália ou no Peru que procuravam, em contextos revolucionários de tendência socialista empenhados no combate a legados de desigualdade social, corrigir as influências da sociedade urbana e burguesa sobre a população estudantil, colocando-a em contacto com o “povo real”, categoria abstrata personificada pelas massas trabalhadoras do campo (Oliveira, 2004), exerceram influência sobre esta campanha. Com efeito, a prioridade do SCE – e aquilo que, de alguma forma, o distingue das restantes iniciativas – é a prioridade dada à formação dos estudantes, muito mais do que à alfabetização das populações (Mogarro & Pintassilgo, 2009).

Também no plano nacional o SCE tinha já antecedentes nos esforços do sistema de ensino de organizar a “saída das escolas”, com programas como o *Trabalho Produtivo Socialmente Útil* ou, segundo Oliveira (2004), as próprias *Campanhas de Dinamização Cultural do MFA*. O que distingue o SCE de todas as iniciativas anteriores é a sua razão direta – o “estrangulamento” do ingresso universitário – e sua natureza não voluntária (Lobo, 2010).

Um dado curioso é o facto de o número de estudantes mobilizados pelo SCE aumentar de 8 758 indivíduos no Ano I (limitado cronologicamente ao verão de 1975) para cerca de 11 800 no ano II (ano letivo de 1975/1976). Este aumento, que parece, *a priori*, um contrassenso, uma vez que não acompanha a tendência de redução da participação estudantil das restantes campanhas, explica-se pelo incremento de inscrições de jovens no ensino superior durante o ano de 1974, que, pela natureza compulsória do

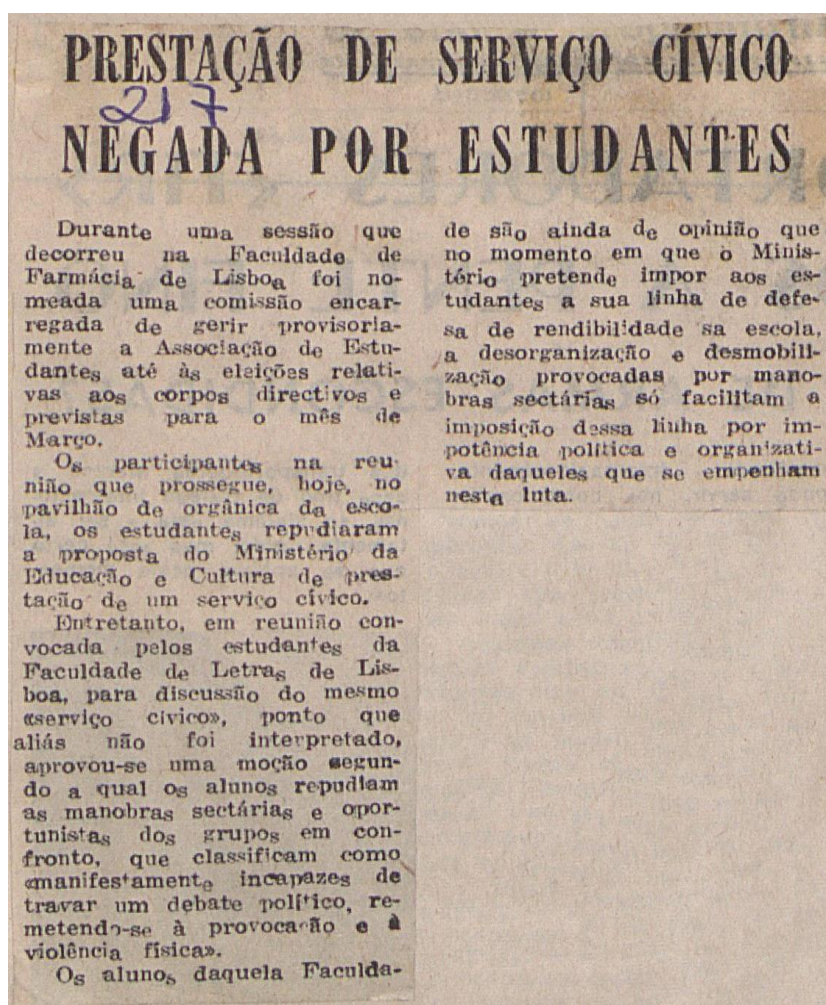
⁷ Estes números resultam do cruzamento dos dados contidos em Oliveira, L. T. D. (2004). *Estudantes e povo na revolução: o serviço cívico estudantil (1974-1977)* e no vídeo produzido em parceria pela RTP e pelo IHC, disponível no link <https://media.rtp.pt/memoriasdarevolucao/acontecimento/servico-civico-estudantil/>.

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

projeto, engrossarão automaticamente as fileiras do SCE. Refiram-se, aqui, as reações ambivalentes da comunidade estudantil ao SCE: se há estudantes que o leem, seja pelo fervor revolucionário ou por uma curiosidade apolítica⁸, de forma positiva, o Serviço encontrará uma feroz resistência de alguns setores do movimento estudantil à participação neste projeto (Figura 1), considerado uma «chantagem» contra os alunos e um exercício de “prostituição ideológica”, como se vê adiante (Figura 2):

Figura 1. Deliberações tomadas nas Faculdades de Farmácia e de Letras da Universidade de Lisboa, a propósito da portaria sobre o Serviço Cívico Estudantil



Disponível em PT/UP-REIT/RUP/AN_01/AN4-N489, Arquivo da Universidade do Porto

⁸ Veja-se o vídeo disponível no link <https://media.rtp.pt/memoriasdarevolucao/acontecimento/servico-civico-estudantil/>.

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

Figura 2. FT 12206, CD25A



Disponível em <https://www.cd25a.uc.pt/en/page/2662/2>

O SCE, justamente pelo seu carácter compulsório e por não ser enquadrado por nenhuma estrutura partidária e/ou associativa, não se tratava de um movimento homogêneo, dividindo-se em três grandes correntes político-ideológicas: a republicana/socialista, a comunista e a católica progressista, que disputavam entre si a hegemonia ideológica no movimento. Tais disputas refletem a vitalidade dos movimentos sociais no processo revolucionário português, esforçando-se os atores sociais emergentes por ocupar a nova janela de oportunidades aberta pela debilidade do aparelho de Estado (Cerezales, 2003).

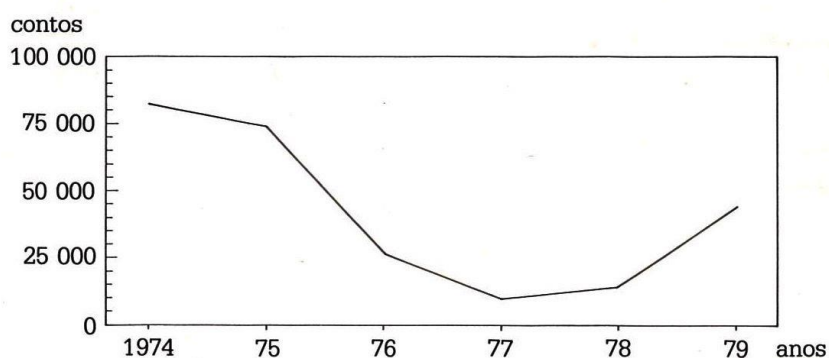
Após a queda do V governo provisório, a crítica do gonçalvismo e a consolidação do refluxo da Revolução, o SCE entrará num período de isolamento, passando a contar apenas com o apoio político do PCP, e sendo sujeito a ferozes ataques das direitas políticas e culturais do país. Ainda assim, tanto o VI (e último) governo provisório, liderado por Pinheiro de Azevedo, quanto o I governo constitucional, de Mário Soares, manterão o projeto vivo. No Ano III (1976/1977) são ainda abertas inscrições, mas o projeto acaba

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

por ser suspenso e, após um processo demorado, legalmente extinto a 17 de junho de 1977, por deliberação da Assembleia da República. Com efeito, desde inícios daquele ano, as despesas públicas com iniciativas de alfabetização de adultos conhecem um evidente declínio (Figura 3):

Evolução das despesas estatais com actividades de educação de adultos, entre 1974-79 (em contos, a preços correntes)



Fonte: L. Lima *et al.*, 1988: 83.

Após o desaparecimento do SCE, ressurgiu, ainda que de forma efémera, a questão que havia motivado a sua criação: o excesso de inscritos no ensino superior, cuja dimensão é inabsorvível pelo sistema público. A solução, que se tornará definitiva, é a criação de mecanismos de seleção para o acesso ao ensino superior. Estes cumprirão o seu objetivo, resultando na diminuição das entradas nas universidades e politécnicos para níveis francamente inferiores aos do período revolucionário (Oliveira, 2004).

Campanhas de Alfabetização da Pró-UNEP

As Campanhas de Alfabetização e Educação Sanitária da Pró-UNEP circunscrevem-se ao verão de 1974, e nascem como uma iniciativa unitária, composta por jovens de diversas sensibilidades políticas, mas sob forte influência da União de Estudantes Comunistas (UEC), braço estudantil do PCP. Este movimento implantar-se-á predominantemente na região norte do país, sendo as razões apresentadas para tal decisão as grandes taxas de analfabetismo da região, o subdesenvolvimento económico a que as

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

populações locais estavam sujeitas e a prevalência do obscurantismo e do conservadorismo político na região. Esta última questão era, embora tal não fosse abertamente assumido pela organização, a principal motivação da implantação preferencial no norte do país, uma vez que não havia, na realidade, uma desproporção nos níveis de analfabetismo do Norte do país em relação às outras regiões, como adiante se pode verificar (Quadro 1).

Quadro 1. Quadro estatístico relativo à divisão regional e demográfica do analfabetismo em Portugal no ano de 1970,

APROXIMAÇÃO ESTATÍSTICA DO ANALFETISMO EM PORTUGAL (1970)

Distritos	População residente (1970)	População residente com 10 anos e mais (estimativa)	Indivíduos de 10 anos e mais sem possuírem nem frequentarem o ensino primário elementar						População residente com 14 anos e mais (estimativa)	Indivíduos de 14 anos e mais sem possuírem nem frequentarem o ensino primário elementar					
			Dos quais são analfabetos			Dos quais são analfabetos				Dos quais são analfabetos			Dos quais são analfabetos		
			Número	Porcentagem (4/2)	Porcentagem (4/3)	Número	Porcentagem (7/2)	Porcentagem (7/3)		Número	Porcentagem (11/2)	Porcentagem (11/10)	Número	Porcentagem (14/2)	Porcentagem (14/10)
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Total	8 611 125	7 031 125	3 212 780	37,3	45,7	1 795 210	20,8	25,5	6 372 238	3 173 140	36,8	49,8	1 789 360	20,7	28,1
Aveiro	545 230	445 180	192 020	35,2	43,1	88 415	16,2	19,9	403 470	189 290	34,7	46,9	88 195	16,1	21,9
Beja	204 440	166 925	102 005	49,9	61,1	70 090	34,3	42,0	151 285	100 695	49,3	66,6	69 890	34,2	46,2
Braga	609 415	497 587	211 580	34,7	42,5	117 070	19,2	23,5	450 967	207 585	34,1	46,0	116 670	19,1	25,9
Bragança	180 395	147 292	73 895	41,0	50,2	48 675	27,0	33,0	133 492	72 840	40,4	54,6	48 495	26,9	36,3
Castelo Branco	254 355	207 680	116 830	45,9	56,3	82 370	32,4	39,7	188 222	115 490	45,4	61,4	82 205	32,3	43,7
Coimbra	399 390	326 093	174 670	43,7	53,6	95 000	23,8	29,1	295 541	172 805	43,3	53,5	94 765	23,7	32,0
Evora	178 475	145 725	84 565	47,4	58,0	53 515	30,0	36,7	132 071	83 570	46,9	63,3	53 365	29,9	40,4
Faro	268 240	219 018	126 300	47,1	57,7	79 100	29,5	36,1	198 497	125 175	46,7	63,1	78 840	29,4	39,7
Guarda	210 720	172 052	93 890	44,6	54,6	59 645	28,3	34,7	155 932	93 150	44,2	59,8	59 505	28,2	38,2
Leiria	376 940	307 771	165 665	43,9	53,8	93 495	24,8	30,4	278 935	163 965	43,5	58,8	93 295	24,8	33,4
Lisboa	1 568 020	1 280 288	435 780	27,8	34,0	218 130	13,9	17,0	1 160 334	431 180	27,5	37,2	217 110	13,8	18,7
Portalegre	145 545	118 837	71 980	49,5	60,6	48 375	33,2	40,7	107 703	71 295	49,0	66,2	48 285	33,2	44,9
Porto	1 309 560	1 069 255	396 515	30,2	37,1	193 415	14,7	18,1	969 074	390 240	29,8	40,3	192 890	14,7	19,9
Santarém	427 995	349 458	190 305	44,4	54,4	110 590	25,8	31,6	316 716	187 985	43,9	59,4	110 325	25,8	34,8
Setúbal	469 555	383 392	171 410	36,5	44,7	97 610	20,8	25,5	347 470	169 980	36,2	48,9	97 215	20,7	28,0
Viana do Castelo	250 510	204 541	110 760	44,2	54,1	57 295	22,9	28,0	185 377	108 955	43,5	58,8	57 125	22,8	30,8
Vila Real	285 605	216 866	105 720	39,8	48,7	64 836	24,4	29,9	196 547	103 855	39,1	52,8	64 465	24,3	32,8
Viseu	410 795	335 414	179 490	43,7	53,5	100 505	24,5	30,0	303 988	177 160	43,1	58,3	100 180	24,4	33,0
Angra do Heroísmo	85 650	69 933	32 930	38,4	47,1	15 435	18,0	22,1	63 381	32 580	38,0	51,4	15 390	18,0	24,3
Horta	40 600	33 150	15 540	38,3	46,9	6 055	14,9	18,3	30 044	15 470	38,1	51,5	6 035	14,9	20,1
Ponta Delgada	158 765	129 682	61 310	38,6	47,3	32 885	20,7	25,4	117 486	60 655	38,2	51,6	32 745	20,6	27,9
Funchal	251 135	205 052	100 420	40,0	48,9	62 705	25,0	30,6	185 840	99 220	39,5	53,4	62 410	24,9	33,6
Cidade de Lisboa	760 150	620 662	175 820	23,1	28,3	81 800	10,8	13,2	562 511	174 375	22,9	31,0	81 410	10,7	14,5
Cidade do Porto	301 655	246 301	65 010	21,6	26,4	28 370	9,4	11,5	223 225	64 320	21,3	28,8	28 305	9,4	12,7

NOTA. — Os distritos com taxas de analfabetismo mais elevadas são os de Beja e Evora (Alentejo). Castelo Branco e Portalegre, regiões de grande propriedade e com grandes tradições de luta. As ocupações de terras pelos trabalhadores agrícolas nestas regiões estão na origem da Reforma Agrária em Portugal.

Fonte: Melo & Benavente (1978: 24)

Estas iniciativas mobilizaram cerca de mil estudantes, distribuídos por 112 localidades do território continental e 15 no arquipélago dos Açores. Contaram com o apoio de forças partidárias, sobretudo do Partido Comunista Português (PCP) e do Movimento Democrático Português/Comissão Democrática Eleitoral (MDP/CDE), e da ala progressista dos militares do MFA. As cisões e tensões internas do próprio movimento impossibilitam a continuidade das campanhas no verão de 1975, como estava inicialmente

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

previsto. O fim precoce das campanhas da Pró-UNEP coincide, no entanto, com a criação do Plano Nacional de Alfabetização por parte do Estado português, claramente influenciado pela experiência da Pró-UNEP e apoiado desde o início pelo PCP.

Não se conhecendo números exatos sobre o impacto direto das campanhas na redução do analfabetismo, sabe-se que o número de alfabetizados foi inferior às expectativas iniciais. As posições sobre o seu sucesso ou insucesso dividem-se, com os promotores a fazer um balanço positivo e a destacarem o trabalho político e o impacto democratizador que estas representaram nas populações, assim como as aprendizagens que eles próprios trouxeram do contacto com o «país profundo» (Mogarro & Pintassilgo, 2009).

Movimento Alfa

O Movimento Alfa emerge no verão de 1976, circunscrevendo-se a esse mesmo ano, e terá como objetivo organizar, nos meses de agosto e setembro, “uma grande campanha de alfabetização, dinamização cultural, desportiva e de trabalho voluntário” (Oliveira, 2004: 100). A influência da organização leninista, profundamente centralizada e hierarquizada, da UEC vai fazer-se sentir no movimento, que terá uma comissão organizadora a funcionar a partir da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL), subdividindo-se em comissões regionais, núcleos de alfabetização locais e brigadas móveis e fixas (Mogarro & Pintassilgo, 2009). Serão cerca de dois mil os estudantes voluntários em julho de 1976, sendo a principal área de implantação do movimento o Alentejo, região de maior influência do Partido Comunista no país.

É nosso entendimento que a criação, já no verão de 1976, de uma estrutura de alfabetização diretamente controlada por uma estrutura ligada ao PCP é resultado do afunilamento da estratégia política do partido, que marca a etapa final do processo revolucionário, com o abandono das alianças frentistas estabelecidas pela sua estrutura estudantil, a UEC, no seio das campanhas de alfabetização da Pró-UNEP. É um exemplo flagrante da profunda influência que a dinâmica política e partidária do processo revolucionário imprimia ao processo educativo do período.

Ao contrário de todas as outras campanhas, a do Movimento Alfa tem resultados exatos, que permitem avaliar o seu sucesso. Com efeito, os mil estudantes que estiveram

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

mobilizados no Alentejo alfabetizaram, em pouco de mais de três meses, cerca de 500 pessoas e formaram 200 monitores locais (Mogarro & Pintassilgo, 2009).

Intensamente criticados, à direita, pelos pretensos propósitos de doutrinação ideológica por que eram movidos, e, pelo campo esquerdista do “poder popular”, pelo controle total que a UEC exercia sobre todas as dimensões do movimento⁹, a verdade é que ninguém duvidou da generosidade dos estudantes que abdicaram do seu verão para o fim nobre da alfabetização daqueles que haviam sido mais duramente castigados por décadas de obscurantismo autoritário.

Outras iniciativas de alfabetização

Durante os dois anos que se seguiram ao derrubamento do fascismo em Portugal, surgiram, de forma explosiva, pequenos sindicatos, associações locais, comités de bairro e aldeia, comissões de moradores e/ou trabalhadores, núcleos de alfabetização e uma infinidade de outras pequenas estruturas representativas das populações, dotadas de grande capacidade de mobilização social, cultural e política, decorrente da entropia das velhas estruturas estatais (Mogarro & Pintassilgo, 2009). Muitas delas, a maioria de forma autónoma e isolada, algumas em articulação com movimentos de âmbito nacional, desenvolveram atividades de alfabetização, em regra espontâneas, descentralizadas, pouco coordenadas e com uma mais ou menos evidente conceção basista, anti-hierárquica, genuinamente popular da educação. A educação, orientada para a construção de uma “escola socialista”, era, para estas organizações, uma vertente da construção do projeto geral do “poder popular” (Stoer, 1999), razão pela qual tendem até a rejeitar o “conceito burguês de alfabetização” (Melo & Benavente, 1978).

Esta constelação do associativismo popular encontra os seus antecedentes nas mobilizações estudantis do Estado Novo tardio, naquilo que Fernando Rosas (2023) chama de “crise académica intermitente”, iniciada em 1962 e apenas superada com o 25 de Abril de 1974, mas também nas iniciativas estudantis de apoio às vítimas das cheias de 1967, onde se estabeleceram fortes redes de solidariedade que seriam, de alguma

⁹ Alberto Melo, em entrevista ao próprio boletim do Movimento, acrescenta a esta uma outra crítica, que se prende com a duração prevista das campanhas, dizendo que “em dois meses pouco ou nada se consegue fazer em termos de alfabetização, sobretudo se se procurar que esta seja algo mais que uma mera junção de letras” (*Cadernos Alfa*, 1976: 18).

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

forma, recuperadas e expandidas durante o período revolucionário. De igual forma, as ações do movimento católico progressista, sobretudo o já referido movimento Graal, de Maria de Lurdes Pintassilgo e Lindley Cintra, figuram como um prelúdio das campanhas populares de alfabetização de 1974-1976¹⁰.

Este modelo popular de educação para adultos entrou amiúde em choque com as campanhas centralizadas promovidas pelo Estado ou hegemônicas pelo PCP, tanto maior quanto a sobreposição geográfica de algumas destas iniciativas. À organização hierarquizada, coordenada a partir de organismos centrais, estes grupos opunham uma “estruturação mínima”, flexível, sustentada *in loco*, sem fixação de zonas de intervenção e com a ampla participação das massas (Melo & Benavente, 1978).

A tentativa de enquadramento destas campanhas pelas estruturas estatais ou a captura que alguns movimentos partidários tentam delas fazer encontram sempre resistência. Com efeito, até ao verão de 1975, estes pequenos grupos vivem em permanente oposição àquilo que consideravam as «ingerências na forma tentada» que aqueles organismos encetam, nomeadamente através do PNA, zelando pela sua autonomia (Melo & Benavente, 1978). Alberto Melo, que assume a liderança da Direção Geral do Ensino Permanente (DGEP) em outubro de 1975, é ele próprio muito crítico do PNA e simpático às ideias da «autoeducação», pelo que aproximará o organismo estatal das iniciativas de base, garantindo-lhes autonomia estratégica, fornecendo-lhes meios, equivalendo-as ao ensino oficial e esforçando-se por dilatar a “organização coletiva autogerida da educação para adultos” (Melo & Benavente, 1978: 11).

Uma dimensão interessante acerca destas campanhas espontâneas é que, devido à relativa autonomia que mantinham das estruturas públicas, conseguirão resistir ao refluxo revolucionário e ao conseqüente desinvestimento na educação para adultos, mantendo-se algumas delas no terreno até meados dos anos 80.

¹⁰ A conferência de imprensa de Lindley Cintra, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), em junho de 1974, disponível em <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/curso-de-alfabetizacao-e-educacao-sanitaria-no-porto/>, explicita as continuidades (sobretudo teóricas e discursivas) entre o movimento Graal e algumas das campanhas populares de alfabetização durante a Revolução.

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

Dinâmicas-padrão e tendências gerais

Independentemente das características específicas de cada campanha e das divergências internas ao “campo da alfabetização”, já dissecadas, são algumas as dinâmicas comuns a todas as iniciativas, que revelam tendências gerais e constituem pontos nevrálgicos de todo o processo de alfabetização durante a Revolução.

Continuidades trans-históricas

Nenhuma das campanhas por nós estudadas se restringe ao período específico, mais ou menos alargado, em que esteve no terreno. Pelo contrário, os projetos de educação de adultos desenvolvidos durante a Revolução, pese embora as ruturas que introduzem no campo das práticas educacionais em Portugal, enquadram-se num continuum que se inicia nos últimos anos do Estado Novo e cujos efeitos se prolongam na consolidada democracia portuguesa.

O antecedente direto das iniciativas de alfabetização do período revolucionário são as campanhas clandestinas de alfabetização dinamizadas pelo movimento católico progressista Graal, entre 1970 e o fim do regime. Para além de fazerem uso do “método” de Paulo Freire – introduzido em Portugal ainda durante a década de 1960 (veja-se Alcoforado & Ferreira, 1970, e Freire, 1992: 175-176) – lançam as bases para uma conceção basista e popular da educação de adultos, que será reaproveitada pelas iniciativas locais de alfabetização, que contarão, de resto, com a colaboração de Lindley Cintra, um dos grandes promotores do movimento.

Por outro lado, também a Direção Geral do Ensino Permanente (DGEP), fundada em 1972, com a competência de coordenar e promover a educação extraescolar e as atividades de promoção profissional e cultural, visava já a educação da população adulta, sobretudo as que viviam na condição de analfabetas, garantindo uma ação supletiva do ensino básico (Correia, 1998). Pelos seus objetivos iniciais e sobretudo pelo percurso que vai descrevendo ao longo do Estado Novo tardio e da Revolução, a DGEP pode ser situada como o primeiro antecedente dos esforços revolucionários de alfabetização (Mogarro & Pintassilgo, 2009).

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

Por fim, a reforma educacional empreendida pelo ministro marcelista José Veiga Simão, pela modernização dos currículos e pela abertura e relativa democratização das novas universidades e politécnicos criou, mesmo que involuntariamente, as condições materiais para que as campanhas de alfabetização de extração estudantil se viessem a realizar (Stoer, 1999).

Aplicação e apropriação do “método” de Paulo Freire

Durante a Revolução portuguesa surge como consensual a aplicação do “método” de alfabetização de Paulo Freire, se bem que com dissemelhanças de iniciativa para iniciativa, e através de mecanismos variados de apropriação e adaptação, tanto do “método” como do pensamento teórico do autor (Stoer, 1999).

O “método” do pedagogo brasileiro havia já sido introduzido em Portugal, entre 1970 e 1974, pelo linguista opositor Lindley Cintra e pelo Movimento Graal, que terá um papel fundamental na introdução do pensamento e ideias de Freire no país (Cavalcanti, 2017), mas é durante a Revolução que as ideias e a prática de Freire são apropriadas por variadíssimas estruturas promotoras de campanhas de alfabetização, por constituírem um modelo teórico útil, por um lado, ao questionamento crítico das políticas educativas do salazarismo e, por outro, permitirem a promoção de uma nova hegemonia cultural e pedagógica, que coloca a educação como um campo social eivado de “estruturas assimétricas de poder e privilégio” (McLaren e Silva *apud* Stoer, 1999: 79).

Segundo Stoer (1999), a ala “dirigista” da alfabetização faz uso sobretudo do conceito de *literacia crítica* de Freire, voltada ao uso da educação como uma ferramenta de “desfascização” do país. Com efeito, o Movimento Alfa vai usar o modelo inicial de Cintra, acrescentando-lhes novas palavras, adaptadas ao momento eleitoral que se aproximava e com motivações partidárias evidentes. Por seu lado, o setor radical do “poder popular” encontra mais operacionalidade na ideia freiriana de *pedagogia libertária* que, através da *conscientização* (isto é, a conciliação da tomada de consciência da realidade social e política com as estratégias práticas para transformar tal realidade) da população, pretende implantar no terreno uma *práxis da libertação*, orientada para a construção de uma “escola socialista” adequada aos propósitos da «revolução cultural» que consideravam estar em curso.

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

Também o PNA irá recorrer ao “método” de Freire, reconhecido como verdadeiro “pedagogo dos oprimidos”. Para alguns elementos sociais avessos às transformações democratizantes trazidas pelo turbilhão revolucionário que atravessava o país, como as elites políticas e económicas do período pré-revolucionário, a *conscientização* de Freire soava mais a doutrinação ideológica do que a formação educativa.

Paternalismo, «colonialismo cultural» e resistências locais

Uma dinâmica comum a todas as campanhas são as acusações de uma postura paternalista dos seus promotores em relação às populações do “país profundo”. Torna-se evidente que esta acusação tem algum cabimento quando são observadas fontes como o *Esquema do Anteprojeto do Programa Nacional de Alfabetização*, documento produzido durante os governos provisórios liderados por Vasco Gonçalves, que denota uma conceção educativa “altamente politizada”, empenhada na construção do homem novo e em abrir caminho para a revolução socialista (Stoer, 1986). Neste documento, que nunca veio a ser posto em prática mas é útil para perceber as tensões entre as visões mais moderadas e as radicalizadas, são utilizadas expressões que revelam uma visão nitidamente simplista da realidade rural portuguesa e, em alguns casos, abertamente caricatural, referindo os «ambientes analfabetos» como assentes numa “cultura baseada na tradição oral” e “fundamentalmente conservador[a]s do passado”, imbuídas de uma “consciência mítica, mágica e ingénua de toda a realidade”, ainda que “coerente e rica”. O próprio Paulo Freire dirá, referindo-se às campanhas de alfabetização portuguesas, que “um dos possíveis erros que devem ter cometido foi o de chegarem às áreas camponesas com uma certa atitude paternalista” (citado em Mogarro & Pintassilgo, 2009: 18).

Com efeito, no intenso debate em torno da legitimidade eleitoral *versus* legitimidade revolucionária, forças políticas adversas à realização de eleições vão recorrer a argumentos que dão corpo às acusações de “colonialismo cultural” por parte do MFA e demais agentes envolvidos nas campanhas:

“Mas o que está em causa é saber se os camponeses, ligados a um pedaço de terra, a uma aldeia, a hábitos ancestrais, a uma tradição bem definida, devem ser forçados a entrar num processo eleitoral que obedece a uma cultura, mentalidade e lógica que são o suporte da revolução burguesa... Eleger representantes para um organismo nacional, através ainda de outros organismos nacionais (os partidos), implica um sofisticado grau

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

de consciência, que um camponês vulgar dificilmente pode ter”. (*Esquema do Anteprojeto do Plano Nacional de Alfabetização, in Mogarro & Pintassilgo, 2009*).

Se é verdade que os camponeses não são nunca culpados da sua condição de indigência, sendo a sua miséria entendida como resultado de décadas de políticas de um regime que via na pobreza rural a redenção humana, não é menos certo que estes surgem descritos como uma entidade sem agência, que não se pronuncia nem atua perante os seus problemas, cuja resolução competia ao mundo urbano, que se lançava a “desvelar o país” (Almeida, 2009). Manuela de Freitas (2009)¹¹, participante numa das campanhas do MFA na qualidade de animadora cultural e alfabetizadora, reconhece, de forma autocrítica, tal retirada de agência às populações locais. É nosso entendimento que, mantidas as devidas distâncias, a percepção que certas partes do «campo da alfabetização» tinham do mundo rural português se estruturava em clara continuidade com a narrativa redutora e idealizada do Estado Novo sobre o campo português, sintetizada por Silva & Toor (1988).

Outra realidade comum a todas as campanhas foi a resistência por parte das populações, como já antes foi dissecado. Uma particularidade que encontrámos na nossa pesquisa foi o facto de os estudantes tenderem a encontrar reações mais negativas onde o poder local não tinha ainda sido saneado do velho poder fascista (Fafe ou Vila Verde) do que em municípios onde isso já tinha acontecido, como Celorico de Basto ou Cabeceiras de Basto (*O Professor*, n.º 4/5, outubro de 1974). A resposta passava por redobrar as tentativas de aproximação às populações, desde ir às missas, trabalhar no campo até à construção de campos de jogos, teatros e outros contactos com as crianças da povoação.

Considerações Finais

As campanhas de alfabetização, que mobilizaram uma parte considerável, ainda que francamente minoritária, da sociedade revolucionária portuguesa, desestruturaram as tradicionais relações entre o campo e a cidade, herdadas do Estado Novo, e transformaram as políticas públicas de educação de um país com elevadas taxas de analfabetismo. Revestiram-se, para tanto, de particularidades que as tornam únicas no panorama das políticas internacionais de educação de adultos.

¹¹ Texto disponível em <https://passapalavra.info/2009/04/2952/>.

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

Apesar da sua originalidade, decorrente do contexto de rutura revolucionária e primeira experiência democratizadora de um país que vivera quase meio século em ditadura, a verdade é que as campanhas de alfabetização da Revolução têm múltiplos antecedentes. As experiências clandestinas de alfabetização do movimento Graal, desde 1970, que introduzem em Portugal o método de Paulo Freire, a criação da DGEP, em 1972, ou a reforma educativa modernizadora de Veiga Simão, em 1973, imprimem às iniciativas de educação de adultos do período revolucionário uma natureza de *continuidade na rutura*, patente também no imaginário paternalista e “orientalista” dos estudantes e dos militares em relação aos camponeses, herdado das conceções estado-novistas, e na agência que as estruturas do antigo regime ainda detinham sobre as populações rurais, catalisador de resistências e antagonismos de parte a parte.

Tais resistências obrigaram as diversas campanhas a transformarem-se, evoluindo no sentido da socialização política, que foi conciliada com mais ou menos sucesso com a vertente alfabetizadora. Assim, os iniciais bloqueios foram, na generalidade dos casos, progressivamente superados, fazendo evoluir a divisão absoluta entre o mundo rural e o mundo urbano, sentida nos primeiros momentos das iniciativas, para uma espécie de *sincretismo cultural* entre os dois universos.

Relativamente aos resultados concretos das campanhas, e tendo em conta os balanços conflitantes presentes na bibliografia e nas fontes, é difícil concluir se a redução da taxa de analfabetismo dos 25,7%, em 1970, para os 18,6%¹², uma década depois, resultou do impacto direto destes esforços de alfabetização. Independentemente disso, o impacto destas iniciativas nas políticas públicas de educação da democracia portuguesa extravasa a dimensão estritamente estatística, uma vez que a educação de adultos durante a Revolução está na base, por exemplo, da gestão democrática das escolas (Silva, 1990). É, aliás, esse o grande e duradouro legado das campanhas de alfabetização de 1974-1976: o da *continuidade trans-histórica*.

¹² Apesar desta redução consistente dos padrões de analfabetismo durante a década marcada pela Revolução, o fosso de género do analfabetismo mantém-se profundo: em 1970, 19,7% dos homens portugueses eram analfabetos, enquanto 31% das mulheres estavam na mesma condição; onze anos depois, a taxa de analfabetismo masculino fixa-se nos 13,7% (uma redução de 6%), e a feminina está nos 23%, uma diminuição de 8% que, ainda assim, mantém as mulheres a quase 10 pontos percentuais dos homens. Estes dados foram obtidos através da consulta online do site da Pordata, e estão disponíveis no link <https://www.pordata.pt/portugal/taxa+de+analfabetismo+segundo+os+censos+total+e+por+sexo-2517>.

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

O conteúdo político e o impacto transformador das iniciativas por nós estudadas não são alheios ao ambiente sociopolítico mais geral que moldava a sociedade portuguesa da época. Com efeito, é o derrubamento do fascismo por via de um golpe militar seguido de uma revolução social de massas de tendências socialistas que explica a possibilidade de um extenso e muito disputado fenómeno de alfabetização. Por outras palavras, a educação de adultos em Portugal não teria adquirido estas características não fosse a evolução política do país, o que demonstra que as escolhas educativas e pedagógicas de determinada sociedade são sempre inerentemente políticas.

Fontes Primárias

Apontamento Informativo. Serviço Cívico Estudantil, n.º 2, 1976.

Aula de alfabetização do MFA. Disponível em <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/aula-de-alfabetizacao-do-mfa/>.

Brigada Sanitária e de Alfabetização em Felgar. Disponível em <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/brigada-sanitaria-e-de-alfabetizacao-em-felgar/>.

Cadernos Alfa. Movimento Alfa. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa, 1976.

Curso de alfabetização e educação sanitária no Porto. Disponível em <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/curso-de-alfabetizacao-e-educacao-sanitaria-no-porto/>.

Esquema de anteprojecto do Programa Nacional de Alfabetização. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura – Direção-Geral da Educação Permanente, 1975.

FREITAS, Manuela de (2009), *As Campanhas de Dinamização Cultural (1974/1975)*.

Disponível em <https://passapalavra.info/2009/04/2952/>.

Movimento. Boletim Informativo das Forças Armadas, n.º 9, 1975.

Movimento. Boletim Informativo das Forças Armadas, n.º 12, 1975.

O Professor, n.º 3, 1975.

O Professor, n.º 4/5, 1975.

O Professor, n.º 6, 1975.

Preparação da campanha de alfabetização. Disponível em <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/preparacao-da-campanha-de-alfabetizacao/>.

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

Serviço Cívico Estudantil. Disponível em <https://media.rtp.pt/memoriasdarevolucao/acontecimento/servico-civico-estudantil/>.

SILVA, Maria das Dores Ramos de Passos (2009), “A Educação de Adultos em Portugal no pós-25 de abril de 1974 – As Campanhas de Dinamização Cultural”, I – IV. *Correio do Minho*.

Bibliografia

ALCOFORADO, Luís; FERREIRA, Sónia Mairos (2013), “Experiência da pedagogia freiriana na região rural do município de Coimbra (Portugal, 1970)”, *Revista Educação em Questão*, n.º 33, vol. 47.

ALMEIDA, Sónia Vespeira de (2007), “Campanhas de Dinamização Cultural e Acção Cívica do MFA: uma etnografia retrospectiva”, *Arquivos da Memória*, nº 2, pp. 47-65.

ALMEIDA, Sónia Vespeira de (2007), “‘A caminhada até às aldeias’: a ruralidade na transição para a democracia em Portugal”, *Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, n.º 11, pp. 115-139.

ALMEIDA, Sónia Vespeira de (2008), “‘Vítimas do fascismo’. Os camponeses e a dinamização cultural do Movimento das Forças Armadas (1974-1975)”, *Análise Social*, vol. 43, n.º 189, pp. 817-840.

BEGONHA, Manuel (2016), *5ª Divisão-MFA: revolução e cultura*, Lisboa, Edições Colibri.

CARDINA, Miguel (2020), “O Passado Colonial: do trajeto histórico às configurações da memória” in Fernando Rosas *et al*, *O Século XX Português*, Lisboa, Tinta-da-china, pp. 357-411.

CAVALCANTI, Mabel Solange de Figuerêdo (2017), *Educação e Cidadania – Paulo Freire, o Movimento Graal e as Políticas Sociais em Portugal (1970/1974)*, Dissertação de Mestrado em «Política Social», Lisboa, Instituto de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa.

CEREZALES, Diego Palacios (2003), *O Poder Caiu na Rua. Crise de Estado e Acções Colectivas na Revolução Portuguesa*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

CORREIA, Luís Grosso (1998), “«Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação». O sistema educativo do Estado Novo”, *Ler História*, n.º 35, pp. 71-107.

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

CORREIA, Ramiro et al (s/d), *MFA, Dinamização Cultural, Acção Cívica*, Lisboa, Ulmeiro.

FREIRE, Paulo (1992), *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, São Paulo, Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2018), *Pedagogia do oprimido*, Porto, Edições Afrontamento.

GONÇALVES, Ricardo Manuel dos Ramos (2018), *A cultura ao serviço da revolução: campanhas de dinamização cultural e acção cívica do MFA*, Dissertação de Mestrado em «História Moderna e Contemporânea», Lisboa, Instituto Universitário de Lisboa.

LOBO, Cláudia (2010), “As Campanhas de Dinamização Cultural (1974-75)”, *Revista Visão História*. [Consulta em 22/11/2023]. Disponível em: <https://citizengrave.blogspot.com/2012/12/a-ida-ao-povo.html?m=1>.

LOFF, Manuel (2014), “Dictatorship and revolution: Socio-political reconstructions of collective memory in post-authoritarian”, Portugal, *Culture & History Digital Journey*, n.º 3, vol. 2 [consulta em 21/11/2023]. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/77787>.

LOFF, Manuel (2022), “Do 28 de Maio ao 25 de Novembro de 1975: impulso, auge e refluxo”, in Fernando Rosas *et al*, *Revolução Portuguesa, 1974-1975*, Lisboa, Tinta-da-china, pp. 75-120.

OLIVEIRA, Luísa Tiago de (2004), *Estudantes e Povo na Revolução: o Serviço Cívico Estudantil (1974-1977)*, Oeiras, Celta.

MELO, Alberto; BENAVENTE, Ana (1978), *Educação popular em Portugal. 1974-1976*, Lisboa, Livros Horizonte.

MOGARRO, Maria João; PINTASSILGO, Joaquim (2009), “Educação, cidadania e alfabetização em contexto revolucionário”, in Maria de Fátima Chorão Sanches (ed.), *A escola como espaço social: leituras e olhares de professores e alunos*, Porto, Porto Editora, pp. 51-68.

SAMPAIO, Sofia (2013), “Sónia Vespeira de Almeida. Camponeses, Cultura e Revolução: Campanhas de Dinamização Cultural e Acção Cívica do MFA (1974-1975)”, *Etnográfica*, n.º 17, vol. 2, pp. 423-432.

Eduardo Esteves, Misael Martins, Guilherme Santos – *As Campanhas de Alfabetização durante a Revolução Portuguesa de 1974-1976*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 135-159.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a7

SILVA, Augusto Santos (1990), *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*, Lisboa, Edições Asa.

SILVA, Manuel Carlos; TOOR, Marga von (1988), “Camponeses e patronos: o caso de uma aldeia minhota”, *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 7, pp. 51-79.

SOUTO, Amélia Neves de (2012), “A Universidade de Lourenço Marques: a Associação Académica de Moçambique e o movimento estudantil (1963-1974)”, in Cláudia Castelo *et al* (org.), *Os Outros da Colonização : ensaios sobre o colonialismo tardio em Moçambique*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, pp. 135-154.

STOER, Stephen (1986), *Educação e Mudança Social em Portugal 1970-1980. Uma Década de Transição*, Porto, Edições Afrontamento.

STOER, Stephen (1999), “Apropriações políticas de Paulo Freire: um exemplo da Revolução portuguesa”, *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 11, pp. 67-81.

TRINDADE, Luís (2012), “Os Excessos de Abril”, in Izabel Margato; Renato Cordeiro Gomes (eds.), *Literatura e Revolução*, Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, pp. 43-60.

RIBEIRO, Vasco (2014), “Os primeiros passos da comunicação política democrática em Portugal: A 5.ª Divisão do MFA como motor da propaganda revolucionária no PREC”, *História: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, vol. 4, pp. 79-91.

ROSAS, Fernando (2023), *Ensaio de Abril*, Lisboa, Tinta-da-china.

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8

De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente

From Ipanema to Cacheu: some memory of a brazilian cooperant in newly independent Guinea-Bissau

D'Ipanema à Chaceu: quelques souvenirs d'un coopérant brésilien en Guinée-Bissau nouvellement indépendante

De Ipanema a Cacheu: algunos recuerdos de un cooperante brasileño en la recién independiente Guinea-Bissau

Luiz Antônio Cunha
 UFRJ
 lacunha90@gmail.com

Resumo: Este artigo reúne lembranças e reflexões de um sociólogo brasileiro durante estada na Guiné-Bissau, em janeiro de 1976, no contexto da formação do Estado nacional conjunto com Cabo Verde. O objetivo foi responder a pedido do governo desse país para a elaboração de um projeto emergencial de formação de professores para o ensino secundário. O artigo contém relato de experiências vividas no local, do projeto proposto e das vicissitudes do processo político que separou a República da Guiné-Bissau da República de Cabo Verde, inclusive no campo educacional.

Palavras-chave: Guiné-Bissau, cooperação internacional, políticas educacionais

Summary: This article brings together memories and reflections of a Brazilian sociologist in Guinea-Bissau in January 1976 in the context of the formation of the joint national state with Cape Verde. The objective was to respond to the request of the government of that country to develop an emergency teacher training project for secondary education. The article contains an account of experiences lived on site, the proposed project and the vicissitudes of the political process that separated the Republic of Guinea-Bissau from the Republic of Cape Verde, including in the educational field.

Keywords: Guinea-Bissau, international cooperation, educational policies

Résumé: Cet article rassemble les souvenirs et les réflexions d'un sociologue brésilien lors d'un séjour en Guinée-Bissau, en janvier 1976, dans le contexte de la formation de l'État national commun avec le Cap-Vert. L'objectif était de répondre à la demande du gouvernement de ce pays de développer un projet d'urgence de formation d'enseignants pour l'enseignement secondaire. L'article contient un récit d'expériences vécues sur place, du projet proposé et des vicissitudes du processus politique qui a séparé la République de Guinée-Bissau de la République du Cap-Vert, y compris dans le domaine éducatif.

Mots-clés: Guinée-Bissau, coopération internationale, politiques éducatives

Resumen: Este artículo reúne memorias y reflexiones de un sociólogo brasileño durante una estancia en Guinea-Bissau, en enero de 1976, en el contexto de la formación del Estado nacional conjunto con Cabo Verde. El objetivo fue responder a la solicitud del gobierno de ese país de desarrollar un proyecto de emergencia de formación docente de educación secundaria. El artículo contiene un relato de las

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8

experiências vividas in situ, el proyecto propuesto y las vicisitudes del proceso político que separó la República de Guinea-Bissau de la República de Cabo Verde, incluso en el ámbito educativo.

Palabras clave: Guinea-Bissau, cooperación internacional, políticas educativas

A Revolução dos Cravos repercutiu fortemente no Brasil. Ao mesmo tempo em que animou a luta pela construção da democracia, propiciou o conhecimento direto das ex-colônias portuguesas, independentes a partir de 1974/1975, por brasileiros exilados na Europa ou resistentes à ditadura em seu próprio país. Fui um dos que não esconderam entusiasmo para com o 25 de abril e seus desdobramentos na África.

Contudo, a revolução portuguesa trouxe sentimentos confusos a todos quantos lutávamos pela democracia brasileira: alegria e admiração pelo fim da mais antiga ditadura europeia, que inspirou nosso Estado Novo (1937-1945) em diversos domínios, muito além do nome; ao mesmo tempo, uma incontida inveja do protagonismo das forças armadas portuguesas, instituição que pensávamos ser essencialmente autoritária. Se, na década de 1930, os *milicos* brasileiros inspiraram-se no autoritarismo lusitano, por que não faziam como seus camaradas d'além-mar nos anos 1970? Bem nos representou Chico Buarque de Holanda, na primeira versão de *Tanto Mar*, de 1975, ao celebrar a bonita festa do 25 de abril do ano anterior: “Lá faz primavera, pa/ Cá estou doente/ Manda urgentemente/ Algum cheirinho de alecrim”¹.

Decorrido quase meio século, junto fiapos de memória para tecer um panorama de breve e rica experiência de colaboração na Guiné-Bissau, em janeiro de 1976. Além das observações registradas naquela altura, vali-me de trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado realizados por guineenses e cabo-verdianos em universidades brasileiras, três deles referidos. Não cabe aqui uma análise desse acervo, mas posso adiantar que eles deixam transparecer um tom de celebração da luta anticolonial e dos sucessos obtidos pelo partido e pelo governo instituído em 1975, por vezes em contradição com o que vi e ouvi. Quando isso aconteceu, optei por minhas anotações. Preciso advertir o leitor de que não encontrará neste texto uma análise do riquíssimo processo político da luta contra a dominação colonial e da construção do Estado na Guiné-Bissau, pois este artigo resulta

¹ Música gravada no mesmo ano em Portugal. No Brasil a censura retardou sua divulgação por três anos.

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8

sobretudo do manejo da subjetividade, temperada pela objetividade da análise da conjuntura e das anotações que sobreviveram nos meus guardados.

A experiência foi propiciada por cooperação entre o Centro de Estudos Afro-Asiáticos, do Rio de Janeiro, e o Comissariado da Educação Nacional e da Cultura desse país africano, visando ao delineamento de um projeto de formação emergencial de professores para o ensino secundário. Ao fim e ao cabo, o aprendizado com as vicissitudes da construção da educação pública no processo de descolonização e de constituição do Estado guineense, contribuiu para mudar o ponto de vista sobre o meu próprio país.

DIREITA PARA DENTRO E ESQUERDA PARA FORA

O ano de 1974 marcou uma importante inflexão política no Brasil, não revolucionária como em Portugal, mas uma mudança de rumo, com avanços e recuos, na direção do que veio a se chamar de processo de redemocratização. A luta armada contra a ditadura tinha sido derrotada no campo e na cidade, o que parecia congelar o regime militar por muito tempo, mas eis que a dependência externa se impôs uma vez mais, e seus efeitos internos não tardaram. Os problemas gerados pelo modelo de desenvolvimento do país após o golpe militar de 1964, mas atenuados por uma conjuntura internacional favorável, resultaram, a partir de 1973, com a crise mundial do petróleo, no recrudescimento da inflação, que passou a ameaçar o crescimento econômico contínuo e acelerado, pedra de toque do pretenso *milagre brasileiro*.

Ciente do panorama que se desenhava, o presidente-general Geisel, no cargo em janeiro de 1974, definiu a estratégia de retardar o fim do domínio militar no campo político. Para tanto, procurou cooptar grupos da oposição dita responsável e eliminar pelo menos parte das tensões geradas, mantidas e acumuladas pelos governos anteriores, sob o lema da *distensão lenta, gradual e segura*. Todavia, a ditadura militar seguia operante. A repressão política continuou a reprimir liberais e organizações de esquerda, mesmo as que não tinham participado da luta armada e se limitavam a fazer parte do amplo arco de alianças propugnadoras das liberdades democráticas. Assim foi que, nos primeiros dias de abril daquele ano, quando os capitães portugueses ultimavam os preparativos para o levante, no Brasil a polícia política assassinou dezenas de militantes do mais moderado dos partidos comunistas.

Para o que interessa diretamente ao tema deste artigo, a mais importante inflexão

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8

do governo Geisel deu-se logo depois de sua posse no cargo de presidente da República, eleito por parlamentares beneficiados ou cúmplices da ditadura. Ao retomar a política externa independente interrompida pelos generais seus antecessores, Geisel buscava mercados para a exportação de produtos, de modo a compensar o aumento no valor das importações, principalmente de petróleo (Lessa, 1997). Para tanto, abriu embaixadas na África, assumiu a defesa dos interesses palestinos contra o sionismo e estabeleceu relações diplomáticas com a República Popular da China, rompendo com Taiwan. Com a exceção deste último feito, os demais contrariavam os interesses dos Estados Unidos, os quais os governos dos generais assumiram como parte da defesa do *mundo livre* contra o *totalitarismo soviético*.

Ao implementar a política externa denominada de *pragmatismo responsável e ecumênico*, Geisel pretendeu conciliar a abertura de novos mercados com a busca de legitimidade interna, pois esse súbito terceiro-mundismo era antiga plataforma da esquerda nacionalista. O primeiro objetivo foi realmente alcançado, mas o segundo não, devido à repressão política e à persistência no emprego de medidas autoritárias de mudança da Constituição (a promulgada no início do período ditatorial), tudo para impedir a tradução dos resultados eleitorais da oposição na estrutura de poder.

Começou, então, a corrida em busca de vantagens nas parcerias políticas e econômicas internacionais. Angola era, de longe, o país mais visado dentre as ex-colônias portuguesas, devido a suas riquezas minerais. No entanto, justamente aí a situação política era mais complexa. Ao contrário da Guiné, de Cabo Verde e de Moçambique, onde havia um partido ou uma frente hegemônica na luta contra o colonizador, Angola tinha três: o MPLA-Movimento Popular de Libertação de Angola, apoiado pela URSS, pelo leste europeu e por Cuba; a União Nacional para a Independência Total de Angola-UNITA, apoiada pelos Estados Unidos e pela África do Sul; e a Frente Nacional de Libertação de Angola-FNLA, apoiada pelo Mercado Comum Europeu, através do Zaire. O MPLA era um partido pequeno, mas possuidor de base urbana e quadros com formação técnica e intelectual, o mais preparado para governar o país. Foi o MPLA, liderado pelo brilhante Agostinho Neto, que os oficiais revolucionários portugueses reconheceram como interlocutor legítimo do povo angolano. Geisel apressou-se em fazer o mesmo, ignorando as outras organizações. Preliminarmente, aproximou-se da Guiné-Bissau, pequenino país, de escassa população e pobre território, presumivelmente incapaz, por si só, de atrair a

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8

coibiça internacional. Foi aí onde o governo brasileiro buscou credenciais políticas para obter vantagens em Angola.

Além de Portugal, o Brasil foi o primeiro país a reconhecer a independência das ex-colônias na África: Cabo Verde (5/7/1974), Guiné-Bissau (10/9/1974), Angola (11/11/1975) e Moçambique (15/11/1975). O reconhecimento mais lento da independência de Angola decorreu da necessidade de superação de resistências de setores militares em apoiar o governo do MPLA, considerado comunista demais (Lessa, 1997: 77). Moçambique, por sua vez, resistiu aos acenos diplomáticos de Brasília devido ao ressentimento causado pelo longo apoio ativo ou passivo à dominação colonial portuguesa, notadamente durante a luta pela libertação.

ÁFRICA EM IPANEMA

O Centro de Estudos Afro-Asiáticos-CEAA, protagonista institucional da aventura que vou relatar, tinha sua sede na unidade Ipanema das Faculdades Cândido Mendes, a pouco mais de cem metros do bar onde Vinicius de Moraes e Antônio Carlos Jobim viram passar uma menina de corpo dourado, num doce balanço a caminho do mar. Antes do CEAA, surgiu em 1959 em Salvador, a cidade mais negra do Brasil, o primogênito Centro de Estudos Afro-Orientais, na Universidade Federal da Bahia. A ele seguiu-se o Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo, criado em 1965. O CEAA foi, então, o terceiro da série, originado do protagonismo de Cândido Mendes de Almeida e de José Maria Nunes Pereira da Conceição, no improvável bairro carioca de Ipanema (Pereira, 2008).

O sociólogo carioca Cândido Mendes de Almeida herdou uma escola de ensino comercial, mas não se contentou com essa especialidade e abriu o leque de cursos em nível superior nos anos 1960². Terceiro-mundista, ele colaborou na mudança de posição ocorrida na política externa brasileira no curto período (oito meses) em que Jânio Quadros exerceu a Presidência da República, quando deu mostras de um inédito reposicionamento. Em fevereiro de 1961, recém-empossado, Jânio concedeu asilo político ao general português Henrique Galvão, que havia sequestrado o navio “Santa Maria”, e pretendia desembarcar em Angola para desencadear a luta contra a ditadura em seu país, sem

² Em 1997, a instituição recebeu a credencial universitária com o nome de Universidade Cândido Mendes.

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8

sucesso. Foi o primeiro ato do governo brasileiro fora da pauta de colaboração com o regime salazarista. Cândido integrou o Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos, criado por Jânio em abril de 1961, em contraposição ao atávico apoio brasileiro ao colonialismo português. O Instituto foi dissolvido depois do golpe militar de 1964, que repôs a política externa na órbita do *mondo livre*.

Na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Cândido lecionou Sociologia do Desenvolvimento no curso de graduação em Sociologia e Política, onde fui seu aluno na segunda metade da década de 1960. Nas aulas, ele dedicava especial atenção aos movimentos de libertação nacional e anti-imperialistas, inclusive às *revoluções abortadas*, as lideradas por Mohammed Mossadegh no Irã; por Jacobo Árbenz na Guatemala; e por Victor Paz Estenssoro e Hernán Siles Suazo na Bolívia. A *revolução nascida a termo*, liderada por Fidel Castro e Che Guevara em Cuba, era a que mais interessava aos estudantes, celebrado paradigma das organizações que postulavam a luta armada contra a ditadura. A teoria do foco revolucionário, elaborada pelo francês Régis Debray a partir da experiência cubana, era avidamente estudada por nós em publicações mimeografadas. Todavia, Cuba permanecia entre parênteses nas aulas, devido à censura político-ideológica intra e extra-universitária.

Nascido em São Luiz do Maranhão, filho de pai português comerciante nessa cidade, o sociólogo José Maria Nunes Pereira da Conceição estudou interno em colégio no Porto e ascendeu às Universidades de Coimbra e do Porto. Ligou-se aí aos movimentos de estudantes negros, estudou a história da África do ponto de vista dos combatentes contra o colonialismo e colaborou com os movimentos clandestinos de libertação nacional das colônias lusitanas. Perseguido pela Polícia Internacional e de Defesa do Estado-PIDE, retornou ao Brasil e atuou no escritório político do MPLA no Rio de Janeiro, desde sua criação em 1962 (Pereira, 2007).

A associação entre Cândido e José Maria deu-se em 1972, num curso livre sobre África, na PUC-Rio, que aquele ministrou, tendo José Maria como aluno. Os conhecimentos deste sobre a geopolítica africana, particularmente dos movimentos anticoloniais, propiciaram sua cooptação por Cândido, inicialmente para assisti-lo no magistério. No ano seguinte, nasceu o Centro de Estudos Afro-Asiáticos, no âmbito das Faculdades Cândido Mendes, sob a direção executiva de José Maria, que transferiu para

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8

a instituição sua biblioteca especializada e o imenso capital de relações, pois conhecia pessoalmente muitos dirigentes dos novos Estados em formação.

O Centro operou como uma instância de documentação, de ensino e de interação entre africanos de várias origens no Rio de Janeiro – estudantes, viajantes e exilados. A eles se juntaram participantes do movimento negro local, em busca da dimensão histórica de sua ancestralidade. Para os brasileiros, o Centro ofereceu um curso de extensão universitária em História da África, que atraiu um número crescente de estudantes e professores. Em 1978, saiu o primeiro número da revista *Estudos Afro-Asiáticos*, publicada continuamente durante 34 anos³.

A razão imediata para o CEAA colaborar com a educação na República da Guiné-Bissau e Cabo Verde, como nos foi apresentada, decorreu de um problema político conjuntural. Seu modesto ensino secundário prosseguia ativo graças aos professores cooperantes portugueses, mantidos financeiramente pelo governo de Portugal pós-25 de abril. Contudo, as negociações com o governo da antiga metrópole passaram por momentos turbulentos em 1975. As notícias que chegavam ao Centro davam conta de que a Revolução dos Cravos se institucionalizara rapidamente demais e pela direita⁴, e Lisboa pressionava Bissau para assumir a dívida do Banco da Guiné, o que era rejeitado, por se tratar de um passivo resultante da luta pela manutenção da colônia. Foi mais ou menos isso o que ocorreu na negociação da independência do Brasil, que levou o governo do novo país sul-americano a assumir a dívida da antiga metrópole com bancos ingleses.

O que se dizia, no CEAA, era que o ministro dos Negócios Estrangeiros Mário Soares pressionava o presidente Luís Cabral com a retirada dos cooperantes que atuavam no magistério secundário, o que poderia provocar efeitos prejudiciais para a situação política interna do novo país africano, pois a pequena burguesia urbana precisava ser mantida do lado da independência, não da saudade do regime colonial. Cooperantes brasileiros poderiam suprir a necessidade imediata, devido à facilidade da língua, mas haveria custos financeiros difíceis de se cobrir. Impunha-se, então, formar professores para o ensino secundário no próprio país. Daí o pedido dirigido diretamente a José Maria

³ Informações sobre o CEAA e a coleção digitalizada da revista podem ser acessadas na página do *Projeto Memória*, cujo endereço eletrônico vai referido no fim deste texto.

⁴ Na segunda versão de *Tanto Mar* (1978), Chico Buarque de Holanda expressou nosso lamento, mas não perdeu a esperança: “Já murcharam tua festa, pá/ Mas certamente/ Esqueceram uma semente/ Nalgum canto do jardim”.

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8

para que, contornando as morosas burocracias governamentais, levasse um cooperante para elaborar, em regime de urgência, um mecanismo para a formação emergencial de docentes junto com os guineenses e cabo-verdianos do Comissariado da Educação Nacional e da Cultura.

Recebido o inesperado convite para ser tal cooperante, aceitei-o de imediato como um desafio apaixonante. Naquela altura, eu era professor e pesquisador do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas-FGV, e acabara de publicar uma coletânea de ensaios críticos das políticas educacionais da ditadura militar, elaborados nos limites impostos pela conjuntura (Cunha, 1975).

Ciente de minhas limitações, pedi que ao invés de *duo* (José Maria e eu), fôssemos um *trio*. Propus a incorporação de José Oliveira Arapiraca, professor da Universidade Federal da Bahia, graduado em Pedagogia e mestrando em Educação na FGV. Além da motivação de atuar na África de seus ancestrais, Arapiraca tinha grande experiência no ensino e na coordenação de licenciaturas visando à formação de docentes para o ensino secundário. Proposição aceita, o *trio* estava, então, formado de dois brancos e um negro (o baiano), mas apenas José Maria dispunha de conhecimento da realidade sobre a qual trabalharíamos.

Nossa preparação em ritmo acelerado consistiu em leitura de material publicado pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde-PAIGC, sobre a luta pela independência e sua ideologia. Tão importante quanto os textos foram as explicações de José Maria, com seu conhecimento obtido diretamente da organização clandestina em Portugal e no Brasil, assim como da convivência com os dirigentes partidários. Arapiraca e eu tomamos conhecimento da existência da literatura cabo-verdiana, com publicações em português e em crioulo. E do desafio representado pela sócio-demografia da nova república com pouco menos de um milhão e meio de habitantes, divididos, grosso modo, em um terço no arquipélago de Cabo Verde e dois terços no território continental guineense, divididos em duas dúzias de grupos étnicos, com línguas, costumes e religiões diferentes: animistas, muçulmanos e cristãos. Nossas suspeitas sobre a complexidade do problema para organizar um sistema escolar abrangente e não discriminatório, diante de tamanha diversidade cultural, só aumentariam no local.

Em contraponto a essa realidade antevista, destacou-se a trajetória de Amílcar Cabral, cabo-verdiano crescido na Guiné-Bissau, engenheiro agrônomo formado em

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 160-181. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8

Portugal, de onde retornou para exercer a profissão na zona rural guineense. Percorrendo todo o país, familiarizou-se com a diversidade cultural, a exploração colonial e a resistência latente, à espera de ser despertada. Não sabemos como se deu sua formação político-ideológica, mas a leitura dos textos a que tivemos acesso nos revelou Amílcar como um intelectual refinado, que se apropriou do marxismo-leninismo e o traduziu para a realidade colonial nos termos da libertação nacional, no rumo da construção do socialismo. Em 1956, em Conakry, capital da República da Guiné (ex-colônia francesa), Amílcar foi um dos fundadores do PAIGC, nascido da confluência da resistência popular à dominação política e econômica com a recusa da pequena-burguesia urbana em desempenhar o papel de intermediária na dominação colonial.

Em 1961, as Forças Armadas Revolucionárias do Povo-FARP deram início à guerrilha. O sucesso obtido foi tal que em 1970 já controlavam a maior parte do território da Guiné-Bissau. Em 1973, Amílcar foi assassinado por um traidor, mas isso não impediu que, no mesmo ano, o PAIGC proclamasse a independência do país e iniciasse a formação do Estado (Libertação Nacional, s.n.l.).

Amílcar deixou um importante legado político-ideológico sobre a condução da luta, inclusive no tratamento da questão cultural, que atraiu nossa atenção ainda no Brasil. Em *A Cultura Nacional*, ele dizia que os combatentes deveriam defender e desenvolver as manifestações culturais do povo, desde que não atentassem contra a dignidade humana. E combater, sem violência, todos os particularismos prejudiciais à unidade do povo, inclusive as manifestações de tribalismo e de discriminação racial ou religiosa. Essa diretiva revelou-se um problema prático de monta, pelo que observamos ao chegar a Bissau e, mais ainda, ao nos afastar da capital rumo ao interior do país.

Enquanto tomávamos notas sobre a realidade africana e preparávamos nossas mentes, reuníamos livros de Matemática, Biologia, Química, Física e Didática, publicados por diversas editoras brasileiras, para doar ao governo guineense – uma amostra do que poderia ser obtido no Brasil, para eventual substituição das publicações do período colonial. Livros de Língua Portuguesa, Geografia e História estavam fora de cogitação.

RIO – DAKAR – BISSAU

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8

Viajamos do Rio de Janeiro para Dakar nos últimos dias de dezembro de 1975 em voo da Lufthansa que fazia a rota para Frankfurt com escala na capital senegalesa. A espera em Dakar durou três dias, porque o visto de entrada na Guiné-Bissau não pôde ser emitido no Brasil, ainda sem legação diplomática do novo país. A estada imprevista na capital senegalesa não foi aproveitada apenas para turismo, como se verá adiante.

Os jornais que circulavam em Dakar eram redigidos em francês, publicados na cidade ou importados da Europa. Em um deles, li crônica sobre educação que avivou informação esquecida e ajudou a encaminhar sugestões em Bissau. O texto desencadeou lembrança de artigo lido anos antes no curso de mestrado em planejamento educacional, que tratava da estratégia curricular do ensino primário na União Soviética para lidar com a diversidade étnica no seu território. As muitas e diversas repúblicas (da Ucrânia à Chechênia, da Armênia ao Cazaquistão) mantinham escolas primárias nas quais os primeiros anos eram nas respectivas línguas nacionais, ao que se seguia o ensino em russo, visando à unidade na diversidade, no campo educacional. Uma característica essencial existia e não podia ser desconsiderada: várias repúblicas soviéticas tinham línguas próprias, até com escritas e alfabetos exclusivos. E, o mais importante, escala para a produção economicamente compensadora de material didático e paradidático, além de jornais diários nas respectivas línguas nacionais. O artigo lido em Dakar criticava o ensino primário no Senegal, que adotava a língua francesa em todo o currículo, herança colonial apontada como causadora de elevada repetência e evasão discente. O articulista defendeu que a alfabetização fosse feita na língua wolof, da etnia dominante no país. O francês seria introduzido progressivamente, como uma segunda língua. No ensino secundário, todo o currículo seria desenvolvido na língua francesa. Guardei essa sugestão com especial interesse.

O *trio* foi muito bem recebido em Bissau, graças ao prestígio de José Maria entre os dirigentes do partido e do Estado, aliás, os mesmos. Ficou patente a inspiração soviética no relacionamento interpessoal dos militantes do PAIGC, que se tratavam e a todos os interlocutores, nacionais e estrangeiros, por camaradas. O mesmo na administração pública e seus comissariados, como no da Educação Nacional e da Cultura. No entanto, como logo percebemos, as estruturas sociais das diversas etnias permaneciam sem alteração. Na educação escolar prevalecia, inercialmente, a estrutura herdada do período colonial, como, aliás, em outros campos.

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8

Em meio à recepção amigável, um constrangimento nos perseguiu durante toda a estada, pois a posição do *trio* era de uma incômoda ambiguidade. Embora considerássemos bem-vinda a inflexão do governo brasileiro na direção da África, notadamente no apoio às recém-independentes colônias portuguesas, não podíamos esquecer que a ditadura militar estava em plena ação repressiva em nosso país. O constrangimento surgia toda vez que alguém elogiava o Brasil por ter sido tão rápido no reconhecimento da independência de Cabo Verde e da Guiné-Bissau e, principalmente, de Angola. Ouvi, mais de uma vez, que dois recursos foram essenciais para a sustentação inicial do governo do MPLA em Luanda: o reconhecimento pelo governo brasileiro e a unidade de artilharia antiaérea enviada de Bissau. O primeiro trouxe apoio da direita a um governo de esquerda; o segundo dificultou o bombardeio da aviação sul-africana à capital angolana.

Nosso trabalho começou com muitas e longas conversas com Mário Cabral, comissário da Educação Nacional e da Cultura (não era parente de Amílcar Cabral, nem do então presidente Luís Cabral, meio-irmão de Amílcar) e Dulce Borges, a dinâmica diretora do Ensino Secundário. Ele era engenheiro agrônomo e ela, licenciada em física, ambos com estudos em Portugal. Conversávamos com outros quadros do comissariado, além de cooperantes, principalmente portugueses e brasileiros, atuantes em diversas áreas.

Começamos por montar um panorama da herança colonial no continente, a partir de informações fragmentadas (Cabo Verde posto fora da pauta, sem explicação, por mais que indagássemos). Chegamos às seguintes cifras referentes ao sistema educacional naquele momento, em ordem de grandeza: 50 mil alunos em 420 escolas primárias de seis anos de duração (incluídos aí 10 mil alunos em 75 missões católicas) e 4 mil alunos em cinco estabelecimentos de ensino secundário em liceus com dois ciclos (com três anos seguidos de dois anos complementares). Ainda durante a luta pela independência, foram montadas nas zonas libertadas 150 escolas com jardins da infância e ensino primário, que atendiam a cerca de 15 mil crianças. Junto ao liceu de Bissau funcionavam precariamente cursos profissionalizantes em cinco especialidades, frequentados por cerca de três centenas de alunos. Como as matérias teóricas eram comuns às dos primeiros anos do liceu, muitos concluintes buscavam concluir o ensino secundário, anulando o objetivo profissionalizante, fenômeno análogo ao que conhecíamos no Brasil.

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8

O Instituto da Amizade foi uma importante instituição mantenedora de internatos nas zonas libertadas para os filhos dos combatentes, notadamente dos falecidos. Sob sua responsabilidade direta estavam dez estabelecimentos de ensino, nos quais lecionavam 75 professores para 1.500 alunos, entre crianças e adolescentes. Os melhores eram selecionados para continuar os estudos no internato apoiado pelo governo iugoslavo, situado na retaguarda política do PAIGC, na Guiné-Conakry. Havia também a alternativa de envio de alunos especialmente escolhidos para frequentarem escolas técnicas e universidades em países do bloco socialista.

As escolas mantidas pelas missões católicas encontravam-se em situação contraditória. Se o novo país não podia abrir mão de escolas em funcionamento, tampouco podia esquecer o apoio que a Igreja dera ao colonialismo, especialmente por constituir via privilegiada para a *assimilação dos indígenas* (Cá & Cá, 2015).

As sugestões que estávamos encarregados de apresentar não saíram de imediato, mas foram sendo delineadas ao longo dos contatos com os nacionais e os cooperantes estrangeiros na região da capital, e nas viagens que fizemos acompanhando Mário Cabral e quadros do Comissariado em visitas a escolas e em reuniões com professores no interior do país. Como exemplo, transcrevo o programa da viagem a cinco setores da administração educacional da região de Cacheu:

Setor de Bula: ex-missão católica

Setor de Có: Escola de Formação de Professores [para o ensino primário]

Setor de Canchungo: reunião com professores e visita ao Internato de Bachile

Setor de Cacheu: Escola Primária ex-Honorato Barreto

Setor de São Domingos: reunião com professores e visita ao Semi-Internato

A região do Cacheu estava no norte do país, onde teve início a ocupação portuguesa no século XVI, às margens de rio de mesmo nome, onde se instalou a primeira feitoria e primeira vila, capital por dois séculos. Em Cacheu, vizinho ao Senegal, a luta pela libertação foi menos intensa, pois as FARP não tinham uma retaguarda aliada como a da Guiné-Conakry – a negritude literária do presidente senegalês, Léopold Senghor, não combinava com o socialismo insurgente, situada que estava mais perto da Académie Française do que das tabancas africanas. Daí a prioridade da presença do Comissariado na região norte do país.

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8

Nessas viagens cresceu a percepção do conflito que passava da latência para a evidência, entre o populismo e o dirigismo, de consequências profundas para a educação. Percebemos a tentativa de reproduzir, em outros termos, a Campanha de Alfabetização promovida em Cuba nos primeiros anos após a vitória da Revolução⁵. O sucesso da Campanha foi mundialmente reconhecido, a ponto de se declarar a ilha caribenha, em 1961, como o primeiro território da América Latina livre do analfabetismo. Contudo, havia importantes diferenças. Os guineenses escolheram os combatentes das FARP para serem, primeiramente, alfabetizados em português (língua que não dominavam ou falavam precariamente) para, em seguida, atuarem como replicadores do processo para a população adulta de todo o país, também em português. O método escolhido foi o das palavras geradoras, que os cooperantes do Institut d’Action Culturelle (IDAC), enviados de Genebra pelo Conselho Mundial de Igrejas conheciam bem, e que mostrara sua validade em vários países no ensino da leitura e da escrita da língua que os educandos adultos falavam na vida quotidiana. Foi no Brasil onde o método nasceu e foi comprovado eficaz. Infelizmente, a ditadura militar banuiu o método e seu criador, Paulo Freire, obrigado ao exílio, onde desenvolveu grande parte de sua obra. Atualmente ele é o patrono da educação brasileira por lei aprovada pelo Congresso Nacional em 2012 e sancionada pelo Presidente Lula. Nem mesmo o retrocesso político ocorrido no período 2016-2022 conseguiu retirar-lhe (retirar-nos) esse galardão.

A realidade cultural da Guiné-Bissau mostrou-se um desafio muitíssimo maior do que imaginávamos em Ipanema. A língua portuguesa foi decretada como a dos documentos oficiais e do ensino escolar, mas ela não era falada pela imensa maioria da população, que se comunicava nas respectivas línguas étnicas e em crioulo, este com diferentes dosagens na mistura do português arcaico com línguas locais. Houve quem criticasse a escolha do português como língua oficial, por ser uma concessão colonialista, e preferisse o francês, língua oficial dos vizinhos do norte e do sul, o Senegal e a Guiné-Conakri – a geografia predominaria sobre a história. A contra argumentação vitoriosa baseou-se numa frase de Amílcar, que declarou ser a língua portuguesa “uma das melhores coisas que os *tugas* nos deixaram” (Cabral, 1974: 214). Essa foi a posição

⁵ Lourenço Ocuni Cá (2005) dedicou uma seção de sua tese de doutoramento à comparação entre as campanhas de alfabetização de Cuba e da Guiné-Bissau, a partir de outro ponto de vista.

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8

dominante das lideranças do PAIGC, que tinham vivido em Portugal e passado pelo Brasil, e dominavam a língua portuguesa.

Era em crioulo que se faziam os discursos políticos nos comícios populares. Não chegava a ser uma espécie de denominador comum da comunicação interpessoal, pois não era usado por toda a população, como viemos a constatar diretamente. O crioulo era empregado no dia-a-dia, sobretudo em Bissau, menos frequentemente à medida que se afastava da capital. Em Cabo Verde, todavia, o crioulo era mais amplamente utilizado na comunicação quotidiana, assim como na literatura e na música popular. Mas, a realidade daquele arquipélago esteve sempre entre parênteses. Logo percebemos existir um elemento étnico e político disruptivo, que não demorou muito a produzir efeitos práticos.

As viagens pelo interior do país permitiram perceber a diversidade cultural para além das línguas faladas pela população. As etnias balanta e fula abrangiam praticamente a metade da população do território continental, mas nenhuma delas era dominante. Isso eliminava a opção semelhante à proposta lida em artigo no Senegal, de fazer de uma língua originária a dos primeiros anos escolares. Os balantas eram animistas, com uma estrutura social mais igualitária do que as demais etnias, razão pela qual reagiram mais fortemente à dominação colonial e forneceram parte importante dos combatentes das FARP. Mantinham costumes tradicionais, como a valorização do roubo de gado, visto como demonstração de talento e fonte de prestígio. Contrariamente, a estrutura social dos fulas era bastante hierarquizada, com os dirigentes por cima e os grupos profissionais (agricultores, artesãos e pescadores) por baixo. Os fulas eram muçulmanos, educavam as crianças na leitura do Corão, na língua árabe, e praticavam a mutilação genital feminina. Diferentemente dos balantas, os fulas puseram-se ao lado dos portugueses, mais do que outras etnias, talvez pelas vantagens que seus grupos dominantes usufruíam da colaboração. Balantas e fulas eram poligâmicos, prática cultural ausente do ideário do PAIGC.

Durante a luta contra o colonialismo, a diversidade cultural foi contornada pela valorização das etnias contra a *assimilação* que os colonialistas pretendiam impor. Conquistada a independência, novos desafios impuseram-se, inclusive a demolição (termo ouvido algumas vezes nas viagens) dessa herança tradicional. Os *homens grandes*, anciãos portadores da cultura local, educadores principais das crianças e dos jovens,

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8

deveriam ter seu poder superado pela estrutura do partido e do Estado em construção, inclusive pela escola, que disputaria com eles o controle do processo de socialização.

Se Amílcar dizia caber à educação a superação dos “aspectos negativos das crenças e tradições do nosso povo” (Cabral, s.n.l.: 28), a realidade mostrou que elas eram trincheiras mais difíceis de transpor do que as das tropas colonialistas. De aliadas, passariam logo a adversárias. Tudo isso impactava na formação de professores, certamente mais nos do ensino primário do que nos do secundário, que deveria estar nas cogitações do *trio* brasileiro.

PROPOSTA

Depois de muito ver, perguntar, ouvir e discutir, esboçamos um projeto visando à transformação de egressos do ensino secundário em professores desse nível escolar. Imaginamos dois caminhos, traçados a partir das soluções existentes ou em projeto em nosso próprio país. O primeiro seria a criação de uma faculdade de formação de professores no estilo brasileiro tradicional, funcionando no período noturno, que habilitasse os estudantes em sete disciplinas do liceu – uma habilitação para cada, em cursos compactos de três anos de duração, a saber: língua portuguesa, história, geografia, matemática, física, química e biologia. Em todas elas, uma dose de didática geral e especial. Para a docência, prevíamos o engajamento compartilhado de guineenses e cooperantes estrangeiros, fluentes na língua portuguesa, atuantes em atividades diversas no âmbito do Estado, que dedicassem parte de seu tempo para o magistério na faculdade.

O segundo caminho consistiria em adaptar os escassos recursos locais ao inédito e polêmico projeto brasileiro das licenciaturas curtas para formar professores polivalentes. Visaria à qualificação de egressos do liceu em cursos diurnos de dois anos, com quatro habilitações: língua portuguesa; ciências sociais; matemática; e ciências naturais. A habilitação em ciências sociais abrangeria a história e a geografia, não dissociadas, enquanto que as ciências naturais compreenderiam os conhecimentos igualmente indissociados de biologia, física e química. Resistimos a incluir a matemática na habilitação de ciências naturais por não ser uma ciência empírica como as outras três. Para cada habilitação, prevíamos inicialmente dois professores, além de um quarto para a didática geral e especial. Se esse caminho fosse escolhido, o currículo do liceu deveria ser alterado, de modo a superar a feição disciplinar em proveito do currículo integrado. O

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 160-181. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8

primeiro caminho, conservador, teria a vantagem de não implicar alteração imediata do currículo do liceu, mantido que estava o do tempo colonial, além de uma significativa economia de recursos humanos e financeiros. A desvantagem maior estaria na inevitável tendência dos professores em reproduzir os conteúdos aprendidos e a didática implícita dos cursos que frequentaram em diferentes países. Ademais, a articulação do trabalho pedagógico de docentes com formações presumivelmente diversas obrigaria a um esforço de coordenação nada trivial. Um problema que temíamos fosse repetido na Guiné-Bissau era a tendência, comum no Brasil, onde as soluções emergenciais tornavam-se permanentes.

O segundo caminho exigiria articular a solução emergencial com mudanças no liceu. Aí residia seu mérito, mostrar a necessária articulação entre a formação de professores e o currículo sobre o qual atuariam. Poderia ser uma vantagem a médio e longo prazo, mas acarretaria dificuldades imediatas. A maior desvantagem consistia na necessidade de importar toda uma equipe docente para uma reforma que continha alta dose de incerteza, pois diferia de tudo o que os dirigentes do setor educacional haviam experimentado. Para viabilizar esse tipo de formação de professores polivalentes, estava implícita a montagem de uma unidade acadêmica das Faculdades Cândido Mendes em Bissau e maior participação de cooperantes brasileiros.

Escolhido um caminho, passaríamos ao desenho curricular com o detalhamento das disciplinas, mediante a ajuda de especialistas brasileiros, notadamente na matemática e nas ciências; e de guineenses, principalmente nas ciências sociais. A língua portuguesa exigiria esforço compartilhado. Em um ponto afastamo-nos da realidade brasileira: qualquer que fosse o caminho escolhido, *o foco deveria recair sobre o que seria ensinado no ensino secundário*. Essa seria uma abordagem completamente nova para nós, pois, no Brasil, os cursos de licenciatura eram uma espécie de primos pobres de cursos de bacharelado que buscavam a formação de literatos e pesquisadores, o magistério sendo dividido, majoritariamente, como alternativa profissional complementar ou passageira.

Apresentado o projeto ao Comissariado, não me contive, e sem levar em conta as advertências de José Maria (cooperantes cooperam naquilo para o que foram chamados!) tomei a iniciativa de comentar alguns aspectos além da formação emergencial de professores para o ensino secundário. Discuti cada ponto com Arapiraca, mas assumi a responsabilidade pela proposta extemporânea.

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8

O que mais me preocupava era o uso do português como a língua da escola primária. Se ela tinha a vantagem de facilitar, a curto prazo, a comunicação com os antigos e novos países lusófonos, por outro lado, implicava o ensino de uma língua de fato estrangeira. Segue um resumo do texto que apresentei na ocasião.

A língua da escola, a língua portuguesa, não é a língua que o povo da Guiné-Bissau fala. Esse fato não impede que o desempenho escolar possa ser alto, mantendo-se o ensino todo em português, desde o início, mas exige não só meios complexos e caros como, também, constante reciclagem para os que deixaram a escola (qualquer que tenha sido a razão) e tendem a perder a prática da fala e da escrita do português, por falta de uso. Ora, a abundância de recursos educacionais, materiais e humanos não é o caso da Guiné-Bissau. Sem dispor desses meios, o uso do português como língua oficial da escola pode se transformar num instrumento poderoso de discriminação social, em proveito da pequena burguesia urbana – mecanismo não aparente (por isso mesmo poderoso), contrário às diretrizes do PAIGC e do Estado.

No tocante à educação de adultos, apontei problema igualmente grave. Mostrei existir uma contradição flagrante entre a língua portuguesa a ser ensinada e o axioma principal da pedagogia adotada na Guiné-Bissau, que prescrevia dever ser o conteúdo do ensino, tanto quanto o seu suporte linguístico, extraídos do próprio ambiente cultural dos adultos/educandos. A pedagogia adotada era um excelente instrumento para fazer os adultos se apropriarem, pela escrita e pela leitura, da língua que falavam. Contrariamente, não parecia ser um meio adequado para o ensino de uma língua nova.⁶ Em suma, a adoção do português como língua da escola não me pareceu uma boa escolha, em termos técnico-pedagógicos no ensino primário nem na alfabetização de adultos.

Depois desse nada diplomático diagnóstico e prognóstico, apresentei sugestões. No caso da língua escolar, sugeri a adoção do crioulo nos dois primeiros anos da escola primária, vindo a ser o português ensinado, posteriormente, como segunda língua. Depois de serem alfabetizadas em crioulo, as crianças começariam a aprender o português, suporte para conteúdos novos, como as ciências, a história e a geografia. Os adultos

⁶ Essa pedagogia foi explicitada por Paulo Freire em suas *Cartas à Guiné-Bissau* (1978), livro no qual as mensagens enviadas pelo autor ao comissário Mário Cabral foram antecedidas por texto descritivo e justificativo de suas atividades naquele país. Cumpre esclarecer que minha crítica dirigiu-se ao modo pelo qual a pedagogia foi posta em prática e a partir do reconhecimento de sua pertinência teórica.

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8

seriam alfabetizados em crioulo, não em português. O jornal *Nô Pintcha* passaria a ser editado todo em crioulo, não só o título, servindo de veículo para a padronização da ortografia da língua.

Nenhuma reação do comissário Cabral nem do secretário Brito, a não ser caras fechadas. Não suspeitei que eu jogara lenha na fogueira do conflito latente entre dirigentes guineenses e cabo-verdianos, que incluía o crioulo como língua franca: receptivo para os ilhéus, reativo para os continentais.

DESFECHO

Arapiraca e eu retornamos ao Rio de Janeiro pelo trajeto inverso, via Dakar. José Maria permaneceu mais algum tempo em Bissau e seguiu para Lisboa, de onde me escreveu dando conta de conversas com o presidente Luís Cabral. Ele teria acolhido a ideia de valorização do crioulo na imprensa e na escola, assim como a instalação de uma unidade das Faculdades Cândido Mendes, a semente da futura universidade guineense, mas nada disso aconteceu. O afrouxamento da pressão de Lisboa adiou a solução emergencial, de modo que prosseguiu o financiamento português de professores para o ensino secundário. Logo depois começaram a retornar a Bissau os guineenses que estudaram nos países do leste europeu. Alguns deles lecionaram nos liceus, inclusive os novos que se abriram. De minha proposta extemporânea, nada soube. Alguma correspondência com integrantes do Comissariado prometia discussão dos pontos mais polêmicos da proposta, mas ela nunca se efetivou. Possivelmente, o processo político descartou a proposta do *trio* para alguma pasta de arquivo.

Dois meses depois de nosso retorno, Brasília recebeu uma delegação de Bissau composta pelos Comissários da Educação, da Agricultura e da Justiça interessados em estabelecer relações diretas de cooperação bilateral nessas áreas. Desde então, o Brasil passou a receber estudantes guineenses e cabo-verdianos para cursos em nível superior, inclusive licenciaturas, e de formação técnico-profissional, para os quais foram ofertadas bolsas de estudos. As Faculdades Cândido Mendes não tiveram serventia para intermediar as relações entre os dois governos. José Maria, ele sim, foi útil para a facilitação de contatos nos dois sentidos, devido aos seus conhecimentos pessoais.

Notícias de fontes diversas permitiram a formação de um quadro do sucedido na área educacional da Guiné-Bissau. Algumas experiências de ensino bilíngue português-

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8

crioulo foram desenvolvidas, com vistas a futura extensão a toda a rede escolar, com apoio financeiro e pedagógico europeu, mas não prosperaram. Ao contrário do sucesso obtido em Cabo Verde, em programas de alfabetização de adultos em crioulo, o IDAC não sobreviveu ao diretivismo de inspiração cubana na condução da política educacional no continente – inspiração de curta duração, devido à mudança de rumo na política do novo país.

Em 1979, foram criadas duas instituições de nível superior para a formação de professores, uma em Bissau, a Escola Normal Superior “Tchico Té”, outra em Praia, embrião da futura Universidade de Cabo Verde. No mesmo ano, o governo guineense criou em Bissau a Faculdade de Direito para formar quadros para o Estado, mas a iniciativa não vingou. Em 1990, ela foi retomada com a assinatura de convênio com a Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, que forneceu os docentes, paulatinamente substituídos por pessoal local (Sani, 2013).

O ano de 1980 foi de inflexão radical do processo político. Um golpe de Estado perpetrado por militares do continente separou a Guiné-Bissau de Cabo Verde, dando origem a duas repúblicas distintas. A veneração a Amílcar Cabral manteve-se em ambas, mas o marxismo-leninismo foi descartado. Culminando mudanças iniciadas antes, com o fim do regime de partido único, a política estatista foi abandonada em proveito do neoliberalismo, para o que concorreu missão do Banco Mundial desembarcada em Bissau com as conhecidas exigências privatizantes e oferecimento de empréstimo financeiro condicionado. Também no setor educacional o mercado foi erigido em princípio organizador, com a facilitação de empreendimentos privados em todos os níveis, inclusive o pleno retorno da Igreja Católica à educação escolar. Convergentemente, verificou-se a ampliação do mercado religioso para as Igrejas Evangélicas, inicialmente europeias, logo superadas pelas pentecostais provenientes do Brasil (Djaló, 2009).

Na República da Guiné-Bissau, o crioulo continuou nas ruas e nos discursos oficiais, mas permaneceu fora da escola. Na República de Cabo Verde, essa língua reforçou a posição antes ocupada e foi ouvida fora do país pelo canto de Cesária Évora, mas a escola resistiu a sua entrada no currículo.

Brasília veio a ser um importante aliado de Luanda, sem a necessidade das bênçãos de Bissau. Atrás da diplomacia, cruzaram o Atlântico Sul, na direção Leste, empresas construtoras, armas e munições para o Forças Armadas Populares de Libertação de

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8

Angola, braço armado do MPLA. E o petróleo de Cabinda fez o percurso inverso. Até a música popular celebrou essa aliança pela afinidade cultural e política. No mesmo ano do golpe de Estado que separou Guiné-Bissau e Cabo Verde, Chico Buarque Holanda obteve grande sucesso com uma música na qual celebrou os encantos da morena de Angola, sua camarada do MPLA.

Feitas as contas, estou certo de que a proposta do *trio* foi de pouca ou nenhuma utilidade para a Guiné-Bissau. Se não serviu ao seu povo nem ao seu Estado, a breve experiência de cooperante em Bissau acarretou um forte efeito sobre o modo como eu passei a perceber a educação e seus problemas no Brasil.

A concepção do currículo integrado e as correspondentes licenciaturas curtas passaram ao primeiro plano da pauta de discussão das políticas educacionais brasileiras. Os licenciados em física lideraram os debates, secundados pelos licenciados em história. Partindo de argumentação de caráter corporativista, eles defenderam a autonomia de suas disciplinas nos cursos de formação de professores e, por consequência, a organização disciplinar no currículo do ensino de 1º e de 2º graus (depois renomeados fundamental e médio). Essa reação particularista induziu reflexões de caráter prático e teórico sobre o que se entendia por conhecimento integrado e seus pressupostos epistemológicos e pedagógicos. Premida, então, por críticas práticas e teóricas, com as quais contribuí, a concepção do currículo integrado e respectivas licenciaturas perderam sustentação e acabaram banidas da legislação educacional em 1996.

Em meu pensamento e em muitos de minha geração, o Estado passou para o primeiro plano como agente de políticas públicas, antes eclipsado pelo viés anarquista na política, combinado com o populista na educação. Anarquistas e populistas, explícitos ou implícitos, ingênuos ou eruditos, demonizávamos o Estado, entendido como tendo natureza necessariamente ditatorial e discriminadora, como se a conjuntura se sobrepusesse à estrutura. Passei a criticar a fórmula *público não estatal* em sua dimensão privatista dissimulada. E a diretividade passou a ter um valor pedagógico positivo, sem dissimulação nem autocomiseração.

Depois da estada na Guiné-Bissau, novos temas ocuparam minha atenção na discussão política e na pesquisa, em especial os conflitos público-privado e laico-confessional, os primeiros na configuração dos sistemas educacionais e os segundos na

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 160-181. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8

dos currículos escolares (Cunha, 1991). Não me resta dúvida alguma sobre o que eu chamei, em princípio, de aventura na África foi, sobretudo, um aprendizado venturoso.

Referências

CÁ, Lourenço Ocuni (2005), *Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau*, Tese de Doutorado em Educação, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

CÁ, Lourenço Ocuni; CÁ, Cristina Mandu Ocuni (2015), “Políticas públicas em educação na Guiné-Bissau: um apanhado histórico”, *Educação temática digital* (Campinas), 17 (1), jan/abr, pp. 88-106.

CABRAL, Amílcar (s.n.l.), *A cultura nacional*, Comitê Central do PAIGC.

CABRAL, Amílcar (1974), *P.A.I.G.C - Unidade e Luta*. Lisboa, Nova Aurora.

CUNHA, Luiz Antônio (1975), *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, Rio de Janeiro, Francisco Alves.

CUNHA, Luiz Antônio (1991), *Educação, Estado e Democracia no Brasil*, São Paulo, Cortez.

DJALÓ, Mamadú (2009), *A interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: a dimensão da educação básica – 1980-2005*, Dissertação de Mestrado em Educação, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

FREIRE, Paulo (1978), *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

LESSA, Antônio Carlos Moraes (1997), “Instabilidade e mudanças: os condicionantes históricos da política externa brasileira sob Geisel (1974-1979)”, *Revista de Informação Legislativa* (Brasília), n. 133, jan/mar, pp. 73-81.

LIBERTAÇÃO NACIONAL (s.n.l.), *Manual Político do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC)*.

PEREIRA, José Maria Nunes (2007), “Entrevista”, *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), 39, jan/jun, pp. 121-156.

PEREIRA, José Maria Nunes (2008), “Os estudos africanos na América Latina: um estudo de caso. O Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA)”, in *Los estudios*

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8

afroamericanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro, Córdoba/Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Universidad Nacional de Córdoba, pp. 277-298.

SANI, Quecoi (2013), *A educação superior no desenvolvimento da Guiné-Bissau: contribuições, limites e desafios*, Dissertação de Mestrado em Educação, Pato Branco, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional.

PROJETO MEMÓRIA CEAA – 50 ANOS, Universidade Cândido Mendes, [consulta em 28/10/2023]. Disponível em: <https://projetoceaa.com.br/>

Libânia Xavier – *O protagonismo docente no espaço-tempo da transição democrática das décadas de 1970-80, no Brasil e em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 182-199. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a9

O protagonismo docente no espaço-tempo da transição democrática das décadas de 1970-80, no Brasil e em Portugal

Teaching protagonism in the space and time of democratic transition of the 1970s-80s, in Brazil and Portugal

Enseigner le rôle principal dans l'espace et le temps de la transition démocratique des années 1970-80, au Brésil et au Portugal

Protagonismo docente en el espacio y tiempo de la transición democrática de los años 1970-80, en Brasil y Portugal

Libânia Xavier
Universidade Federal do Rio de Janeiro
libanianacif@gmail.com

Resumo: O artigo retoma e atualiza questões que orientaram uma pesquisa que analisou os repertórios de ação adotadas por professores frente aos processos de construção democrática que tiveram seu auge na década de 1970-80, no Brasil e em Portugal (Xavier, 2013). Tem como objetivo central analisar as negociações identitárias (Dubar, 2005) que permearam o protagonismo político exercido pelos docentes nas ações e nas associações criadas no influxo desses movimentos. No primeiro tópico, situamos os movimentos docentes no espaço tempo da transição democrática e apresentamos as questões que orientaram a redação do presente artigo. No segundo tópico, nós analisamos fontes impressas como os jornais de grande circulação do Rio de Janeiro e a Revista “O Professor”, veiculada por uma associação de professores portugueses com vistas a observar as visões dissonantes no que tange à fixação de uma imagem dos professores que participaram desses movimentos. No terceiro tópico trazemos um depoimento relativo à experiência de autogestão vivida em uma escola secundária portuguesa para destacar as suas reverberações na auto percepção profissional da depoente. Nas considerações finais, desenvolvemos uma breve reflexão sobre as disputas pelo controle das identidades docentes e, também, sobre possíveis desdobramentos deste estudo. Em resultado da análise desenvolvida, foi possível perceber a constituição de uma identidade docente engajada e autônoma, por meio da análise da Revista sindical. Por seu turno, os jornais de grande circulação do Rio de Janeiro expressaram a perspectiva de fixar uma identidade desviante frente ao protagonismo político docente, acionando o pânico moral da sociedade (Adorno, 1998), ao condenarem as ações coletivas que fizeram parte do repertório político deste grupo profissional.

Palavras-chave: transição democrática; movimentos docentes; pesquisa em História da Educação.

Abstract: The article revisits and updates questions that guided research that analyzed the repertoires of action adopted by teachers in the face of democratic construction processes that reached their peak in the 1970s, in Brazil and Portugal (Xavier, 2013). Its central objective is to analyze the identity negotiations (Dubar, 2005) that permeated the political protagonism exercised by teachers in the actions and associations created in the influx of these movements. In the first topic, it locates the teaching movements in the space and time of the democratic transition and presents the questions that guided the writing of this article. In the second topic, it analyzes printed sources such as the mass circulation newspapers in Rio de Janeiro and

Libânia Xavier – *O protagonismo docente no espaço-tempo da transição democrática das décadas de 1970-80, no Brasil e em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 182-199. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a9

the “O Professor” Magazine, with a view to observing the dissonant views regarding the establishment of an image of the teachers who participated in these movements. The third topic takes a statement relating to the experience of self-management lived in a Portuguese secondary school and highlights its reverberations in the interviewee's professional self-perception. In the final considerations, a brief reflection is developed on the disputes over the control of teaching identities and also on possible developments of this study. As a result of the analysis developed, it was possible to perceive the constitution of an engaged and autonomous teaching identity, through the analysis of the Magazine “O Professor”. In turn, the mass circulation newspapers in Rio de Janeiro expressed the perspective of establishing a deviant identity in the face of teaching's political protagonism, triggering society's moral panic (Adorno, 1998), by condemning the collective actions that were part of the political repertoire of this professional group.

Keywords: democratic transition; teaching movements; research in the history of education

Résumé: L'article revisite et actualise les questions qui ont guidé les recherches qui ont analysé les répertoires d'action adoptés par les enseignants face aux processus de construction démocratique qui ont atteint leur apogée dans les années 1970, au Brésil et au Portugal (Xavier, 2013). Son objectif central est d'analyser les négociations identitaires (Dubar, 2005) qui ont imprégné le protagonisme politique exercé par les enseignants dans les actions et associations créées dans l'afflux de ces mouvements. Dans le premier thème, il situe les mouvements pédagogiques dans l'espace et le temps de la transition démocratique et présente les questions qui ont guidé la rédaction de cet article. Dans le deuxième thème, on analyse des sources imprimées telles que les journaux à grand tirage de Rio de Janeiro et la revue « O Professeur », en vue d'observer les vues dissonantes quant à l'établissement d'une image des enseignants qui ont participé à ces mouvements. Le troisième thème reprend une affirmation relative à l'expérience d'autogestion vécue dans une école secondaire portugaise et met en évidence ses répercussions sur la perception de soi professionnelle de l'interviewé. Dans les considérations finales, une brève réflexion est développée sur les conflits autour du contrôle des identités pédagogiques ainsi que sur les développements possibles de cette étude. Grâce à l'analyse développée, il a été possible de percevoir la constitution d'une identité pédagogique engagée et autonome, à travers l'analyse de la Revue « Ô Professeur ». À leur tour, les journaux à grand tirage de Rio de Janeiro ont exprimé la perspective d'établir une identité déviante face au protagonisme politique de l'enseignement, déclenchant la panique morale de la société (Adorno, 1998), en condamnant les actions collectives qui faisaient partie du répertoire politique de l'enseignement. ce groupe professionnel.

Mots-clés : transition démocratique ; mouvements des enseignants; recherche en histoire de l'éducation

Resumen: El artículo revisita y actualiza cuestiones que guiaron investigaciones que analizaron los repertorios de acción adoptados por los docentes frente a los procesos de construcción democrática que alcanzaron su apogeo en la década de 1970, en Brasil y Portugal (Xavier, 2013). Su objetivo central es analizar las negociaciones identitarias (Dubar, 2005) que permearon el protagonismo político ejercido por los docentes en las acciones y asociaciones creadas en el influjo de estos movimientos. En el primer tema, ubica los movimientos docentes en el espacio y tiempo de la transición democrática y presenta las preguntas que guiaron la redacción de este artículo. En el segundo tema, se analizan fuentes impresas como los periódicos de gran circulación en Río de Janeiro y la Revista “O Profesor”, con el objetivo de observar las visiones disonantes respecto a la formación de una imagen de los docentes que participaron en esos movimientos. El tercer tema toma un enunciado relativo a la experiencia de autogestión vivida en una escuela secundaria portuguesa y destaca sus repercusiones en la autopercepción profesional del entrevistado. En las consideraciones finales, se desarrolla una breve reflexión sobre las disputas por el control de las identidades docentes y también sobre posibles desarrollos de este estudio. Como resultado del análisis desarrollado, fue posible percibir la constitución de una identidad docente comprometida y autónoma, a través del análisis de la Revista “O Profesor”. A su vez, los periódicos de gran circulación en Río de Janeiro expresaron la perspectiva de establecer una identidad desviada frente al protagonismo político de la enseñanza, desencadenando el pánico moral de la sociedad (Adorno, 1998), al condenar las acciones colectivas que formaban parte del repertorio político de este grupo profesional.

Palabras clave: transición democrática; movimientos de enseñanza; investigación en historia de la educación.

Libânia Xavier – *O protagonismo docente no espaço-tempo da transição democrática das décadas de 1970-80, no Brasil e em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 182-199. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a9

Apresentação

No ensejo dos cinquenta anos da Revolução de Abril de 1974¹, o presente artigo retoma e atualiza questões que orientaram uma pesquisa sobre os repertórios de ação adotadas por professores frente às oportunidades políticas abertas nos processos de contestação dos regimes autoritários e de participação na reconstrução democrática nacional, ocorridas na década de 1970, no Brasil e em Portugal. No presente artigo, pretendemos problematizar as ações coletivas dos professores, tendo em vista duas questões: 1) Que modelos identitários estiveram em disputa no espaço-tempo da transição democrática no que tange à profissão docente? 2) Quais foram os impactos dos movimentos docentes na configuração de uma nova identidade profissional? Para tanto, daremos destaque às ações que visaram a organização de entidades associativas autônomas, bem como às ações coletivas de contestação aos poderes constituídos, desobedecendo às regras impostas pelo Ministério e organizando greves e manifestações públicas. Como campo de observação empírica, vamos explorar fontes impressas que demonstram, em um e outro contexto, diferentes aspectos intervenientes na constituição das identidades docentes, seja no que tange à autopercepção deste grupo profissional, expressa na Revista "O Professor", de natureza associativa, seja no que se refere à fixação de uma imagem depreciativa das manifestações públicas docentes, apresentada nos jornais cariocas selecionados ².

O primeiro tópico, apresenta as as perspectivas teóricas e as possibilidades de análise empírica que orientaram a pesquisa sobre algumas ações e associações docentes que tiveram curso, no Brasil e em Portugal, no período. Tais associações foram abordadas do ponto de vista de suas relações com a estrutura das oportunidades políticas. Para Sidney Tarrow (1998) as estruturas de oportunidades políticas são dimensões que podem estimular ou restringir a capacidade de mobilização social, gerando incentivos à formação de organizações civis. Nesse sentido, alguns fatores influenciam o aparecimento de ações coletivas, tais como a abertura política do sistema, as mudanças no apoio a movimentos

¹ A Revolução de Abril de 1974, também conhecida como Revolução dos Cravos, foi resultado de um levante militar que contou com amplo apoio popular, logrando derrubar o regime autoritário então vigente, em Portugal.

² Trata-se do *Jornal do Brasil*, *O Globo* e *Tribuna da Imprensa*.

Libânia Xavier – *O protagonismo docente no espaço-tempo da transição democrática das décadas de 1970-80, no Brasil e em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 182-199. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a9

sociais por parte das elites ou a propensão estatal para a repressão. Portanto, as alterações no equilíbrio de poder entre as elites, o Estado e a sociedade civil ganham relevância para o nosso estudo.

O diálogo com Glória Gohn (2008) nos levou a situar o associativismo docente no quadro dos movimentos sociais, sugerindo uma série de questões que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa, tanto do ponto de vista teórico-metodológico quanto dos pontos de vista empírico descritivo e analítico compreensivo. Por seu turno, o diálogo com Jacques Revel (1998) nos levou a buscar entender como as relações de poder que tiveram curso nos contextos de transição democrática – de crise do aparelho de poder e de ampliação da participação política – ganharam a eficácia possível, buscando perceber como foram transcritas, em contextos variáveis e heterogêneos, as injunções de poder (Revel, 1998). Assumir essa postura teórico-metodológica implicou em deslocar o foco da análise de simples oposições de força / fraqueza, autoridade / resistência, centro / periferia, para observar os processos de circulação, de negociação e de apropriação de ideias e práticas difundidas a partir de modelos que se reproduzem em escala mundial, abrangendo diferentes nações que deles se apropriam e o adaptam às suas particularidades culturais.

Com base nesses pressupostos teóricos, estruturamos o artigo da seguinte maneira: No primeiro tópico, abordamos os limites e potencialidades da categoria “espaço-tempo da transição democrática”. Este tópico também destaca alguns traços particulares dos contextos nacionais e transnacional. No segundo tópico, apresentamos a análise realizada com a imprensa corrente do Rio de Janeiro e a Revista docente “O Professor”. Em ambos os casos, buscamos atribuir ênfase à circulação de modelos identitários que expressam a visão divulgada nesses impressos a respeito das funções éticas e políticas deste grupo profissional, naquele contexto de transformações políticas. Finalizamos com uma breve reflexão sobre os desdobramentos das ações de contestação política sobre as negociações identitárias³ dos professores naquele contexto permeado por expectativas de mudança e por experiências de construção democrática.

³ De acordo com Dubar (2005), a negociação identitária constitui um processo comunicativo complexo e irreduzível a uma rotulagem autoritária de identidades predefinidas com base nas trajetórias individuais. Ela implica em fazer das relações com o outro um critério e um elemento importante na dinâmica das identidades, definindo como uma construção coletiva o processo de construção de novas identidades, incluindo suas confirmações objetiva e subjetiva.

Libânia Xavier – *O protagonismo docente no espaço-tempo da transição democrática das décadas de 1970-80, no Brasil e em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 182-199. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a9

A mobilização docente no espaço-tempo da transição democrática

O associativismo de caráter sindical entre os professores das escolas públicas do Brasil e de Portugal se institucionalizou nas décadas de 1970-80, como uma organização que teve como objetivo confrontar o poder do Estado com vistas a acelerar o processo de ruptura política e reduzir o controle do Governo sobre o grupo profissional.

No Brasil, o movimento de março de 1964, estabeleceu uma Ditadura Militar⁴ e inaugurou um período marcado pelo cerceamento da liberdade de associação e de manifestação pública, bem como da liberdade de pensamento e da livre manifestação de ideias. Os direitos políticos foram suspensos, estabeleceu-se o bipartidarismo e se impôs uma drástica limitação da participação popular na eleição de seus representantes. No âmbito do ensino, prevaleceram políticas de desresponsabilização do Estado frente à educação pública de qualidade, muitas vezes beneficiando a iniciativa privada por meio de subvenções e recursos públicos, previstos por Lei. Além disso, os Governos Militares (1964-1985) proibiram a livre organização sindical dos funcionários públicos em geral, e dos professores em particular.

Em Portugal, o Estado Novo (1933-1974) promoveu o enquadramento ideológico do ensino e da juventude, da família, do trabalho e da cultura. Para Teodoro (2004) o regime salazarista⁵ provocou um processo de desprofissionalização da atividade docente, exercendo um apertado controle da atividade docente nos campos ideológico e político, mas também no plano da moral e dos costumes. Nesse período, a proibição de todas as formas associativas e sindicais dos professores do ensino público e a sua desqualificação salarial em relação a outros funcionários da administração pública indicam as linhas fortes dessa política.

Em ambos os lados do Atlântico, a ruptura política foi antecedida pela tentativa dos representantes dos Governos de promoverem, sob seu próprio controle, o processo de

⁴O termo Ditadura Militar se refere ao período inaugurado pelo movimento civil-militar, isto é, liderado por grupos conservadores da sociedade civil em apoio ao golpe militar, ocorrido no Brasil, em março de 1964, estabelecendo um regime autoritário que se prolongou por 21 anos. Sobre o assunto, ver: Fico, 2017.

⁵ O regime salazarista (1932-1968), correspondeu à ascensão de António de Oliveira Salazar (então Ministro das Finanças no regime Ditatorial implantado em 1926) ao cargo de Presidente do Conselho de Ministros, confirmado com a aprovação Constituição Corporativa de 1933, que lhe conferiu poderes de chefe de Estado e inaugurou o Estado Novo Português, consubstanciando a transição de uma ditadura militar para uma ditadura civil, sob sua liderança. Sobre o assunto, ver: Martinho (2019).

Libânia Xavier – *O protagonismo docente no espaço-tempo da transição democrática das décadas de 1970-80, no Brasil e em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 182-199. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a9

abertura política. As formas de cada um dos Governos Nacionais promoverem tal abertura, assim como as respostas que caracterizaram a recepção coletiva é que irão caracterizar os movimentos docentes, definindo o desenho das suas associações e os repertórios de ação coletiva adotados.

O cenário sócio-político da segunda metade do século XX, exposto pela exacerbação da competição entre os “países desenvolvidos” alimentou a expectativa partilhada pela “periferia” e pelos “subdesenvolvidos” de conquistar a soberania política e econômica, colocando em relevo certos modelos explicativos das realidades desses países, com destaque para as teorias da dependência.⁶ Ao mesmo tempo, configurou-se um contexto de intervenção social e de promoção de mudanças no qual foram confrontados os modelos capitalista, socialista e comunista de organização sócio-política, sem falar das múltiplas derivações contidas em cada um desses modelos, bem como de outras possibilidades de organização político-social em circulação.

O paradoxo estabelecido entre a disseminação dessas ideias e a vigência de regimes políticos autoritários localizados em países da Europa e da América conformou uma determinada moldura no interior da qual se desenrolaram uma miríade de movimentos sociais, políticos e ideológicos. A luta em prol da soberania econômica, da autonomia política, bem como das liberdades de pensamento e de expressão compõem um quadro de tensões e de aspirações coletivas cuja dinâmica – complexa e multifacetada – torna instigante o estudo dos movimentos docentes nas décadas de 1970-80.

Composto o quadro, é possível definir o espaço-tempo de nossa investigação, situando-o no interior dessa moldura, pois foi nesse espaço de circulação de ideias e de partilha de perspectivas políticas mobilizadas em nível global, associado aos movimentos de contestação ao controle exercido por cada um dos Estados Nacionais, que se desenvolveram as ações coletivas e se estruturaram, localmente, as organizações sindicais e profissionais dos professores públicos.

No Brasil, assim como em Portugal, as lutas pela universalização da educação pública se desenvolveram sob o impulso da mobilização pela derrubada dos regimes

⁶ Durante os anos 1960-70, os debates na Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) sobre o desenvolvimento econômico nos países considerados “subdesenvolvidos” demonstraram que este não se faz por etapas e que a evolução econômica de cada país depende de sua posição – periférica ou central – no sistema capitalista (Cf: Machado, 1999).

Libânia Xavier – *O protagonismo docente no espaço-tempo da transição democrática das décadas de 1970-80, no Brasil e em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 182-199. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a9

autoritários e pela construção democrática que se seguiu. Nesse aspecto, Leonardo Avritzer (2000) contribui para que o termo “transição democrática” seja pensado para além dos processos de continuidade e ruptura. Assim, a ideia de que existe uma normalidade democrática perene, foi recusada, tendo em vista que tanto os regimes autoritários quanto os regimes democráticos expressam equilíbrios instáveis entre forças políticas em permanente disputa por hegemonia. A conquista da hegemonia por uma dessas forças políticas não significa o fim das tensões, nem tampouco um equilíbrio perene.

Conforme observou Rioux (1996), as diversas formas de associativismo podem ser vistas como indicadoras de processos de mudança social, revelando as relações entre poderes constituídos e intermediários; instituições herdadas e novas aspirações, ideais coletivos e tensões singulares. No caso em estudo, as ações e associações docentes atenderam à necessidade de estabelecer um novo tipo de controle social capaz de redefinir o lugar do grupo profissional na sociedade, estabelecendo novos parâmetros de relacionamento com os poderes constituídos em relação à sua esfera de atuação. Mobilizaram, também, variadas formas de associação, tendo em vista as suas metas, o seu estado de organização e os recursos disponíveis para tal. As associações assumem papéis multidimensionais e muitas vezes ambíguos, pois, ao mesmo tempo, se opõem e participam, prestam serviços e defendem ideias, substituem o setor público em crise e exercem contra-poderes. Desse modo, se constituem como espaços de emergência e de conservação das sociabilidades, acionando mecanismos de disputa de poderes e de busca de novas legitimações.

No Brasil, a literatura sobre os movimentos sindicais tem como marco o estudo pioneiro de Leôncio Martins Rodrigues, publicado em 1974. A obra sublinha as clivagens entre o *novo* e o *velho sindicalismo*. De acordo com Peruso (2009) esta percepção foi aprofundada por autores como José Álvaro Moisés, Maria Hermínia Tavares de Almeida, Eder Sader e Wilma Mangabeira. Com base nos estudos desses autores, Peruso resume as grandes linhas que diferenciam os dois modelos: o *velho sindicalismo*, herdeiro de uma prática política de tipo populista e de uma estrutura sindical corporativista; operando estratégias de obtenção de benefícios materiais e de projeção social com base em uma estreita aproximação com o Estado e as elites e o *novo sindicalismo*, caracterizado pela capacidade de integrar questões econômicas, sociais e políticas em

Libânia Xavier – *O protagonismo docente no espaço-tempo da transição democrática das décadas de 1970-80, no Brasil e em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 182-199. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a9

lutas que agregam o conjunto das classes populares; autônomo e independente, erigido de fora do âmbito estatal; contestador da legislação corporativa e da estrutura sindical, defendendo o direito irrestrito de greve e a liberdade sindical.

Em Portugal, a literatura também caracteriza o processo de quebra do equilíbrio de poder e de geração das oportunidades políticas nos anos 1970. João Barroso (2003) destaca o “ciclo de evolução do sistema de ensino” que se inicia no 25 de abril de 1974 e se extingue progressivamente com a posse do primeiro governo constitucional, em 1976. O autor identifica quatro etapas distintas na evolução do ensino português em consonância com a conjuntura política, a saber: “revolução; normalização; reforma e descontentamento”. Conforme observou Resende (2001), a mobilização dos docentes do ensino liceal teve nos Grupos de Estudos do Pessoal Docente do Ensino Secundário e Preparatório (GEPDES) uma iniciativa que propiciou a sua organização coletiva. Os Grupos de Estudos representaram a forma adotada por professores de vários pontos do país que se movimentaram no ano de 1970/71, lutando pela estabilidade de emprego⁷.

O que nos moveu foi a perspectiva de traçar uma história das convicções a respeito das funções políticas e dos papéis sociais atribuídos aos (e assumidos pelos) professores em meio a processos de acentuada mudança – social, política e cultural. Defendemos a hipótese de que as condições políticas que marcaram o período exigiram, no limite, um concerto de ações coletivas de reestruturação dos espaços de interação institucional dos professores, buscando a reconstrução das bases definidoras de sua identidade profissional.

Aplicando estas orientações ao nosso estudo, nós passamos a perceber as ações coletivas e as associações docentes como espaços de conformação das identidades profissionais dos professores, bem como de regulação de suas carreiras profissionais. Partindo do princípio de que as identidades profissionais são o resultado, a um só tempo, estável e provisório; individual e coletivo; subjetivo e objetivo; biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as suas instituições, Claude Dubar (2005) sugere que o sindicalismo pode funcionar como um aparelho de socialização secundária que permite a transformação das

⁷ Cabe acrescentar que 84,2% dos docentes em exercício no país eram provisórios ou eventuais e não tinham garantia de emprego e apenas ganhavam durante nove ou dez meses por ano), por um estatuto dignificado e pelo direito de associação (Resende, 2001).

Libânia Xavier – *O protagonismo docente no espaço-tempo da transição democrática das décadas de 1970-80, no Brasil e em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 182-199. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a9

identidades dominadas em identidades militantes, resistindo à dominação e contribuindo para a produção de novas regras em jogo.

Por outro lado, Martin Lawn (2000) considera que a gestão da identidade dos professores também sofre a interferência do Estado por meio de suas leis e regulamentos; de seus discursos e intervenções na mídia; dos programas de formação e certificação; das políticas de publicação dirigidas ao magistério, dentre outras formas de intervenção. Conforme observa o autor, tal produção é móvel e flexível o suficiente para se adaptar aos projetos políticos em curso e recompor o controle do Estado sobre os docentes. Nessa perspectiva, os professores se tornam parte importante do projeto educativo das instâncias governamentais e podem aparecer como sombras, representantes ou sujeitos. Aparecem em destaque quando, em razão de evidências de perda do controle sobre suas ações, se instaura na sociedade um pânico moral em torno às influências e ao poder desse grupo profissional sobre as crianças e os adolescentes, ou seja, sobre a parte fraca da sociedade, conforme observou Adorno (1995). A análise da imprensa diária do Rio de Janeiro é exemplar desse processo, como veremos adiante.

Os impressos como espaços de identificação e de produção de identidades

Tendo em vista a importância dos impressos de caráter sindical, tais como revistas, panfletos e livros, assim como da grande imprensa na produção de marcadores identitários, a análise que ora apresentamos destaca as intervenções produzidas no nível simbólico por meio dos discursos produzidos pela imprensa jornalística, assim como pelos impressos sindicais, sobre este grupo profissional. Tal exercício impõe a recusa à ideia de que existe uma cultura docente homogênea e, da mesma forma, nos incita a revogar algumas certezas, muitas vezes naturalizadas, tal como a de que existe uma relação direta e exclusiva entre posição socioeconômica e identidade profissional, optando por observar as dinâmicas identitárias em interação com o contexto político, as ações coletivas e as trajetórias de indivíduos que integraram os movimentos docentes.

A Revista “O Professor” surgiu em um contexto marcado pelo incremento do recrutamento de professores em todos os níveis de ensino. Na primeira fase de seu projeto, a Revista se dirigiu ao conjunto de docentes do ciclo preparatório, do liceu e da escola técnica. Com a unificação do ciclo preparatório, em meados dos anos 1960 e com o aumento da procura por ensino e ingresso na carreira, acederam docentes com habilitação

Libânia Xavier – *O protagonismo docente no espaço-tempo da transição democrática das décadas de 1970-80, no Brasil e em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 182-199. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a9

acadêmica de licenciatura, bacharelado ou até de nível inferior, mas a grande maioria sem habilitação profissional.

A situação descrita incentivou a adesão dos docentes provisórios e de serviço eventual do ciclo preparatório e do ensino secundário aos “Grupos de Estudo”, conforme já assinalamos. As questões de interesse deste movimento foram veiculadas na Revista “O Professor”. Após uma primeira adesão ao movimento, seus editores estabeleceram como principal forma de reivindicação profissional a conquista de um estatuto profissional e a necessidade de o Estado autorizar a criação de organizações associativas da categoria.⁸ De acordo com o Editorial do primeiro número publicado em outubro de 1973, a revista

“(…) nasce da necessidade sentida por setores cada vez mais amplos da classe docente de refletirem sobre os múltiplos problemas que se lhes levantam no exercício da profissão e expressa a vontade decidida em procurar e realizar as soluções indispensáveis.”

A Revista assumiu um formato que tem como Abertura uma página de Editorial, noticiando os temas centrais da conjuntura ou tecendo comentários sobre o contexto político. Cada capa apresenta um assunto de interesse do professorado, a ser tratado sob diferentes pontos de vista, de modo a contribuir para o esclarecimento da questão. Assim, por exemplo, o primeiro número é dedicado à questão do Estatuto do Professor, enquanto o segundo número destaca a questão associativa e o terceiro a formação docente e os estágios. No seu interior, encontramos espaço para os noticiários nacionais e internacionais, que são seguidos de um box com homenagens a profissionais de relevo. Acrescente-se a estes, um espaço para tratar da legislação pertinente e informar sobre os últimos acontecimentos por meio da seção intitulada “através da imprensa”. Há, também, espaço reservado para a divulgação de cursos de interesse da categoria e sugestões de bibliografia para aprimorar os conhecimentos. A partir do número 7, (março de 1975) a revista amplia a parte internacional, transformada em seção de uma a duas páginas, incluindo uma outra seção intitulada “A Educação no Mundo”, o que demonstra a sintonia

⁸ Após 1933, com a imposição do Estado Novo, em Portugal, ficou juridicamente estabelecida a proibição de associações profissionais ou sindicatos de grupos profissionais integrados no Estado como funcionários públicos, levando a que, segundo Resende (2003) a veiculação de revistas e boletins ganhasse projeção como espaços de negociação, disputa ou adesão às determinações do Ministério da Educação. De acordo com o autor, o período situado entre 1960-1974 foi marcado pelo alargamento das funções da escola e do professor. Nesse período, a Reforma Veiga Simão viria a reforçar a concepção predominante até então, segundo a qual a articulação entre Educação, Economia e Sociedade selaria a tríade do desenvolvimento nacional.

Libânia Xavier – *O protagonismo docente no espaço-tempo da transição democrática das décadas de 1970-80, no Brasil e em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 182-199. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a9

das lideranças sindicais portuguesas com os acontecimentos que estavam agitando a Europa e os continentes africanos e americano, naquele contexto.⁹

Esta fonte ofereceu um rico manancial de informações sobre as estratégias simbólicas adotadas com o fim de compor um campo de identificação a integrar os descontentamentos, mas também as esperanças dos professores. Estes funcionaram como instrumento primordial para a difusão de ideias, interpretações da realidade e proposições de luta a partir das quais o trabalho de militância – política, cultural e profissional -- se definiu e se afirmou, esclarecendo e organizando a luta. Como observou Fernandes (2008: 16), os impressos ligados aos professores podem ser entendidos como núcleos de informação, já que mostram maneiras de produzir e difundir discursos. As notícias, os artigos dirigidos aos professores e as polêmicas subsequentes a estes ajudam a configurar um painel mais vivo e revelador das ações dos personagens diretamente envolvidos naquelas questões e das redes que lhes deram sustentação.

No que tange ao contexto brasileiro, a pesquisa recorreu aos jornais cariocas, entendidos como instrumentos de mediação entre as demandas dos professores e a opinião pública, isto é, os leitores qualificados. Nesta condição, os jornais ora exerceram pressão sobre as autoridades governamentais ora acionaram o pânico moral da sociedade ante as demonstrações de rebeldia dos professores. Assim, o jornal se apresenta como espaço aberto e, ao mesmo tempo, sujeito aos interesses dos distintos grupos que buscam formar e informar a opinião de seus leitores, atuando sobre a difusão das informações de interesse da população. Dessa maneira, a imprensa logra exercer certo controle sobre a gestão das políticas públicas, plasmando uma visão do mundo tanto mais duradoura quanto maior for a aparência de isenção com que esta venha a ser apresentada. Como demonstram os exemplos a seguir, a neutralidade era mesmo, apenas aparente.

Em 1979, com o recrudescimento dos movimentos grevistas de categorias diversas em vários estados, o “Jornal do Brasil” passou a tratar a greve dos professores do Rio de Janeiro como o indício de uma “conspiração sindical” no país. Como é fácil perceber, os títulos dos editoriais — “Greve pela Greve”; “Atitude Inoportuna” e “Intenção Oculta”

⁹ Figuram nos destaques internacionais artigos sobre a situação da educação na Espanha, França e Alemanha, Polônia, URSS e Cuba, bem como artigos sobre a situação política em países latino americanos insurgidos contra regimes ditatoriais, tais como o Chile e o Uruguai. A Unesco é uma instância supranacional bastante citada, tendo em vista as recomendações exaradas nas reuniões internacionais promovidas pela entidade.

Libânia Xavier – *O protagonismo docente no espaço-tempo da transição democrática das décadas de 1970-80, no Brasil e em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 182-199. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a9

¹⁰ — qualificaram o movimento como expressão do processo de radicalização política, que, tomando a greve pela greve, ou seja, essencialmente como bandeira de oposição ao Governo (esta seria a intenção oculta) desconsiderava as dificuldades financeiras do Estado e a disposição do Governo em negociar uma solução para a crise (consubstanciado, na visão do jornal, uma atitude inoportuna). Outro editorial, intitulado “Em Tempo”¹¹ cobrava do Governo uma atitude mais ativa diante do movimento grevista, invocando o cumprimento da lei constitucional que proibia a greve de funcionários públicos. As matérias relativas à greve dos professores estampadas nos jornais do Rio de Janeiro reforçaram a ideia de que os professores deveriam se comportar como modelos de conduta, condenando a quebra do contrato segundo o qual os docentes devem se portar como exemplo moral da mocidade. Quebrado o pacto, o pânico moral é acionado e os professores são condenados por suas manifestações políticas.

O contraponto entre a Revista dos professores dos Grupos de Estudo e a imprensa jornalística da cidade do Rio de Janeiro evidencia as várias possibilidades de intervenção na produção das identidades docentes. Assim, enquanto a Revista “O Professor” se dirige a um profissional aberto a debater sobre a política, a profissão e as lutas ao redor do mundo, os jornais cariocas se empenham em condenar as manifestações políticas dos professores, conduzindo o julgamento com base na defesa de que os professores devem, tão somente, se comportar como agentes do Estado, seja em que regime for. Divulgando análises condenatórias às manifestações públicas dos professores.

Identidades conflitantes permearam as disputas políticas daquele contexto, expressando os interesses dos grupos envolvidos, bem como o repertório simbólico por eles mobilizado. Assim, enquanto os jornais diários buscaram forjar uma opinião pública desfavorável à politização da categoria, a Revista sindical enfatizou o papel autônomo da categoria docente, bem como a importância de seu engajamento na luta de contra o regime autoritário e, também, na construção da escola democrática, como detalharemos a seguir.

Da contestação política à construção democrática

Os exemplos assinalados neste artigo nos permitem afirmar que a capacidade de exercer pressão política, bem como as demonstrações de competência profissional

¹⁰ “Jornal do Brasil”, 20/03/1979; 24/07/1979 e 01/08/1979, respectivamente.

¹¹ “Jornal do Brasil”, 07/08/79

Libânia Xavier – *O protagonismo docente no espaço-tempo da transição democrática das décadas de 1970-80, no Brasil e em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 182-199. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a9

materializadas em ações e associações coletivas de professores foram estratégias exemplares das possibilidades de reconversão da posição ocupada pela categoria docente nos jogos de poder. Assim, os movimentos aqui assinalados expressaram as expectativas partilhadas por grupos significativos de professores que, organizados coletivamente em luta contra o autoritarismo e em prol do aprofundamento da democracia, promoveram debates substanciais a respeito das políticas de Estado, da regulação da carreira da relevância social da escola pública. Com base nesses movimentos, se formou um repertório de questões, mas também, de reformas institucionais e legais. Algumas destas ações foram institucionalizadas e aprofundadas, outras retrocederam ou foram reconfiguradas no decorrer do tempo.

Ao cruzar as fontes impressas com os depoimentos de professores que viveram esse período, alguns desdobramentos foram evidenciados. Em Portugal, o processo revolucionário que culminou no 25 de abril de 1974 desencadeou uma sucessão de experiências de autogestão nos liceus, introduzindo experiências que modificaram a organização escolar e a legislação educacional no período posterior. O depoimento professora Eduarda Dionísio, extraído do livro “O futuro era agora: o movimento popular do 25 de abril”, descreve a ambiência política em um liceu, nos anos de 1974 e 1975:

“Foram muitos os professores que não quiseram ir de férias em 1974. Tomaram revolucionariamente para si as tarefas que anteriormente cabiam ao reitor e às secretarias – matrículas, horários, organização da escola. Tratava-se de, quando o “Ano letivo nº 1 da Era da Revolução” se iniciasse, ter, entre as mãos, uma nova escola.(...) Quando as férias terminaram as turmas eram mistas, a distribuição dos alunos nas turmas visava combater a seletividade, fazia-se reuniões de turma com todos os professores e alunos que se aproximavam de “assembleias” com mesas, propostas, inscrições, votações, ata, etc. (...) Março de 1975: muito se tinha andado desde abril de 1974. Era normal tratar-se na escola do que se passava fora dela. A fórmula da assembleia passou por muitas aulas (...) Não havia rotina nas escolas. As aprendizagens a custo se centravam nas “matérias”. O ano letivo de 1974-75 havia sido profundamente agitado, também, por ações violentas de estudantes de direita que andavam de escola em escola. As interrupções de aulas eram constantes, as reuniões cada vez menos participadas, greves cada vez mais frequentes. [apud Rodrigues, 1994: 23]

Este depoimento foi selecionado por expressar, em um pequeno trecho, as impressões de uma professora que, ao viver a experiência de reconstruir a escola em bases democráticas, assinala as importantes mudanças em curso. O depoimento registra a experiência de autogestão, assim como as disputas e as instabilidades que permearam tal experiência. Ao mesmo tempo, deixa muito claras as mudanças operadas na

Libânia Xavier – *O protagonismo docente no espaço-tempo da transição democrática das décadas de 1970-80, no Brasil e em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 182-199. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a9

autopercção de seu papel como professora, reconhecendo o engajamento em erigir uma nova escola, condizente com as expectativas suscitadas pela revolução de abril.

Complementando o quadro acima descrito, outros professores destacaram em seus depoimentos, as práticas de saneamento, levadas a efeito nas escolas e em outras instituições portuguesas. Por meio delas, tratou-se de destituir dos cargos de direção aqueles que estiveram no poder até o movimento de abril de 1974, realizando eleições diretas para a indicação de novos nomes, considerados legítimos, para ocupar estes postos.

É digna de nota a observação de Antônio Teodoro (2004), assinalando que, no processo de construção democrática da sociedade portuguesa, o controle do Estado perdeu sua força ante as escolas, onde as nascentes estruturas sindicais dos professores começavam já a assumir um papel de destaque no campo escolar, ora se antecipando, ora se recusando a aceitar quaisquer normatizações oriundas do Estado, contrariando, dessa forma, as expectativas de promover uma transição controlada, por parte dos Governos Provisórios que se sucederam até 1976. Cabe destacar com este autor que, nos trabalhos sobre a revolução portuguesa de abril, existe um assinalável consenso sobre duas de suas características marcantes: 1) a existência de forte movimento social popular, que impulsionou as principais transformações verificadas na sociedade portuguesa e; 2) a paralisia generalizada no seio das estruturas do aparelho de Estado, em resultado da luta pelo seu controle político.

São esses, dois aspectos relevantes para compreendermos o processo de ruptura do controle do Estado sobre a dinâmica das instituições escolares, deixando um campo aberto para a participação ativa de professores, alunos e demais membros da comunidade escolar nas decisões relativas à organização e ao funcionamento destas instituições. Contudo, deve-se fazer a ressalva de que, no período posterior ao 25 de abril, estas conquistas oscilaram entre o aprofundamento das práticas e dispositivos tendentes à democratização, as dificuldades em se obter uma estabilidade mínima para a realização das atividades escolares, inclusive por intervenção de grupos de direita, e as sucessivas reformas tendentes à burocratização e à contenção da gestão democrática. Tal como avaliou Licínio Lima (2014), o decreto 769-A/1976 de 23 de outubro que regulamentou as estruturas de gestão das escolas de ensino preparatório e secundário, reconfigurou os processos autogestionários em curso à época, estabelecendo normas nesse sentido. Tais normas

Libânia Xavier – *O protagonismo docente no espaço-tempo da transição democrática das décadas de 1970-80, no Brasil e em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 182-199. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a9

estabelecem processos burocráticos que limitam a participação espontânea dos professores, em longas e concorridas assembleias, na medida em que imputou este poder aos Conselhos Diretivos e Pedagógicos criados pelo referido decreto.

Os depoimentos dos professores brasileiros destacaram a conscientização, fortalecida na luta em defesa da escola pública de qualidade. Afirmaram, assim, a percepção de que a escola pública é um direito e, ao mesmo tempo, um valor caro à construção e à estabilidade do regime democrático.

Considerações finais e possíveis desdobramentos

Considerando os professores como protagonistas de sua própria história, a pesquisa que embasou a redação deste artigo buscou compreender as influências que a participação em associações e ações coletivas de contestação política e de reconstrução democrática exerceu na definição de identidades e trajetórias profissionais de professores.

Por essa via, o conjunto de depoimentos colhidos, assim como a análise dos impressos sindicais, revelou o quanto as experiências associativas mudaram indivíduos, grupos e instituições de ensino, sobretudo por eles adquirirem, como protagonistas de movimentos coletivos, a capacidade de formular uma visão geral sobre a própria profissão e, também, sobre a instituição escolar. O exercício de contestar e, na medida do possível, reformular políticas atinentes ao seu trabalho contribuiu para forjar uma percepção mais acurada de suas próprias potencialidades profissionais e institucionais.

Em algumas escolas, as experiências de participação no processo de construção democrática levadas a efeito por professores – que também exerceram liderança nas mudanças pedagógicas e políticas de então – incentivaram a introdução de novos padrões de organização e funcionamento, mais democráticos e participativos. Isto levou a que se constituíssem grupos de referência entre esses profissionais, bem como criou modos de resistência à falta de apoio governamental para a estabilização e continuidade do padrão democrático de funcionamento da escola, então experimentado ¹².

¹² Os depoimentos de professores que participaram da implantação do projeto pedagógico dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) dos Governos de Leonel Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994), já no período de institucionalização da vida democrática entre nós, são exemplares desse tipo de impacto.

Libânia Xavier – *O protagonismo docente no espaço-tempo da transição democrática das décadas de 1970-80, no Brasil e em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 182-199. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a9

A análise da imprensa – pesquisada em dois momentos da história das manifestações políticas dos professores do Rio de Janeiro¹³, – variou muito pouco na forma de noticiar as greves, adotando uma opinião constante. Trata-se da velha fórmula para acionar o pânico moral da sociedade diante das demonstrações de rebeldia dos professores, como já assinalamos. Por outro lado, ficou clara a importância do protagonismo docente nos movimentos analisados, confirmando a sua influência na configuração de novas identidades profissionais e no impulso à mobilidade no âmbito da carreira. Também foi possível observar a configuração de um campo de conhecimentos aplicados às atividades de ensino e à análise das políticas educacionais, bem como da história da educação, incrementados pelo protagonismo político então experimentado.

A imagem da profissão docente como produtora de saberes teóricos e práticos, se revelou na análise da Revista O Professor, que deu destaque à divulgação da produção escrita de algumas lideranças que orientaram a sua militância, visando, também, a difusão de conhecimentos úteis ao enfrentamento dos desafios da profissão.

A continuidade do estudo dos processos de negociação identitária dos professores em suas organizações sindicais autônomas demonstrou que as estratégias de luta empreendidas no Sindicato Docente do Rio de Janeiro, à época, foram permeadas por conflitos que dificultaram a busca por uma identidade comum. Oscilando entre as identidades de trabalhadores/operários e a de especialistas do ensino ou identificando-se como propagadores do conhecimento escolar ou formadores de opinião e de disposições políticas transformadoras, não foi possível, à época, assim como hoje, obter consensos expressivos e duráveis. Esta questão, a nosso ver, permanece como um desafio não superado nos dias atuais.

Os debates, as ações coletivas e as associações aqui destacadas, nos fornecem um panorama das oportunidades, das lutas e dos dilemas enfrentados naquele contexto, demonstrando, também, algumas conquistas e outros tantos experimentos que qualificaram os processos de construção democrática em curso nos dois países. Contribuem, desse modo, para ampliarmos o conhecimento e identificarmos as lacunas

¹³ Além de pesquisar os jornais das décadas de 1970-80, já havia sido feito um levantamento das notícias veiculadas nas décadas de 1950-60, sobre a greve de professores secundários ocorrida no Rio de Janeiro, à época.

Libânia Xavier – *O protagonismo docente no espaço-tempo da transição democrática das décadas de 1970-80, no Brasil e em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 182-199. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a9

que ainda persistem nos estudos sobre história da educação em diálogo com a história política das décadas de 1970 e 1980.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor (1995), *Educação e Emancipação*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

AVRITZER, Leonardo (2000), “Cultura política, atores sociais e democratização: uma crítica às teorias da transição para a democracia”, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n.28, ano 10, jun.

BARROSO, João (2003), Organização e regulação do ensino básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução, *Educação e Sociedade*, vol. 24, n. 82, pp. 63-92.

DUBAR, Claude (2005), *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, São Paulo, Martins Fontes.

FERNANDES, Ana Lúcia Cunha (2008), “O impresso e a circulação de saberes pedagógicos: apontamentos sobre a imprensa pedagógica na história da educação”. In Ana Maria de Mello Magaldi; Libânia Nacif Xavier (org.), *Impressos e história da educação: usos e destinos*, Rio de Janeiro, 7 letras.

MAGALDI, Ana (org.) (2008), *Impressos e História da Educação: usos e destinos*, Rio de Janeiro, Sete Letras.

FICO, Carlos (2017), “Ditadura brasileira, aproximações teóricas e historiográficas”. *Revista Tempo e Argumento*, vol. 9, n. 20, pp. 5–74. Disponível em <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017005> Acesso em 16 jun. 2024.

GOHN, Maria da Glória (2008), *Teorias dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*, São Paulo, Edições Loyola.

LAWN, Martin (2000), “Os professores e a fabricação de identidades”. In A. Nóvoa, J. Schriewer (eds.), *A difusão mundial da escola*, Lisboa, Educa, pp.69-84.

LIMA, Licínio (2014), “A gestão democrática das escolas : do autogoverno à ascensão de uma pós- democracia gestionária?”, *Educação e Sociedade*, vol. 35, n. 129, pp. 1067-1083.

Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/smG9JRgD8PjyNyMyZMRXf7H/?format=pdf>

MACHADO, Luiz Toledo (1999), “A teoria da dependência na América Latina”, *Estudos*

Libânia Xavier – *O protagonismo docente no espaço-tempo da transição democrática das décadas de 1970-80, no Brasil e em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 182-199. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a9

Avançados, vol. 13, n. 35, pp. 199-215. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9469/11037>

MARTINHO, Francisco Palomanes (2019), *O Estado Novo Português: história, historiografia e memória*, São Paulo, Intermeios-USP / Programa de Pós-Graduação em História Social.

NÓVOA, António (org.) (1993), *Repertório Analítico sobre a imprensa de educação e do ensino*, Lisboa.

PERUSO, Marco Antonio (2009), *Em busca do Novo: intelectuais brasileiros e movimentos populares nos anos 1970-1980*, São Paulo, Ana Blume.

RESENDE, José Manuel (2001), *O engrandecimento de uma profissão: Os professores do ensino secundário público no Estado Novo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

REVEL, Jacques (org.) (1998), *Jogos de escala: a experiência da microanálise*, Rio de Janeiro, FGV.

RIOUX, Jean Pierre (1996), “A associação em política”. In René Remond, *Por uma História Política*, Rio de Janeiro, Editora UFRJ – FGV.

RODRIGUES, Francisco Martins (coord.) (1994), *O Futuro era agora: o movimento popular do 25 de abril*, Lisboa, Dinossauro.

TARROW, Sidney (1998), *O poder em movimento: movimentos sociais e confronto político*, Petrópolis, Vozes.

TEODORO, António (2004), “Mobilização educativa em tempos de crise revolucionária. Periferia e centro no processo de democratização das escolas (1974-1976)”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17 n. 2, pp. 181-207. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417207>

XAVIER, Libânia (2013), *Associativismo docente e construção democrática*, Rio de Janeiro, EDUERJ - Faperj.

XAVIER, Libânia (2019), “Contribuições ao estudo do Associativismo docente”. *Pro-Posições*, Disponível em <https://www.scielo.br/j/pp/a/9tZX4Lz6gsNfXFP8g4ngSDD/?lang=pt> Acesso em 16 de junho de 2024.

Lajos Somogyvári - *Autonomy and Democracy: Debates in the Crisis of Socialism (Hungary, 1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 200-214 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a10

Autonomy and Democracy: Debates in the Crisis of Socialism (Hungary, 1985)

Autonomia e Democracia: Debates na Crise do Socialismo (Hungria, 1985)

Autonomie et démocratie: débats dans la crise du socialisme (Hongrie, 1985)

Autonomía y democracia: debates en la crisis del socialismo (Hungría, 1985)

Lajos Somogyvári
University of Pannonia, Institute of Education Sciences – Hungary
tabilajos@gmail.com

Abstract: The mid-1980s was a period of significant growth and change in Hungarian education, with numerous debates discussing the potential transformation of the schooling system. These discussions took place years before the political regime changed in 1989/1990, were primarily focused on the issue of school autonomy and the promotion of workplace democracy. This modernization trend, which was allowed and supported by some reform-socialist politicians in the Cultural Ministry and experts from the Pedagogical Institute, was not without its critics. In this study, I aim to unveil a forgotten and unanalyzed national dispute based on discourse analysis. This is a significant and yet unexplored chapter in Hungarian education history, in which many educationalists, teachers, and principals have played a pivotal role.

Keywords: Autonomy, Socialist Democracy, Hungary, Debates

Resumo: Os meados da década de 1980 foram um período de crescimento e mudança significativos na educação húngara, com numerosos debates discutindo a potencial transformação do sistema escolar. Estas discussões ocorreram anos antes da mudança de regime político em 1989/1990 e centraram-se principalmente na questão da autonomia escolar e na promoção da democracia no local de trabalho. Esta tendência de modernização, que foi permitida e apoiada por alguns políticos reformistas-socialistas do Ministério da Cultura e por especialistas do Instituto Pedagógico, não ficou isenta de críticas. Neste estudo, pretendo desvendar uma disputa nacional esquecida e não analisada com base na análise do discurso. Este é um capítulo significativo, mas ainda inexplorado, da história da educação húngara, no qual muitos educadores, professores e diretores desempenharam um papel fundamental.

Palavras-Chave: Autonomia, Democracia socialista, Hungria, Debates

Résumé: Le milieu des années 1980 a été une période de croissance et de changement significatifs dans l'éducation hongroise, avec de nombreux débats sur la transformation potentielle du système scolaire. Ces discussions ont eu lieu des années avant le changement de régime politique en 1989/1990 et étaient principalement axées sur la question de l'autonomie scolaire et de la promotion de la démocratie sur le lieu de travail. Cette tendance à la modernisation, autorisée et soutenue par certains politiciens réformateurs socialistes du ministère de la Culture et des experts de l'Institut pédagogique, n'a pas été sans critiques. Dans cette étude, mon objectif est de dévoiler un conflit national oublié et non analysé basé sur l'analyse du discours. Il s'agit d'un chapitre important et encore inexploré de l'histoire de l'éducation hongroise, dans lequel de nombreux pédagogues, enseignants et directeurs d'école ont joué un rôle central.

Mots clés: Autonomie, Démocratie socialiste, Hongrie, Débats

Resumen: La mitad de la década de 1980 fue un período de crecimiento y cambios significativos en la educación húngara, con numerosos debates sobre la posible transformación del sistema escolar. Estas discusiones tuvieron lugar años antes de que cambiara el régimen político en 1989/1990 y se centraron principalmente en la cuestión de la autonomía escolar y la promoción de la democracia en el lugar de trabajo. Esta tendencia modernizadora, que fue permitida y apoyada por algunos políticos reformistas socialistas del Ministerio de Cultura y expertos del Instituto Pedagógico, no estuvo exenta de críticas. En este estudio, mi objetivo es revelar una disputa nacional olvidada y no analizada basada en el análisis del discurso. Se trata de un capítulo importante, aunque todavía

Lajos Somogyvári - *Autonomy and Democracy: Debates in the Crisis of Socialism (Hungary, 1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 200-214 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a10

inexplorado, de la historia de la educación húngara, en el que muchos educadores, profesores y directores han desempeñado un papel fundamental.

Palabras-clave: Autonomía, Democracia Socialista, Hungría, Debates

Introduction: The Historical-Political Background

Democratic education or democratized schooling is an unfinished project that inherited the openness and critical nature from different theories (Friedrich, Jaastad & Popkewitz, 2010). Hungary's political tradition of how to do this was largely missed in the 20th century. This knowledge deficit complicated the democratic institutionalization processes in different ways after the regime changes in 1989/1990 (Andersen, 2000). It is an interesting question to reveal the effects of different political regimes in educating democrats or autocrats in the schooling system (Östermann & Robinson, 2022) – this article will show an example of this problem in the form of a case study.

My timeframe, the so-called Kádár Era lasted from 1956 to 1989 in Hungary, led by János Kádár, who was the first secretary of the Hungarian Socialist Workers' Party (HSWP). This period may be interpreted as a continuous attempt to consolidate and stabilize one-party state socialism after the 1956 Revolution. This socialism was based on a constantly rising standard of living and growing consumption in the framework of the official ideology. The concept (sometimes called “soft dictatorship” or “goulash-communism”) reached a deep crisis until the mid-1980s, starting with the 1973-1975 economic recession, including Hungary's increasing backlash from the developed Western World (see more details: Romsics, 1999).

The key idea of socialist democracy functioned as a tool for the system's legitimation. According to its definition, it was a non-Western form of democracy rooted in the de-Stalinization period of the Soviet Union (during and after Khrushchev) and Eastern Europe. It was established under the rule of one Party, which unified the working classes (proletariat and working farmers of the cooperatives), expressing the socialist vision and the route by central directives. The practice of socialist democracy tolerated participation in the preparation phase of the decision-making to a certain degree. By incorporating some professional competencies, the system could more effectively adapt to social and technological challenges from the 1960s (Kalmár, 2023). In a retrospective view, it was a limited and manipulated form of democracy, or in other words, a “directed democracy” (Pap, 2023).

This is the starting point of my study, the different meanings of how to connect local authorities and the center precisely, harmonizing with Marxism-Leninism simultaneously – this

Lajos Somogyvári - *Autonomy and Democracy: Debates in the Crisis of Socialism (Hungary, 1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 200-214 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a10

was a crucial problem for the supporters of the socialist democracy. Géza Sáska pointed out that the main slogans of the 1980s Hungarian education reform movement were somehow more radical than before and spoke about self-regulation, autonomy, and decentralization, emphasizing the role of communities in schooling (Sáska, 2002). Most teachers and officials agreed to loosen the state control, and the new Educational Law in 1985 confirmed this attitude, as it first entered the way to school experiments after the communist takeover (1948). It was a stage in a “marathon reform,” a roller coaster of reforms and stopping reform from the early 1970s, which was influenced by the fight between educational experts, reform socialist politicians, orthodox ideologists, and the representatives of the economy (Báthory, 2000). It was both a reaction to the accelerating crisis and a resource race.

The word autonomy resonated differently amongst the participants of these debates. Educational politicians might remember the 1956 uprising when many teachers and students appeared in the spontaneously developed local and regional self-governing bodies with a strong anti-Soviet sentiment. This was a tabooed memory of real autonomy, forced to forget: instead of this, a vision of reformed socialism emerged in the mid-1980s, in its way, within the Eastern Bloc. The start of the change was Gorbachev, the new Soviet leader, who initiated perestroika (transformation of the system, especially the economy) in 1985.

Hungarian education underwent a similar perestroika from that time, discovering the original Marxism and the experimenting nature of the early Soviet schooling in the 1920s (Trencsényi, 1989). This fruitful contribution met the effects of Western influences, mediating by the new generation of educational scholars, who had connections with researchers from the other side of the Iron Curtain (Kozma & Tózsér, 2012). According to the world-famous economist Professor János Kornai, this was when Hungary and Poland turned away from the Soviet direction, emphasizing autonomy, decentralization, and the aspects of the free market (Kornai, 1992, 383-528.).

Sources and methodology

The National Pedagogical Institute (Országos Pedagógiai Intézet, OPI) and the Institute for Educational Research (Oktatáskutató Intézet, OKI) made several proposals in 1985 and published them to the broader audience of teachers to speed up the democratic transformation of schooling in Hungary (before the political system renewed). Ferenc Gázsó, the deputy cultural minister between 1983 and 1989, encouraged the process (Gázsó, 1987) of the experts

Lajos Somogyvári - *Autonomy and Democracy: Debates in the Crisis of Socialism (Hungary, 1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 200-214 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a10

from these Institutes. Professor Gábor Halász worked at the OKI during the 1980s; his generosity made it possible to use the materials (namely the comments and minutes of these debates) for this research. The sources are in the grey zone between private and public archives (Gilliland & Štefanac, 2018), as they are not registered in the archival lists and have not been used or published until now. This is a blind spot in the Hungarian history of education: the typewritten transcripts, which Professor Halász gave me, may be the only remaining ones because I do not know other versions in the archives (another example of such sources: Somogyvári, 2023). The reason for this is that there were continuous structural changes in these institutes around and after the regime changes (1990), which impeded the archiving of their materials and documents in an organized way.

In 1985 May, the OPI issued four drafts about democratizing schools as public materials for discussing them with practicing teachers. By doing this, they prepared for the decision-making activities of the politicians. These were the proposals:

- 1) Developing institutional autonomy and democracy at the workplace (Az intézményi önállóság és a munkahelyi demokratizmus fejlesztése);
- 2) Proposal to the slow transformation of the structures of elementary and secondary levels (Javaslat az alsó- és középfokú iskolák szerkezetei modelljeinek fokozatos átalakítására);
- 3) Shaping the consultant system (A szaktanácsadói rendszer fokozatos kialakítása);
- 4) Debates about the school councils (Iskolatanács-vita).

The titles tell us the concept of a gradual evolution into a democratic society by affecting parents, students, and teachers at once. The researchers tried to build connections to actors of education on the field, establishing alliances and coalitions to achieve the common goal: a new democratic school. I will focus only on the first corpus in my analysis to highlight the diverse ideas about autonomy and democracy amongst kindergarten, elementary, and secondary school teachers, headmasters, and principals. My research questions were these at the beginning of my research:

- How did the OPI's draft material determine the debates' focal points? What would be an imagined reform, including the keywords of autonomy, decision-making competencies, democracy, and responsibility?
- What did the teachers say publicly about self-regulation and the new functioning of schools? The answers are crucial as teachers were representatives of an influential social group in contemporary Hungarian society.

Lajos Somogyvári - *Autonomy and Democracy: Debates in the Crisis of Socialism (Hungary, 1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 200-214 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a10

- How was the local teaching staff divided? What controversies arose between them? Many variants might exist, from conservative opinions to liberal and progressive views.

- How could teachers articulate their interests in real debates (and not in manipulated ones, like before) and interact with the academic field?

There are altogether 346 pages, mostly typewritten, a few in handwriting. 26 locations were detected, of which one is the capital city of Hungary, and the other 25 are smaller or bigger towns outside Budapest, mainly in the Western part of the country. The documents can be divided into two types: the comments about the proposal belonged to the first option (156 pages), while the minutes of debates consisted of the second one (190 pages). In my interpretation, I choose the latter genre to analyze, as these records might be closer to real, spontaneous opinions and quick and direct reactions. I use the methodology of historical discourse analysis (Landwehr, 2008), designing my research in four steps: revealing the historical reality through a thematic context, defining the corpus and its genesis, and finally, revealing the repeated sentences with significant meanings and functions in the discourses. These sentences or focal points are the different understandings of democracy, leadership/responsibility, and the levels of autonomy. Before that, let's see how a debate began when the experts from Budapest arrived at the administrative center of Baranya County, southern Hungary, and they collected the local teachers in the hall of the local institute for further training.

Beginning the debate: distrust between the experts and teachers

The subsequent transcript of a tape record is an essential addition to the context from the debate in Pécs, which is symptomatically related to the contemporary, local interpretations of the concepts of democracy. In the quoted passage, the head of the Further Training Institute in the county (A.) introduces the scientific colleague from the capital city, OPI (B.), to the audience:

“A.: Please express any opinion you have openly and honestly, and in clear terms. If it is true (which has not always been proven by the previous practice), then this will not be a pseudo-democratic debate, but these colleagues will take our words into account. So, do not worry that they take it on a tape recorder; it is not directed toward later imprisonment, but the purpose of this is to give the possibility to re-write the draft. I also know that we are stressed by everyday problems, not only because it is the end of the year and there is even more work than usual. However, I don't think we could ever find a suitable time for that, but also because we live everyday life, and this concept is a distant development from where we want to go. That is why I ask you to give sound your interests. After this, it will not be possible to say that in the capital,

Lajos Somogyvári - *Autonomy and Democracy: Debates in the Crisis of Socialism (Hungary, 1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 200-214 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a10

Budapest, they prepare work plans at their desks. The opinions of the practicing teachers who implement this in the field are not taken into account [...] So I will now introduce our county manager to the colleagues here [...] And then I will give the floor now over to B.

B.: ...I apologize again for convening you at the end of the academic year and thank you for agreeing to come and express your opinion. It's not ... it's a statement of opinion [some words are missing in the transcript, maybe because of sensitive content or due to technical reasons]. We want to confirm that we want to strengthen our proposal, using as many sources as possible, so I would like to request the following. Since our time and the capacity of the tapes are limited, the colleagues have approx. 5-7 minutes to speak, primarily according to the aspects of the published draft; then, if they have an opinion that does not fit into it, please tell them. We have not come together to argue, but we are interested in your perspectives, and we believe these are not empty words. They will not be empty words. Based on this, we will be able to work through the material and consider them. I would like the following. The authors will receive the tape. The names and positions are only interesting, especially the position is interesting so that we know the function of the person who comments on the material. So practically, in which area do you carry out your daily activities? That's why I ask you to say your names and positions very loudly, as loud as possible, to ensure these will be clearly on the tapes.”

From this part of the text, we can learn a lot about intentions, typical moods, and the conduct of debates, anticipating many important aspects for later analyses. In Hungary, teachers often felt and still feel that decisions are being made over their heads from a center, the capital, so first of all, these experts had to dissolve the distrust toward themselves, who are coming from outside. Presumably, this also influenced the number of reviews and comments, and the accumulated tasks at the end of the year may have even reduced the willingness to respond. Recording and typing on the tape (the technical conditions) are mentioned several times, which may have increased the assumed negative feelings of the teachers (see the opening reference about imprisonment). It was essential to make the participants feel that this procedure does not serve the purpose of later identification or possible prosecution but rather the positioning of different intentions.

Both speakers tried to distinguish this forum from the previous quasi-debates and defined the current one as not pseudo-democratic, not a word shouted into the wilderness, but a safe space to express impressions and ideas freely. Many negative experiences might have accumulated in connection with similar events, from which they tried to distance themselves. We get to know the intentions of the organizers: they want to get support and confirmation for the changes they consider important and to incorporate different opinions. The debates were organized, and the aspects were given to the participants before the discussion – unfortunately, in the current state of the research, these have not yet been found; the tapes are not available either, only the typed transcripts. In the following chapters, I will look at the main thematic

Lajos Somogyvári - *Autonomy and Democracy: Debates in the Crisis of Socialism (Hungary, 1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 200-214 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a10

focus points and statements, which were created in a field between three main actors: teachers, administrative staff, and scholars.

Different democracy-ideas

The key concepts of the system transformation were democracy and democratic functioning – it is crucial to what the teachers understood under them in 1985. The expressions are very scattered in this regard: they apply to the way of management, the decision-making process, and the allocation of the necessary competencies. One of the most common discourse-organizing motifs is the distinction between real and mechanical/formal democratic functioning. The “on the one hand, on the other hand”-like phrasing was typical in this sense:

“Only the school itself can develop school democracy – if no regularly operated internal forums will be added to the school council, and activities that help and develop expertise and protecting interests, then only formal solutions can be created (secondary grammar and vocational high school principal).”

“My opinion is that schools should create their own democratic forums... I expect [the OPI] to represent us in such a way that we have the possibility to do this... (vocational secondary school principal).”

“Nowadays we see the expanding roles of teacher communities, the internal structure of teachers’ society is discussed every day, representative democracy and autonomy are increasingly expressed as a demand. It would complicate the unfolding situation by placing another organization over the teaching community, which would only create further confusion (elementary school director)”

We do not know what kind of organization was mentioned in the last quotation – maybe a future umbrella body to assemble the local democratic boards? Feelings of fear and misunderstanding are evident here since the actors strayed into unknown territory by proposing real, grassroots democratic ideas based on the intentions of local actors. Furthermore, they did not know what consequences the debates and comments would have. It is important that these sentences express various requests for real, professional democratic modes of functioning, starting from the real needs of schools. Here and elsewhere, the tasks of trade unions and professional/researching organizations are mixed (indicating that the official trade union does little to fulfill its task) with self-managing ideas. The speakers attributed OPI to a role that is not necessarily a characteristic of a scientific institute: representing the schools and creating/supporting internal democratic forums (which is an inherently contradictory message). A secondary grammar school principal went even further by deducing the political consequences, saying; that if we change the education system, it will have an impact on the other subsystems as well:

Lajos Somogyvári - *Autonomy and Democracy: Debates in the Crisis of Socialism (Hungary, 1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 200-214 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a10

“Is the political leadership prepared for the consequences of this?... Let's acknowledge that socialism is organized in all societies, and let's also acknowledge, whether we like it or not, that even if there is democracy – it is democracy now, let it be –, socialism precisely differs from previous societies in the fact that it is a much better-organized society. Will the central will bear this? Will it be so tolerant that the schools do not sometimes come up against the political leadership? What about if the educational, cultural, and scientific aspects conflict with the political dimension?”

The feasibility of socialist democracy was questioned by the principal since the existing socialist system was set up in the central direction in Hungary (and in other Eastern European countries as well), and the planning mechanism did not allow alternatives. The principal could clearly declare the fundamental problem at this point: it is not possible to introduce pluralism in one sphere while the others remain unchanged. The dangerous situation may even arise when some schools come into conflict with the political leadership, like in the hot autumn of the 1956 revolution. No one spoke about it, but the ghost of the suppressed uprising was there. Others also expressed doubts about the democratic plans:

“The proposal does not even perceive the problem of what is inside the schools, so the nature of the whole thing is a utopian one... This material supposes well-behaved democratic communities and school work communities, qualified, responsible teachers, and great professional standards... (Member of the County Pedagogical Institute)”

It is typical that a professional educationalist articulated these thoughts: it was almost impossible to expect well-trained, accountable teachers (or, in other words, free, creative intellectuals) and competent professionals in the system (although these expectations would be natural in a normal world). In reality, it would be illusory for scholars to expect such a degree of freedom in an unfree educational structure (to the connections between utopias and intellectuals, see Mannheim, 1991). The lack of citizenship traditions, the missing independent communities, and solidarity would make all similar attempts insular since the democratic school could only function in a democratic society.

A headmaster of a vocational secondary school also considered the development of school democracy to be too advanced, for which, the conditions have not yet been met:

“The material aims to ensure that self-management prevails in the institutions to a greater extent. I think we want to go much further than it is possible. Just as long ago, we flagged self-management in society. It doesn't work. It's not going as well as it should. Then why do we want to impose a degree of self-management in institutions that cannot be found in society as a whole? We will be an island again, full of conflicts. I definitely think this should be avoided.”

The basic position of the speaker is very similar to the previous, although here the democratic functioning is defined as self-regulation: possibly thinking of the Yugoslav model,

Lajos Somogyvári - *Autonomy and Democracy: Debates in the Crisis of Socialism (Hungary, 1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 200-214 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a10

which really did not work either here or in Yugoslavia (the truly existing examples of the workers' councils of 1956 had to disappear from the memories). The overall ideas about democracy and school democracy could be summed up mostly with the sentence, "It would be nice, but it is not manageable in the current situation." An average teacher said it like this:

“I became extremely excited after reading, because it gives me such wonderful opportunities and perspectives. And then, in the end I realized that this is not for us. Because we, who are already spoiled, I don't think we can live with such opportunities... This requires such a new perspective from everyone, and there is such vanity in us, including me; even though I am nobody, I just lead a [school] class [...] I am already not capable of this, but if the next generation can start with completely new foundations, then something wonderful is ahead of us (a woman teacher).”

Why the Hungarian teaching society was not suitable in its current state? What would be the task of the next generation? According to the optimistic plans, they have to create individual pedagogical programs and incorporate local characteristics into them, bringing new contexts and activities into the educational content (e.g., education for democracy, learning different practices of coexistence and public life, increased participation in the management of affairs). There is a big question and challenge about what has been realized from all of this so far, and what remains as promises.

Leadership, responsibility, and competences

The "insufficiently elaborated, often castles in the sand-like" goals (high school supervisor) were condemned by many speakers, since "we do not need to adapt Western forms, because we have to find our own specific forms in our specific system" (County Pedagogical Institute, director). Many people did not want any reform, as the unknown always carries dangers, and future changes usually cause harm to interests. They could also oppose such modernization and school development from a different point of worldview, presenting this opinion on a professional surface:

“Where the principal works well, democracy is a living reality in the school. We don't have to beat the horse to make him go [a Hungarian idiom about irrelevant requirements]. It is not necessary to create a new management model but rather to say that the director is not working well and makes mistakes here and there. Someone has to say this, to do his or her job better. [...] I see huge reserves in the current school movement communities, in their involvement in school management (high school principal).”

The socialist democracy in Hungary was actually a controlled political system, unimaginable without the leading role of the Party (HSWP): someone has to be told who leads well and who doesn't on the local levels. And here we are talking about leadership, the skills

Lajos Somogyvári - *Autonomy and Democracy: Debates in the Crisis of Socialism (Hungary, 1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 200-214 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a10

and responsibilities required for leadership. The quote above-understood democratization as a better utilization of available HR resources (like youth movement and pioneers), which can result in better-organized socialism. This is the classic "good king" dilemma, as Tamás Kozma put it on the table when talking about the centralization of education: "You know, the kingdom is the best. If (...) the king is good." (Kozma, 2014, 3.). But what if the king is not good? What mechanisms are able to block the activities of a bad king? The director saw the solution as a better use of the Party's control (through the organizations made by the Party), which threatened the very freedom that arose again and again during the debates. A system with more freedom, transparency, and participation could, of course, also have been a guarantee against bad management, but that would have been a different establishment. The structural problems are expressed in the following comment:

"The school principals do not have as much decision-making power as they believed – and this has been true for decades. Formally, there was only one decision point... One of the peculiarities or main causes of the malfunctioning of the Hungarian economy and society... is that the decision points are much higher than it has to be. In reverse, independence must be increased, and democracy must be broadened. I believe that in the coming period there will be much, much more far-reaching decisions at the schools. And if there are really impacting decisions here, the weight of decision preparation increases (County Pedagogical Institute, director)."

It is important that a person in a leading position made this statement: the Hungarian society and economy are dysfunctional, and there is a crisis. The decision-making powers are not where they should be, but much higher (this includes the system of informal negotiations and non-transparent decision-making mechanisms). The specialist actually formulates the principle of subsidiarity: decisions must be made at a lower level, closer to the stakeholders. In terms of responsibility, the planned reform has received many criticisms:

"I turn now to the political leadership, which is now dangerously falling apart. I always believe that the best ruling model is when economic, pedagogical, and state official management is concentrated in one hand. Because what will the pedagogical institute do now? Tell the schools to say, "Well, well, please do this and this"? Will the institute report the problems to the cultural department of the county council? And at the same time, all of the participants will say: "They made that decision, not us." Will the teachers form an opinion about their leaders? Who evaluates the work of the elected officials? Who will decide about the bonuses? Ad absurdum: the head of the school will be elected next year as well by the staff, and we will accept him, despite the fact that somewhere in his or her work, the educational officials have listed many negative aspects. Yet they [the educators] say that they trust him or her. It is not certain that two types of values coincide (vocational secondary school principal)."

Again, an honest speech, which also condemns the undesirable consequences, raises the issue of quality assurance and accountability: What if different bodies evaluated the work of

Lajos Somogyvári - *Autonomy and Democracy: Debates in the Crisis of Socialism (Hungary, 1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 200-214 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a10

the elected officials differently? The other important aspect can be the disintegration of control and the instability of the political leadership, which could only strengthen the conservative side of the teachers, who acted as defenders of the social order. In such uncertain situations, they could mainly oppose major transformations.

“The entire democratization process, despite being necessary and desirable, contains many dangers. Regarding the school organization, I have to tell you that I have a concern. An autocratic leadership or an insufficiently organized school is a very bad model, but an over-organized one is at least as bad. And if over-organization leads to loss of people, loss of responsibility, or isolation of the teaching staff [...] then it is at least as much of a danger as the one that preceded it. That is precisely why I think it is most important to clearly state that whichever community or leader decides on something is solely responsible for the implementation of the decision. The responsibility for the decision should belong to one category, to one place. Otherwise, there will be chaos (head of general school work community)”.

This is the „good king” concept and its controversy, the chaos. Behind the confusing sentences, there seems to be no other option than single-person driving or anarchy. "The director certainly knows his stuff... That's why he or she is in that position. Even if he or she didn't understand at first, he or she will learn over the years. The director knows what needs to be done... Labeling things with different titles is not a democracy." Someone else is speaking here who absolutely trusts the mechanism of cadre selection and does not necessarily consider expertise a necessary prerequisite since the person will "learn" anyway. However, if democracy is just a label, it says everything about such a mindset.

“What I did not like about the draft was the whole spirit and atmosphere in it, the problem of power relationship, this kind of approach... In our school system, in the Hungarian school system, regardless of the type of school, the principal, the education department, and the supervision are not the enemy and not the main obstacle to independence and democracy (county general inspector).”

Many participants were left with a negative impression. The possibility of such experiments also triggered defensive reflexes, as we can see in the inspector's example. The apparatus may have felt that it was under attack and that its work was being criticized—which was the case since every development plan suggests that something can be done better compared with the actual practice.

Towns and villages: different levels of autonomy

In connection with self-government and autonomy, many comments touched on the differences between the countryside and the capital. They emphasized anti-centralized

Lajos Somogyvári - *Autonomy and Democracy: Debates in the Crisis of Socialism (Hungary, 1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 200-214 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a10

tendencies, thus displaying their own interests. "Different possibilities (city, village) [...] different traditions" could result in specific solutions if the system were not too rigid – concluded the problem a teacher from a primary school in Székesfehérvár. Over-bureaucratized centralism (Pusztaszabolcs), the duality of the county and local management, and unification efforts of the local economic management also caused many problems; the solution could have been the independent financial framework for the schools (Mór). In the case of vocational schools, the issue of stakeholder involvement, own budget, and the lack thereof arose in countless cases - the economic-productive function of educational institutions was highlighted in the concept of OPI and caused a lot of debate. From this point of view, for example, village schools were at an advantage, as they could more easily build personal relationships with plants and farm cooperatives. In other respects, however, "rural schools face a very difficult situation", since, unlike city schools, there was no appropriate administrative body or expertise available to deal with the many problems of education.

Extreme and polarized voices were heard about the issue of autonomy. Like in the "conservative" views: "It is our interest, all of us, that decentralization does not lead to anarchy" warned an inspector from Várpalota, defending centralization from his official function. Excessive independence can lead to local arbitrariness, as can be read in other posts. However, most of them argued in favor of increased autonomy. The need for independence appeared at different levels: from the institutional micro-level (own pedagogical programs) to different decision-making levels at the large-community/town, county management, regional and territorial autonomies. "We should really get to the point where no one in our settlements can be an outsider who doesn't care. The immediate social environment should be interested in the intellectual and material support of the institutions," said a utopian voice from Hajdú-Bihar county. A school director from Hajdúszoboszló directly spoke about the possibility of "reviving the district, social and educational management" of schools, in which the local council member, the doctor, the nurse, the police, the representative of the People's Front, the company representative, the youth leader and the school would have played a pivotal role. The referred managements only functioned in the post-war situation of 1945, when communities ruled themselves in a base democratic way, as the state collapsed and was eliminated.

A certain degree of prudence can be observed in the minutes when displaying the specific aspects of the countryside. Perhaps not by chance, since at these meetings, specialists from Budapest sought the opinion of the local intellectuals: the experts of the OPI were not always

Lajos Somogyvári - *Autonomy and Democracy: Debates in the Crisis of Socialism (Hungary, 1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 200-214 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a10

received with complete confidence, and the teachers certainly did not speak with full honesty with them. There was rarely a direct, concrete manifestation, such as in Tatabánya, where the director of Almásfüzitő put it like this: "When power does not trust because it cannot trust in its power, it controls in a highly centralized, direct way [...] Feedback from below is only evaluated well if they are not of local value, but everyone could articulate only local value [...] the feedback process is long and time-consuming. It is often pointless." The manager touches on the root of the problem, which explains the general phrases and the constant voicing of local needs without any detail – they were useless, so they usually did not elaborate on them.

Conclusions

This case study may have a broader context if we use the theories related to teaching professionals in future research, in global (Freidson, 2001) and Hungarian dimensions (Fónai & Dusa, 2014; Garai & Németh, 2018) On a different level, these unique documents give the possibility to show actors and aspects of the „history from below” (Port, 2015) in a changing period, during a crisis. Despite the sometimes unprofessional behavior of the scholars (which was uncomfortable for the teachers), valuable and differentiated, quasi-authentic reflections have been produced through the debates. A new generation of educational researchers stood behind organizing these (like Gábor Halász or Géza Sáska from the cited actors): they arrived with a previously unknown attitude on focusing educational politics and sociology, conflicts, and actors instead of “pure” pedagogy and theoretical ideas. The above-analyzed debates also fit into this framework.

The main benefit from these was perhaps that the researchers had to understand that there was no standard terminology on democracy. On the other hand, awareness of the crisis had already reached the lower levels, and thirdly, there was the insight that a real change would have far-reaching political consequences. We do not know many details about the political-social background of the participants (e.g. if they were party members or not), which is a limitation of this study, but the discourses speak clearly themselves. Issues far beyond the schools were discussed in the sources. However, the historiography of this is still largely unexplored. Its later reflection and interpretation are missing - as if this decade is eliminated from our past. The fragile democracies of the Eastern European countries after 1989/1990 (Andersen, 2000) have everyday vague and complicated experiences about participation in

Lajos Somogyvári - *Autonomy and Democracy: Debates in the Crisis of Socialism (Hungary, 1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 200-214 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a10

decision-making, autonomy, communities, and transparency. The lack of this tradition casts a long shadow on recent trends in Hungary.

References

Archival sources

Az intézményi önállóság és a munkahelyi demokratizmus fejlesztése [Developing institutional autonomy and democracy at the workplace]. Budapest, OPI.

- Minutes about debates and comments from Pécs, Tatabánya, Győr, Dég, Bodajk, Csákvár, Sárbogárd, Dunaújváros, Gárdony, Enying, Pusztaszabolcs, Székesfehérvár, Mór, Velence, Veszprém, Balatonkenese, Debrecen, Hajdú-Bihar County, Pápa, Budapest, Tapolca, Balatonalmádi, Ajka, Várpalota, Hajdúszoboszló, Berettyóújfalú.

Secondary literature

ANDERSEN, F. O. (2000). *Fragile Democracies. A Study of Institutional Consolidation in Six Eastern and Central European Democracies, 1989-1997*. Trondheim, Trondheim Studies on East European Cultures and Societies.

BÁTHORY, Z. (2000), *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000* [Marathon Reform: The History of Reforms in the Hungarian Public Education, 1972–2000]. Budapest, Önkonet.

FÓNAI, M., DUSA, Á. R. (2014). A tanárok társadalmi presztízisének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években [Changes in the Prestige and Status of the Teachers in the 1990s and 200s]. *Iskolakultúra*, 24(6), 41–49.

FREIDSON, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. Chicago, University of Chicago Press.

FRIEDRICH, D., JAASTAD, B., POPKEWITZ, TH. S. (2010). Democratic Education: An (im)possibility that yet remains to come. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5–6), 571–587.

GARAI, I., NÉMETH, A. (2018). Construction of the national state and the institutionalization processes of the modern Hungarian secondary school teacher training system. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), 219–232.

Lajos Somogyvári - *Autonomy and Democracy: Debates in the Crisis of Socialism (Hungary, 1985)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 200-214 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a10

GAZSÓ, F. (1987). Az oktatási rendszer korszerűsítése [Modernization of the Educational System]. *Pedagógiai Szemle*, 37(9), 835-843.

GILLILAND, A. J., ŠTEFANAC, T. (2018). Independent Community Archives: Challenging the Status Quo of Private and Public Archives. *Atlanti*, 28(1), 207-215.

KALMÁR, M. (2023). *In the Pull of Historical Galaxies: Hungary and the Soviet System 1945–1990*. Budapest – New York, CEU Press.

KORNAI, J. (1992). *The Socialist System: The Political Economy of Communism*. Oxford, Oxford University Press.

KOZMA, T. (2014). A központosítás haszna és ára [The Value and Cost of Centralisation]. *Educatio*, 23(1), 3-12.

KOZMA, T., TŐZSÉR, Z. (2012). A Forgotten Moment in Education Policy. A Hungarian-Swedish Case Study from the Early 1970s. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(2), 55-69.

LANDWEHR, A. *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt am Main, Campus Verlag.

MANNHEIM, K. (1991). *Ideology and Utopia*. London – New York, Routledge.

ÖSTERMANN, M., ROBINSON, D. (2022). Educating Democrats or Autocrats? The Regime-Conditional Effect of Education on Support for Democracy. *Political Studies*, 71(4), 1298–1320.

PAP, M. (2023). Socialist Democracy. Directed Democracy and Social Vision in Socialist Hungary, 1956–1989. *Democratic Theory*, 10(1), 19-35.

PORT, A. (2015). History from Below, the History of Everyday Life, and Microhistory. In WRIGHT, J. D. (ed.): *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. 2nd Edition, Amsterdam, Elsevier Books. 108-113.

ROMSICS, I. (1999), *Hungary in the Twentieth Century*, Budapest, Corvina – Osiris.

SÁSKA, G. (2002). The Age of Autonomy. *European Education*, 34(4). 34-55.

SOMOGYVÁRI, L. (2023). Educationalists in 1950s, 1960s Hungary: Identity and Profession through Retrospective Life (Hi)Stories. *Historia scholastica*, 9(2), 157-174.

TRENCSENYI, L. (1989). Krupszkaja-reneszánsz és a közoktatás peresztrojkája [The Renaissance of Krupskaja and the Perestroika of Public Education], *Magyar Pedagógia*, 89(2), 188-191.

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)

The legal debate on financing basic education in the Brazilian constituent assembly (1987-1988)

Le débat juridique sur le financement de l'éducation de base à l'assemblée constituante brésilienne (1987-1988)

El debate jurídico sobre la financiación de la educación básica en la asamblea constituyente brasileña (1987-1988)

Paulo Ricardo Barbosa de Lima
Filo_Arc (Filosofias do Arquivo - UFABC)
paulorlima.adv@gmail.com

Resumo:

O artigo analisa o debate jurídico em torno do financiamento à educação básica na Assembleia Nacional Constituinte do Brasil (1987-1988), enfocando a principal dicotomia que guiou as discussões, isto é, a oposição entre educação pública e educação privada. O artigo aborda como as principais entidades se organizaram em três frentes de atuação: publicistas, privatistas e confessionais, travando batalhas pelos rumos do orçamento público. Com efeito, contrariando a participação popular na fase inicial, a aliança entre privatistas e confessionais impôs, na etapa final, um revés aos publicistas por meio de manobras regimentais, o que foi decisivo para o resultado do texto constitucional.

Palavras-chave: financiamento, educação, orçamento, constituinte.

Abstract:

The article analyzes the legal debate surrounding the financing of basic education in the National Constituent Assembly of Brazil (1987-1988), focusing on the main dichotomy that guided the discussions, that is, the opposition between public and private education. The article addresses how the main entities were organized into three fronts of action: publicists, privatists, and confessionals, fighting battles over the direction of the public budget. In fact, contrary to popular participation in the initial phase, the alliance between privatists and confessionals imposed, in the final stage, a setback on the publicists through parliamentary maneuvers, which was decisive for the outcome of the constitutional text.

Key-words: funding, education, budget, constituent.

Résumé:

L'article analyse le débat juridique autour du financement de l'éducation de base à l'Assemblée nationale constituante du Brésil (1987-1988), en se concentrant sur la principale dichotomie qui a guidé les discussions, c'est-à-dire l'opposition entre l'éducation publique et l'éducation privée. L'article examine comment les principales entités se sont organisées en trois fronts d'action : les publicistes, les privatiseurs et les confessionnels, livrant des batailles pour l'orientation du budget public. En effet, contrairement à la participation populaire dans la phase initiale, l'alliance entre les privatiseurs et les confessionnels a imposé, dans la phase finale, un revers aux publicistes par le biais de manœuvres

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

réglementaires, ce qui a été décisif pour le résultat du texte constitutionnel.

Mots-clés: financement, éducation, budget, constituant.

Resumen:

El artículo analiza el debate jurídico sobre la financiación de la educación básica en la Asamblea Nacional Constituyente de Brasil (1987-1988), centrándose en la principal dicotomía que guió las discusiones, es decir, la oposición entre la educación pública y la privada. El artículo aborda cómo las principales entidades se organizaron en tres frentes de acción: publicistas, privatizadores y confesionales, librando batallas por la dirección del presupuesto público. En efecto, en contra de la participación popular en la fase inicial, la alianza entre privatizadores y confesionales impuso, en la etapa final, un revés a los publicistas mediante maniobras reglamentarias, lo que fue decisivo para el resultado del texto constitucional.

Palabras-clave: financiación, educación, presupuesto, constituyente.

Introdução

Os desafios educacionais brasileiros, especialmente as questões da qualidade de ensino, estão longe de uma solução definitiva. No começo da década passada, a Agenda do Novo Ciclo de Desenvolvimento (Brasil, 2010: 26) reconheceu os avanços do país na oferta de vagas da educação básica, mas ponderou que as desigualdades representavam forte obstáculo ao desenvolvimento econômico e humano da sociedade brasileira, sintetizando que um dos eixos propositivos para a elaboração de políticas públicas, no país, era justamente “a ampliação dos investimentos em educação, identificando novas fontes de financiamento, ao mesmo tempo garantindo maior eficácia na aplicação dos recursos, com foco no estudante” (Brasil, 2010: 26).

Passados mais de 35 anos da promulgação da chamada “Constituição Cidadã”, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, a proporção de jovens entre 18 e 24 anos fora da escola era de 22,3%, cerca de 5,8 milhões (Brasil, 2022). Condição inarredável da cidadania, a educação é um ato político, visto que, para Freire (1996: 23), ensinar não é mera transmissão de conteúdos, mas a criação de condições em que educadores e educandos em suas relações uns com os outros, assumem-se “como seres sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, realizadores de sonhos” (Freire, 1996: 41). Em outras palavras, trata-se da criação de possibilidades para a produção de conhecimento, e “para isso, é fundamental a afirmação concreta do direito de acesso às mediações que possibilitem o exercício pleno da liberdade de ser e de viver. Mediações entendidas como direito, não como caridade – condições econômicas, políticas, éticas,

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

educativas” (Schnorr, 2001: 87).

Nestes termos, e sob a perspectiva de Freire (2001: 10) e Fernandes (1989a: 32), a educação escolar precisa estar conectada a certos processos históricos, enquanto processos de transformação da sociedade e de crescente universalização igualitária das oportunidades educacionais; entendidas também como autoemancipação cultural do sistema de ensino e da nação, concebida como libertação dos oprimidos, e como expansão criativa e multiplicação do talento interno. Assim, segundo Aline da Silva Freitas (2009: 88), ao promulgar a Constituição de 1988, o Estado brasileiro assumiu o dever de ofertar gratuitamente o Ensino Fundamental, universalizar progressivamente o Ensino Médio e disponibilizar a Educação Infantil, visto que fixou o Ensino Fundamental como direito público subjetivo. Dever estatal que fixado no texto final, introduz o direito ao ensino no núcleo dos direitos fundamentais que tutelam a liberdade e a igualdade, pois “no seu âmbito se inclui a proteção do *mínimo existencial*, locução que identifica o conjunto de bens e utilidades públicas para a subsistência física e indispensável ao desfrute dos direitos em geral” (Barroso, 2010: 253).

As definições da composição do mínimo existencial variam conforme a visão subjetiva dos juristas, no entanto, tem sido pacífico o entendimento de que esse elenco de direitos essenciais à garantia da dignidade comporta pelo menos três aspectos imprescindíveis da existência humana: renda mínima para a própria subsistência, saúde e educação básicas.

Ocorre que, já nesse primeiro aspecto, embora o texto constitucional não defina exatamente o que é educação básica, esse entendimento foi posteriormente aclarado pelo art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei n.º 9.394/1996), que a define como ensino obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos de idade, composto de Ensino Infantil (Pré-Escola)¹, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tal definição é importante porque repercute diretamente na prioridade de alocação dos recursos, assegurada pelo conceito de mínimo existencial². Outro problema, objeto do

¹ O texto original da LDBEN, no campo do Ensino Infantil, prevê obrigatoriedade apenas à chamada Pré-Escola (art. 4º, inciso I, alínea “a”), todavia, vale a pena ressaltar que há relativo consenso entre especialistas de que a creche é parte fundamental do Ensino Infantil com importantes repercussões no processo formativo da criança, portanto, direito humano da criança e dos pais, que na ampla maioria dependem da oferta dessa modalidade de ensino para o exercício do direito ao trabalho. A respectiva lei fixa a gratuidade para as famílias que optam pela adesão às creches (art.4º, inciso II).

² Nesse ínterim, importante mencionar que o financiamento público foi diversas vezes alterado após a

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

nosso estudo no presente artigo, diz respeito ao conceito jurídico de “público”, atacado à época da Constituinte por setores confessionais e empresariais, que visavam o redirecionamento do erário para entes não-estatais.

1. A PRINCIPAL CHAVE DO DEBATE: A OPOSIÇÃO ENTRE *PÚBLICO* E *PRIVADO*

As linhas de pensamento e atuação em torno do sistema de financiamento da educação, durante o período histórico da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), se concentraram na dicotomia *público X privado* que aparece já nos primeiros embates ainda na fase de publicação de anteprojetos constitucionais.

Os anteprojetos eram textos encomendados por partidos, instituições ou simplesmente publicados por juristas e livre pensadores que buscavam subsidiar as discussões. O debate concentrava-se na necessidade de redemocratização do país, após 20 anos de ditadura militar. A ampliação da cidadania era tema central e, seguindo as trilhas de Fernandes (1989a) Freire (2001) e Schnorr (2001), para que a educação pudesse se conectar a um processo de democratização, o espaço público era o local próprio de sua realização. Os problemas levantados remetiam, portanto, à tensão permanente entre *espaço público* e *espaço privado*, ligada ao desenvolvimento capitalista desigual (Fernandes, 1989a: 33), o que conferiu ao Brasil uma condição peculiar: a privatização do público (conceito que já havia sido explorado por Anísio Teixeira) e pelo qual, Florestan compreendia o Estado burguês, isto é, como realizador de duas funções básicas: acumular capital, e impedir que as desigualdades extremadas desemboquem em um impasse capaz de inviabilizar a nação como comunidade política (Fernandes, 1989a: 33).

Nada obstante os vários sentidos dessa dicotomia, a discussão resgatou a definição de democracia para os gregos antigos, isto é, o governo do povo (*demos*) que se realiza na *pólis* em torno do interesse comum, enquanto o governo despótico (do *pater famílias*) se realiza no *oikôs* em torno do interesse privado (Florenzano, 2001). Logo, a

redação original da Constituição de 1988. São paradigmas dessas alterações, a Emenda Constitucional nº 14/1996, a Emenda Constitucional nº 53/2009 bem como a Emenda Constitucional nº 108/2020 – esta última estabelecendo o chamado “novo FUNDEB”, que aumentou consideravelmente a presença da União no financiamento à educação básica.

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

significação de *público* como o que se passa para além da vida familiar, sugeriu à constituição das sociedades modernas a conotação de *Poder Público*, que é o Estado, reservando-lhe atribuições específicas em torno do bem comum (Pinheiro, 2005: 257).

Nesse sentido, Fernandes (1989a: 36) constata que no Brasil “a privatização do público impôs-se a favor dos interesses particularistas, leigos e confessionais” por meio de um “eclipse gradativo do ensino público, que se alcançaria, sob a ditadura instaurada em 1964, em política de ‘obsoletização’ provocada da escola pública e de esforço de acumulação de capital através do ensino concebido como mercadoria”. Mesma perspectiva defendida por Cury (1978) que enxerga interferências de três formas de pensamento sobre a educação brasileira no conturbado período da industrialização: *a ideologia católica, a ideologia dos pioneiros da Escola Nova, e a ideologia liberal*, que ressurgiram na Constituinte (1987-1988) respectivamente como *confessionais, publicistas e privatistas*.

Na mesma direção, Severino (1986) expõe três períodos distintos de domínio de duas dessas três ideologias: o domínio da ideologia católica (1500-1889) e o domínio da ideologia liberal (1889-1964), ambas culminando no que chamou de supremacia da “ideologia tecnocrática” que se iniciou em 1964 com o golpe militar. Para o autor, o grande vitorioso na implantação do sistema educacional brasileiro pós-1964 foi o chamado *grupo privatista*, o grupo empresarial da educação, que já dava sinais de agrupamento entre a ideologia católica e a ideologia liberal visando uma concepção instrumental de educação, intencionalmente organizada para o crescimento econômico no interior de uma estratégia de crescimento do PIB e industrialização forçada. Nesse caso, importante apontar que o grupo que nunca predominou no cenário brasileiro foi justamente o grupo publicista, herdeiro dos pioneiros da Escola Nova.

As três principais linhas de pensamento, vistas por Severino (1986), já estavam presentes na Constituinte de 1946, portanto, reeditaram o choque em 1987-1988. Na verdade, o conflito é ainda mais antigo, remontando aos primórdios dos anos 1930, ocasião em que houve acirrada disputa entre a escola pública e a escola privada, pela hegemonia do campo educacional brasileiro (Pinheiro, 2005: 258).

Fernandes (1989a) ressalta que na Constituinte de 1946 esse conflito se tornou essencial para os rumos da escola brasileira, visto que “os educadores católicos se lançaram à luta contra os pioneiros da educação nova, e os liberais temendo uma queda

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

nos ganhos por conta da descentralização entraram na disputa em prol de interesses mais ou menos comerciais” (Fernandes, 1989a:35). Tensão que evidentemente permaneceu no subsolo da sociedade, voltando à tona na redemocratização.

Com efeito, a hipótese levantada neste breve estudo dá conta de que no retorno do embate na Constituinte de 1987-1988, o setor privatista, composto por *liberais*, alinhou-se às escolas *confessionais/comunitárias* conquistando um espaço maior na redação do texto final da Constituição por conta de um intenso *lobby*, à revelia dos debates realizados com a sociedade civil na fase inicial da Assembleia. Para tanto, investigamos o período por levantamento bibliográfico e documental, especialmente os anteprojetos, atas de audiências públicas, atas de comissões específicas, notas taquigráficas, artigos de jornal, notas técnicas, dentre outros. Também consultamos os Anais da Constituinte disponibilizados pelo sítio oficial do Senado Federal, confrontando com os momentos de tomada de decisão.

2. CONTEXTO HISTÓRICO: A TRANSIÇÃO PARA A DEMOCRACIA

Bonavides & Andrade (1991: 451) analisando o processo de transição para a democracia brasileira, ressaltam que este foi o primeiro processo Constituinte que não se originou de uma ruptura. Fernandes (1989b) enxergou na Constituinte um elo tolerado de uma cadeia que se iniciou com o golpe de 1964, passou pelas políticas de transição dos governos Geisel e Figueiredo e, finalmente, deu luz à candidatura de Tancredo Neves, ao governo de José Sarney e à própria Assembleia Nacional Constituinte. A Constituinte, para o autor, tratava-se de uma “herdeira e continuadora da República Institucional” (Fernandes, 1989b: 69-72).

Igualmente crítico ao modo como se operou a transição, Francisco Weffort a conceituou da seguinte forma:

Para prevenir o risco do que se vem chamando “ruptura do tecido social”, procura-se impedir, a todo custo, uma ruptura da transição política. E busca-se, para isso, cimentar o bloco no poder com a argamassa forte dos interesses conservadores (...). O que chamamos de *transição política* começou em 1974, com a “política de distensão” do general Geisel. Antes disso – de 1968 a 1974 – foi o período do “milagre econômico” e também da ditadura mais violenta e criminosa de nossa história (WEFFORT, 1984: 14-15)

As transformações políticas e as modernizações realizadas no Brasil sempre foram

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

efetuadas através de conciliações, que se realizam “entre frações das classes dominantes”, por “medidas aplicadas de cima para baixo” que “tiveram como causa e efeito principais, a permanente tentativa de marginalizar as massas populares não só da vida social em geral, mas, sobretudo do processo de formação das grandes decisões nacionais” (Coutinho, 1979: 41). Essa é a mesma posição de Comparato (2017), para quem o ator principal das conciliações realizadas é a oligarquia, herdeira e continuadora do passada colonial-escravagista; o que culmina em “elementos ditatoriais” mantidos na transição brasileira (Coutinho, 1979: 41).

Desse modo, anos mais tarde, o pacto que se anunciou sob o nome de “transição”, foi realizado por grupos dominantes no sentido de reorganizar institucionalmente o país, assegurando uma estabilidade capaz de prevenir mudanças radicais ou alterações estruturais mesmo diante de eventuais mobilizações populares. Isso fica evidente por ocasião da instalação da Assembleia Nacional Constituinte, quando o Ministro Moreira Alves, então presidente do Supremo Tribunal Federal (STF) louvou a transição “sem ruptura constitucional, e por via de conciliação” com que se encerrou o que chamou de “ciclo revolucionário” (Brasil, 1987: 5-14).

Na leitura de Weffort (1984: 33) “o forte da tradição política brasileira é a ambiguidade” manifesta na pretensão de muitos que visam ser autoritários e democratas ao mesmo tempo. Insustentável no plano lógico, a tradição política do Brasil crê ser possível “democratizar autoritariamente”, fenômeno que Alain Touraine (1996) também analisou, chamando-o de “democratização por via autoritária”.

Assim, Faria (1989:15), em importante balanço deste processo histórico, demonstra que a Constituinte foi convocada para realizar uma dupla tarefa, a saber, a de (i) criar condições jurídicas para a estabilidade política das instituições governamentais através da formulação de uma ordem capaz de assegurar governabilidade e (ii) a de estabelecer os parâmetros normativos para a promoção ordenada e controlada de mudanças socioeconômicas numa sociedade estigmatizada por suas contradições estruturais. Convém, nos dizeres do jurista, analisar o próprio caráter contraditório de todo o processo de reordenação das instituições de direito no país, realizado no descompasso entre as transformações políticas desejadas e as transformações jurídicas possíveis. Tratou-se, em outras palavras, de uma transição conservadora, que camuflou a contradição de uma nova ordem, siamesa em relação à velha ordem militar.

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

3. A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA E OS EMBATES ENTRE PUBLICISTAS E PRIVATISTAS

Instalada em 1º de fevereiro de 1987, em sessão solene no Congresso Nacional, a Assembleia Nacional Constituinte era composta por 24 subcomissões temáticas, cujas atividades foram iniciadas em 22 de abril de 1987. Em apenas três semanas foram realizadas mais de 200 reuniões e ouvidos quase 900 representantes de vários setores da sociedade brasileira.

No campo das transformações políticas desejadas, a participação da sociedade civil se deu em dois momentos distintos: (i) primeiro, através de milhares de articulações, debates, seminários, simpósios, discussões e encontros espalhados pelo país na fase *pré-constituente*, e (ii) segundo, por meio das audiências públicas, sugestões e emendas populares na fase Constituinte.

Uma breve análise nos informa que o conflito *público-privado*, emergiu já na fase pré-constituente. Conflito que “monopolizou as discussões no âmbito do ensino” (Pinheiro, 2005: 258), acirrou os ânimos e revelou a persistência destes atores históricos na luta pela hegemonia do campo. Segundo Pinheiro (2005), entre as principais articulações nos debates iniciais, destacaram-se o Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito pelo grupo *publicista*, a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN) pelo grupo *privatista* e as diversas Associações das Escolas Confessionais, sobretudo, as ligadas à Igreja Católica Apostólica Romana pelo chamado grupo *confessional*.

O Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito era composto por inúmeras entidades de todo o território nacional, notadamente as sindicalistas, os programas de pós-graduação, movimentos estudantis, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), além da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)³.

³ Dentre as quais, convém destacar: a Associação Nacional de Educação (ANDE); a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES); a Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE); a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES); a Sociedade de Estudos e Atividades

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

O Fórum pretendia estabelecer uma plataforma comum para defesa da escola pública. Essa plataforma foi divulgada sob o título “*Proposta Educacional para a Constituição*” e, basicamente, expôs veemente defesa do ensino público, laico e gratuito em todas as etapas, sem discriminação econômica, política ou religiosa; além de defender também a democratização do acesso e da permanência, a qualidade do ensino e o pluralismo de escolas públicas e privadas. O conceito de público, nesse caso, encontrava-se estritamente ligado à função do Estado, tanto como garantidor como executor direto da estrutura educacional (Pinheiro, 2005: 261).

Especificamente, no campo do financiamento da educação básica, os setores publicistas defenderam a vinculação de 13% das receitas tributárias no âmbito da União e 25% para que Estados e Municípios aplicassem, exclusivamente, na manutenção e desenvolvimento da escola pública (art. 11, § 2). Havia, ainda, a proposta de destinação exclusiva dos recursos oriundos do salário educação para o desenvolvimento do ensino público de *primeiro grau* (Ensino Fundamental) sendo “vedado seu emprego para qualquer outro fim”, além da previsão de programas sociais devidamente orçados nas áreas de alimentação, material escolar e atendimento médico, quando a mera gratuidade não fosse capaz de garantir a permanência do educando na escola (art. 2º e 8º, incisos I e II).

Bosi (1987) chamou esse grupo publicista de setor “mais à esquerda” cujo objetivo central era fortalecer a escola pública como estratégia de médio-longo prazo para ampliar a cidadania e impulsionar o desenvolvimento nacional, superando a condição de um “ensino eficaz para as classes alta e média superior” e “ensino de baixo nível para as classes pobre e média inferior”, em suma, em sua leitura, o grupo pretendia que o ensino de qualidade deixasse de ser privilégio das elites – retomando um tanto as reivindicações dos chamados “Pioneiros da Escola Nova” na década de 1930.

Por outro lado, a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN) – atual CONFENEN –, representando grande parte das escolas particulares, defendeu o princípio da igualdade de oportunidades educacionais, cabendo à família a escolha do gênero de educação ministrada aos filhos. Competiria, assim, ao Estado prover o ensino

Filosóficas (SEAF); a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT); a Confederação dos Professores do Brasil (CPB); a Central Única dos Trabalhadores (CUT); Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

público aos que dele dependem e garantir àqueles que assim a família decidir, o ensino privado (Pinheiro, 2005: 394). Deste modo, os estabelecimentos privados argumentaram por um maior percentual de recursos vinculados para a educação, cuja proposta era de que a União deveria destinar nunca menos de 25%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de 40% das receitas tributárias para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Entretanto, a sua gratuidade no primeiro grau seria garantida apenas aos que comprovassem a insuficiência de recursos e, no segundo e terceiro graus (Ensino Médio e Superior respectivamente), essa gratuidade deveria ser retribuída por “contraprestação de serviços de interesse público”. A proposta incluía, por fim, a isenção fiscal aos estabelecimentos particulares de ensino.

É importante notar que nessa primeira etapa do processo constituinte, os movimentos ligados ao setor privado – empresarial e confessional – não constituíram uma frente única de atuação. As associações confessionais se dividiram quanto às primeiras propostas das duas principais frentes (FECDEPG e FENEN).

O que chamamos de setor confessional, por exemplo, reuniu escolas comunitárias, ligadas a diferentes credos religiosos e escolas filantrópicas, destacando-se em sua defesa a Associação de Educação Católica do Brasil (AEC), a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESP) e a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Tais setores foram cruciais, durante os debates, para uma reinterpretação estratégica do sentido de escola *pública* a fim de garantir a subvenção estatal.

3.1. Os anteprojetos constitucionais

Ainda no campo das transformações políticas desejadas, partidos, entidades de classe, associações, empresas, e outros setores da sociedade civil, organizaram-se tentando influenciar o processo. Além das caravanas organizadas à Brasília, a prática do *lobby*, os estudos, conferências, publicações, artigos em jornais de grande circulação, panfletos e debates foram alguns dos caminhos adotados. Nessa perspectiva, no período pré-Constituinte surgiram também os *anteprojetos* – propostas de Constituição para o país, que refletiram a diversidade das visões políticas em jogo.

Os debates na primeira fase da Constituinte, isto é, na fase da subcomissão, em grande parte, foram municiados por tais contribuições e, por isso, destacamos aqui, três

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

dos principais anteprojetos publicados: (i) o anteprojeto encomendado pelo Poder Executivo à Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, vulgo *Comissão Afonso Arinos* (Brasil, 2023) que reuniu em sua elaboração 50 notáveis de várias áreas de atuação; (ii) o anteprojeto redigido pelo jurista *Fábio Konder Comparato* a pedido do Partido dos Trabalhadores (Comparato, 1986), que contou com contribuições de diferentes intelectuais e movimentos sociais; e (iii) o anteprojeto do empresário *Henry Maksoud* (1988), de viés marcadamente liberal.

A comissão Afonso Arinos, de composição variada, elaborou um texto longo e representativo, capaz de articular o restabelecimento das liberdades individuais sem descuidar das questões sociais. A ideia original do governo José Sarney (1985-1990) era utilizar o texto como um ponto de partida para subsidiar os debates – o que acabou não ocorrendo. O extenso texto da Comissão refletiu diretamente a tentativa de abarcar diferentes visões, o que desagradou o governo, sustentado por uma aliança de militares e empresários.

A sugestão de Comparato ao emergente Partido dos Trabalhadores, ao contrário, procurava fortalecer os mecanismos de participação popular na Administração Pública e os instrumentos de planejamento do Estado. Propunha inclusive, a criação de órgãos autônomos de elaboração e fiscalização, um sistema de planejamento sempre amparado numa diretriz de desenvolvimento socioeconômico. O anteprojeto subsidiou a atuação da bancada do Partido dos Trabalhadores (PT), bem como a participação de movimentos sociais na fase das audiências.

Por fim, o anteprojeto de Henry Maksoud partia do objetivo de “liberar a liberdade individual como mola mestra do progresso” estimulando o empreendedorismo e a cooperação espontânea do mercado (Maksoud, 1988). Curiosamente, o anteprojeto que poderia, em tese, subsidiar o chamado grupo privatista, foi paulatinamente descartado, tendo em vista que, num segundo momento – como veremos mais adiante – tanto as entidades privadas quanto as confessionais centraram a discussão no significado do termo “público” para defender um maior aporte do orçamento público no financiamento da educação, desde que esse aporte não fosse direcionado exclusivamente às escolas do sistema estatal. O anteprojeto Maksoud, autointitulado liberal não previa o aumento de orçamento estatal para a educação, mas ao contrário, estipulava que os recursos deveriam se originar do próprio mercado. Como se vê

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

claramente, ao longo dos embates, houve uma mudança de estratégia do setor privatista que, aliando-se às entidades confessionais, passou a defender um maior aporte de recursos públicos destinados à educação, desde que tais recursos fossem repartidos com instituições não-estatais.

Evidentemente, esses traços ideológicos marcaram as contribuições desses autores no campo da educação básica. O anteprojeto da Comissão Afonso Arinos, por exemplo, previa a isenção fiscal para as instituições de ensino, a vinculação de 13% da arrecadação de impostos da União para aplicação em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e 25% para estados e municípios, gratuidade do ensino público para todos os níveis, instituíva a Contribuição Salário-Educação, auxílio suplementar para estudantes carentes, além de transferência de recursos públicos também para instituições privadas. O anteprojeto da Comissão propôs *a priori* outro tipo de organização federativa, com reflexos no arranjo do sistema educacional. Dentre as diferenças constava a criação de “Regiões Metropolitanas” via leis complementares, por agrupamento de municípios de uma mesma região do Estado para administração de serviços públicos intermunicipais essenciais, dentre os quais a educação básica.

No que concerne ao financiamento⁴, o destaque da proposta apresentada pela Comissão era justamente a previsão de transferências de recursos públicos para a iniciativa privada (art. 391) como forma de complementação das “deficiências qualitativas ou quantitativas da rede pública”. A prioridade na distribuição dos recursos seria das chamadas instituições de interesse social capazes de compensar progressivamente com recursos alternativos os recursos advindos do Estado. Ocorre que, por ocasião da recepção do anteprojeto da Comissão Afonso Arinos pelo Poder Executivo, “ao invés de remetê-lo à futura Constituinte como era de esperar, Sarney simplesmente o enviou por despacho presidencial, datado em 24 de setembro de 1986, ao Ministério da Justiça, onde provavelmente ficou arquivado” (Bonavides & Paes, 1991: 454).

Em outro sentido, o anteprojeto Comparato focava no conceito de direitos sociais, abandonando a declaração de princípios, que considerou “altissonante e ineficaz” para

⁴ O art. 388, § 1º, da proposta previa a priorização dos gastos públicos com o chamado ensino obrigatório, isto é, a educação básica. No entanto, logo em seguida abria a possibilidade de determinação plurianual dos percentuais destes recursos por meio de lei complementar, concedendo grande margem de discricionariedade ao Administrador.

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

estabelecer regras mínimas de atendimento. Com efeito, para o anteprojeto Comparato, “a educação primária ou básica é o setor-chave de todo o sistema educacional”, pois, a exemplo dos países europeus ocidentais, Estados Unidos e Japão, foi a educação básica generalizada para toda a população que propiciou a aceleração de igualdade de condições de vida, ainda no século XIX (Comparato, 1986: 62). As taxas de evasão escolar eram a maior preocupação deste anteprojeto, apontando a miséria como causa preponderante e, por isso, as normas constitucionais sobre educação eram forjadas num contexto de interação com a macropolítica de desenvolvimento socioeconômico.

Assim, o anteprojeto adotava o ensino público obrigatório dos seis aos quatorze anos de idade (entendida como idade na qual o jovem está apto ao trabalho), inteiramente gratuito, inclusive no que concerne aos materiais escolares e a alimentação básica, tudo evidentemente custeado pelo erário público. Sua proposta estabelecia, ainda, a obrigatoriedade de um Plano Nacional de Educação conectado ao Plano de Desenvolvimento Nacional, ambos, elaborados mediante participação popular.

O anteprojeto admitia, também, a prestação do ensino público por entidades privadas em regime de concessão sob a fiscalização do Estado, restringindo, contudo, o princípio da livre iniciativa empresarial. Sobre a vinculação de percentual mínimo de recursos destinados à educação, Comparato rejeita, pois considera que a vinculação não estabelece critérios para a partilha das verbas entre ensino público e ensino privado, favorecendo, portanto, os setores dotados de maior poder de pressão, nesse caso, o setor privado (Comparato, 1986: 64).

Seu anteprojeto ao incorporar a ideia central de planejamento, entende que um mecanismo de vinculação orçamentária restringiria a atuação dos órgãos de planejamento do Poder Público (nesse caso, a Superintendência Nacional de Planejamento e o Conselho Nacional de Planejamento), responsáveis pela elaboração de *orçamentos-programa* de desenvolvimento regional e nacional⁵. Comparato critica o regime de competição empresarial na educação, defendido pelos liberais, visto que embora admita a existência de escolas privadas, rejeita veementemente que adotem a busca pelo lucro, permitindo apenas dois formatos jurídicos para essas entidades, ou

⁵ Contudo, os planos de desenvolvimento regional e nacional, segundo art. 206, parágrafo único da proposta de Comparato, objetivariam a superação das desigualdades sociais básicas, vinculando o orçamento da Administração Pública nesse sentido.

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

seja, associações sem fins lucrativos ou fundações.

Em sentido oposto, como editor da *Revista Visão*, Henry Maksoud conhecido empresário dos ramos hoteleiro e de engenharia, defendeu a convocação de uma Assembleia Constituinte independente e apartidária, propondo um modelo de sociedade “aberta caracterizada pelo exercício político liberal democrático e pela ordem de mercado onde se destaca o respeito à propriedade particular” (Maksoud, 1985). Maksoud elaborou uma proposta para organizar minimamente o Estado, por meio de um governo representativo, subordinado à lei, que incentivasse o progresso “lastreado na energia humana individual”, e na “cooperação espontânea do mercado”. O direito à educação, brevemente disciplinado no Capítulo II – Direitos e Responsabilidades, era compreendido como necessário “para que todos possam ter nos primeiros estágios de vida igual oportunidade para despertar aptidões (...) e desenvolver suas potencialidades por iniciativa própria” (Maksoud, 1988: 45).

O chamado “ensino de base” obrigatório, correspondia “a idade mínima escolar até os quatorze anos de idade” (arts. III e II.3). A educação vista como um direito natural da família e sua obrigação primordial (arts. III e II.3, inciso II), previa a livre criação de escolas privadas, cabendo aos municípios e Estados a fixação de padrão mínimo de qualidade e sua respectiva fiscalização (arts. III e II.3, inciso III). Em termos de financiamento da educação, o anteprojeto Maksoud estabelecia mensalidades para todas as escolas, tanto às escolas privadas, quanto às públicas (arts. III e II.3, inciso IV). As mensalidades das escolas privadas seriam definidas em regime de mercado, enquanto as mensalidades das escolas públicas “deverão, pelo menos, cobrir seus custos operacionais e de manutenção” (Maksoud, 1988: 45), o que obviamente estipulava um corte desigual de investimento: enquanto as instituições privadas gozariam de recursos ilimitados (e definidos pelo regime de concorrência), as públicas sobreviveriam com a quantidade de recursos suficientes apenas para sua manutenção mais elementar.

O sistema de financiamento de Maksoud, ainda previa um fundo público de origem tributária, regulamentado por norma geral federal, normas estaduais e municipais, capaz de propiciar às famílias bolsas de estudo, podendo ser utilizadas em escolas de livre escolha dos pais e responsáveis, que arcariam com possíveis diferenças em relação aos níveis mínimos exigidos pelo Estado. Além do regime de livre iniciativa às escolas privadas, o anteprojeto abria a possibilidade de subsídios para implantação de

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

escolas, faculdades ou universidades, privadas ou públicas (arts. III e II.3, inciso VI, § 4º). Na prática, estabelecia uma espécie de voucher para as famílias mais pobres, que poderia complementá-lo segundo a escolha da instituição privada desejada.

Quadro 1 – Comparativo entre Anteprojetos Constitucionais

Tema	Anteprojeto Comissão Afonso Arinos	Anteprojeto de Fábio Konder Comparato	Anteprojeto de Henry Maksoud
Isenção fiscal	Para todas as instituições de ensino (arts. 135 e III, “c”).	---	Para instituições de educação e assistência social (arts. VII. e IV.1. inciso IV, alínea b).
Vinculação	Vinculação de 13% da arrecadação de impostos da União para aplicação em MDE (Manutenção e Desenvolvimento do Ensino); e 25% dos impostos dos Estados, DF e Municípios (art. 388, art. 385, art. 388).	Sem vinculação.	Sem vinculação.
Gratuidade	Gratuidade do ensino público em todos os níveis (art. 390, Inciso I).	Gratuidade do ensino obrigatório (dos 6 aos 14 anos de idade) compreendendo inclusive materiais escolares e alimentação (art. 223, § 1º e § 2º).	Mensalidades para escolas privadas e públicas (arts. III e II.3, inciso IV).
Contribuição do salário educação	Instituída (art. 390, inciso V).	Sem previsão.	Sem previsão.
Auxílios e bolsas	Auxílio suplementar para estudantes com carência econômica para alimentação, transporte e vestuário (art. 390, inciso IV).	Materiais escolares e alimentação subsidiados pelo Estado (art. 223, § 1º e § 2º).	Bolsas propiciadas às famílias, de acordo com fundo público de origem tributária (arts. III e II.3, inciso V).
Recursos públicos	Transferências de recursos públicos também às instituições de ensino privadas em regime complementar (art. 391).	Vedada a transferência para o ensino privado.	Transferências diretas de recursos públicos também às instituições de ensino privadas por meio de bolsas e vouchers (art. III e II.3. inciso VI § 4º).

Fonte: Elaborado pelo autor.

O **Quadro 1** acima, indica as diferenças entre os anteprojetos nos principais pontos sobre o financiamento da educação básica.

3.2. Fase inicial: os debates na Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes e

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

as Audiências Públicas

A estrutura da Constituinte obedecia a uma lógica participativa: primeiro, a expressão do pensamento de seus membros (constituintes), depois a voz das entidades da sociedade civil e, finalmente, dos representantes técnicos da Administração Pública. A subcomissão de Educação, Cultura e Esportes, primeiro palco do conflito, foi composta por 21 membros efetivos com maioria do PMDB e do PFL, partidos da base governista (do governo José Sarney). Um acordo realizado entre os dois partidos elegeu o deputado Hermes Zaneti (PMDB) como presidente da subcomissão e o senador João Calmon (PMDB), seu relator. Embora a subcomissão tenha contado com grande público em suas sessões, os debates foram “tímidos e se resumiram mais a indagações, pedidos de esclarecimento, e ponderações” (Pinheiro, 2005: 269), o que só mudou quando as entidades representativas foram inseridas nas discussões por meio das Audiências Públicas.

As Audiências Públicas dinamizaram os debates constituintes porque seu formato contrapunha as ideias, fazendo emergir as controvérsias. Importante canal de participação da sociedade civil, as Audiências foram realizadas em quatro sessões com a participação de representantes de diversos setores: 15 organizações⁶ de todo Brasil foram ouvidas. Os debates desta primeira etapa contaram com ampla participação popular, e, embora as sugestões tenham sido pouco utilizadas, a participação das organizações foi importantíssima enquanto estratégia de pressão (Pinheiro, 2005: 267-268). A subcomissão ouviu 9 depoentes, dentre eles, além do então ministro da educação Jorge Bornhausen, importantes intelectuais como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Airton Krenak e Juan Tedesco.

O tema do financiamento da educação básica surgiu logo nos debates iniciais, especialmente no que tange ao percentual de destinação dos recursos públicos: “O diagnóstico de escassez de verbas era praticamente unânime na subcomissão levando à reivindicação de que um patamar mínimo de recursos para a educação fosse estabelecido na Constituição” (Araújo *et al.*, 2009: 546). Enquanto os constituintes se convenciam da necessidade de vinculação de recursos orçamentários para a educação, os debates sobre a destinação dos recursos aumentavam (Araújo *et al.*, 2009: 135).

⁶ São elas: ANDE, ANDES, ANPAE, SBPC, CPB, SEAF, FASUBRA, ANPED, CEDES, UBES, ABESC, CNEC, FENEN, AEC e UNE.

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

Nesta fase, Ubiratan Aguiar (PMDB-CE) defendeu a aplicação exclusiva de verbas públicas para escolas públicas, acompanhado de um apoio massivo dos demais constituintes (Brasil, 1988: 119-120). Porém, em voto divergente, Álvaro Valle (PL-RJ) posicionou-se contra tal medida, defendendo a aplicação das verbas públicas na “educação”, assim, em sentido abstrato, haja vista “o alto custo e a ineficiência” da escola pública gerida pelo Estado (Brasil, 1988: 17-18).

Roberto Dornas, presidente da FENEN (Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino), representante das entidades privadas, defendeu o direito à pluralidade de concepções filosóficas e pedagógicas e o direito dos pais de escolha entre essas diversas concepções. Além do direito familiar de escolha, a entidade argumentou a favor do aumento de verbas públicas para a educação de modo geral, e não para uma escola “sectária”, nesse caso, a escola pública (Brasil, 1988: 180). A FENEN foi a entidade que defendeu o maior percentual de recursos para a educação, desde que direcionados para o ensino de modo geral e não apenas às escolas do sistema estatal. Além disso, a entidade defendeu a imunidade tributária às atividades educacionais e de ensino.

Importante mudança nos rumos das discussões, ocorreu na 16ª reunião da subcomissão, quando o Padre Agostinho Castejon, presidente da Associação de Educação Católica, trouxe ao debate a distinção conceitual entre escola pública estatal e escola pública não-estatal, encontrando-se nessa segunda categoria as escolas confessionais e filantrópicas. Baseado na proposta apresentada pela Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), Pe. Castejon procurou aproximar a concepção de escola filantrópica e escola comunitária, da concepção de “escola pública” como forma de defender a subvenção estatal ao campo privado. Ora, para a AEC, a estratégia visava à alocação de recursos públicos para o *setor público não-estatal*. Segundo Cury (1992: 35) “Tal formulação (...) implica a aceitação não apenas tácita, mas explícita, de uma escola privada que vise fazer da atividade educacional uma opção lucrativa de mercado”. Segundo Pinheiro (2005: 263), “As escolas comunitárias, instituições confessionais ou filantrópicas, defenderam posições que as procuravam distinguir do setor leigo, procurando aproximá-las do setor público”, pois a AEC, realizou tal distinção conceitual, “para fins de recebimento de recursos públicos, procurando identificar a escola pública com a escola comunitária”.

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

Ao final desta fase, no entanto, com a apresentação do relatório e do anteprojeto da subcomissão pelo relator Senador João Calmon, houve uma série de protestos dos publicistas, argumentando que o texto não expressava as posições majoritárias defendidas durante as Audiências Públicas. O relator, então, apresentou um projeto substitutivo em 23 de maio de 1987, que foi aprovado, incorporando as emendas propostas pelos publicistas, inclusive a que propunha a exclusividade de recursos públicos para a rede estatal. Nesta primeira fase, “mesmo com o apoio do relator da subcomissão, do ministro da Educação, e em parte, do Conselho de reitores às propostas do setor particular, as teses da escola pública foram aprovadas quase na íntegra” (Pinheiro, 2005: 271).

3.3. Os debates na “Comissão Temática VIII” e na Comissão de Sistematização

A chamada Comissão Temática 8 (Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência, Tecnologia e Comunicação) reuniu três subcomissões, totalizando 63 membros; cuja missão era a elaboração de um novo anteprojeto capaz de assegurar o consenso, partindo sempre dos anteprojetos elaborados na fase anterior (subcomissões). Entretanto, o que se viu na Comissão 8 foi um claro desvio em relação às decisões tomadas nas Audiências Públicas realizadas nas subcomissões. A fase anterior foi desconsiderada, muito em decorrência da formação de “uma aliança entre os constituintes ligados aos meios de comunicação, os representantes das empresas de ensino e os evangélicos” (Pinheiro, 2005: 272).

Nessa segunda etapa, de acordo com o Regimento da Assembleia Constituinte, as Comissões deveriam reunir os anteprojetos escritos na fase anterior, fruto da participação popular, para garantir coesão e elaborar um anteprojeto na área temática que surgiria como proposta de capítulo constitucional, entregue à Comissão de Sistematização, que, por sua vez, o introduziria na proposta de texto final.

Nada disso ocorreu e, por consequência, as tensões aumentaram. A pressão popular, deslocou-se dos debates na subcomissão, para as galerias da Constituinte. Dois anteprojetos apresentados pelo relator da Comissão 8, deputado Artur da Távola (PMDB), foram derrotados e o grupo privatista se fortaleceu sob a liderança dos constituintes Álvaro do Valle e Sandra Cavalcanti que apresentaram aos substitutivos emendas radicalmente privatizantes (Cardoso, 1989: 357).

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

O relator ainda persistiu numa tentativa de conciliação, procurando encontrar convergências nas posições defendidas pelos publicistas, privatistas e confessionais retomando a proposta formulada pelo anteprojeto da Comissão Afonso Arinos, procurando realizar o que chamou de “espírito de integração do sistema privado com o sistema público” (Brasil, 1988: 165). Todavia, sem sucesso. Mesmo com a predisposição em negociar, demonstrada pelo relator Artur da Távola, não houve acordo, visto que os privatistas e confessionais estavam convictos em deter o avanço dos publicistas conquistado na subcomissão (Brasil, 1988: 164).

Sob fortes protestos, as sessões foram postergadas até o limite do prazo sem que houvesse entendimento. Na ausência de um anteprojeto apresentado pela Comissão 8, o Regimento previa que a relatoria da Comissão de Sistematização ficaria responsável por sua elaboração. Assim, ambos os relatores, João Calmon (da subcomissão de educação) e Artur da Távora (da comissão temática 8) não conseguiram costurar um consenso entre os diversos setores, e, portanto, diante das pressões, a Comissão Temática 8 foi a única que não aprovou um anteprojeto.

Ora, à medida que a Constituinte avançava em suas fases, a aliança entre privatistas e confessionais se intensificava e revertia paulatinamente as conquistas dos publicistas nas fases iniciais. Conforme o **Quadro 2**, percebemos que, a partir da Comissão Temática, uma ampla reação foi arquitetada. A constituinte Sandra Cavalcanti (PFL), por exemplo, propôs a substituição da gratuidade do ensino em todos os níveis, e Álvaro do Valle levantou a possibilidade de que o Estado deveria arcar com os custos de bolsas de estudos em instituições privadas – duas propostas já rechaçadas nas fases anteriores (Cardoso, 1989: 359).

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

Quadro 2 – Comparativo entre as fases da Assembleia Constituinte

	Subcomissão	Comissão Temática VIII	Comissão de Sistematização	Plenário
Posição preponderante nos debates	Exclusividade de verbas públicas para a escola pública.	Radicalização de ambos os lados na defesa de suas posições.	Sugestões contraditórias trazidas das comissões temáticas.	O “Centrão” rejeita o projeto da Comissão de Sistematização e apresenta um novo projeto.
1º Relatório/Anteprojeto	Relatório João Calmon (PMDB).	Tentativa do Relator Artur da Távola (2 anteprojetos rejeitados).	Manutenção do resultado do contraditório do trabalho da Comissão Temática.	Projeto do “Centrão”.
Posição preponderante no Relatório/Anteprojeto	Reinvindicações do grupo privado. Destinação de verbas também para o setor privado.	Introdução de emendas do grupo privado. Destinação de verbas também para o setor privado.	Transferência de verbas públicas para instituições “comunitárias”.	Englobou integralmente as posições do grupo privado.
Apresentação de substitutivo?	Sim.	Sim (também rejeitado).	Sim (1º Substitutivo Cabral).	Sim (acordo da oposição com o “Centrão”).
Posição preponderante no Relatório/Anteprojeto substitutivo	Exclusividade de recursos públicos para a escola pública.		Avanço das posições do grupo privado. Destinação de verbas públicas para todo o setor privado.	O chamado “Emendão” tentou conciliar posições contraditórias.
Apresentação de outro substitutivo?	Não.	Não.	Sim (2º substitutivo Cabral).	Emendas (na tentativa de reaver a exclusividade de verbas para a escola pública).
Posição preponderante no Relatório/Anteprojeto substitutivo.			Transferência de verbas públicas para instituições “comunitárias”.	Todas as emendas foram rejeitadas em Plenário.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse cenário, “as entidades representativas do ensino privado movimentaram-se no sentido de resguardar suas posições e interesses” (Fernandes, 1989b: 120). A Igreja Católica “contou com os constituintes engajados explícita ou dissimuladamente no

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

esforço de ampliação de suas posições” (Fernandes, 1989b: 121). De acordo com o regimento em vigor, na fase da Comissão de Sistematização, não era permitida a realização de alterações nos anteprojetos das comissões temáticas, o que automaticamente, nesse caso, vinculava a equipe de sistematização a resgatar o anteprojeto aprovado na fase imediatamente anterior, ou seja, na fase de subcomissão. No entanto, não foi exatamente o que ocorreu. As primeiras movimentações da Comissão chamaram a atenção do Poder Executivo, que tratou de demonstrar publicamente seu descontentamento com os rumos da Constituinte (Pinheiro, 2005: 274).

É nesse momento que o Executivo instaura a chamada “Crise Regimental” formando no seio da Constituinte uma composição suprapartidária de caráter manifestamente conservador ligada aos interesses do governo Sarney. Esse numeroso grupo, chamado pela primeira vez de “Centrão”, manobrou pela alteração do Regimento Interno. Enquanto a Comissão de Sistematização operava de acordo com o regimento em vigor, um movimento paralelo, patrocinado pelos interesses do Poder Executivo tentava alterar as regras, o que culminou, em 3 de dezembro de 1987, na aprovação de uma proposta de mudança regimental apresentada pelo deputado Roberto Cardoso Alves, por 290 votos, contra 16.

Na ocasião, uma parcela do PMDB liderada por Mário Covas se retirou do plenário, acompanhada pelos parlamentares dos pequenos partidos de esquerda (PT, PDT, PC do B, e PCB) em protesto às manobras do “Centrão”. Podemos dizer, então, que as esquerdas socialista, comunista e socialdemocrata se uniram em repúdio à atuação do Centrão, largamente chamada de “golpe regimental”. Em meio à crise, o texto sobre a educação básica, mantinha-se muito próximo daquilo que foi aprovado pela subcomissão ainda na etapa de forte participação popular, com exceção de um importante trecho que tratava justamente dos rumos das verbas públicas. Eis o ponto: nesse caso, o novo texto abria a possibilidade de destinação de verbas públicas aos setores privados à revelia do que fora decidido nas fases iniciais. A essa altura, o Centrão, ao alterar o regimento interno, “configurou-se como uma couraça da ‘conciliação conservadora’: arrebatou o rebento da constituição possível, e impôs-lhe suas próprias deformações, filtrando, corrompendo ou eliminando o que havia de mais ousado [...] no projeto constitucional” (Fernandes, 1989a: 40).

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

Mas, a intervenção realizada pelo Centrão avançou ainda mais, propondo a rediscussão de todo o projeto constitucional pelo Plenário da Constituinte, desconsiderando completamente meses de mobilização e participação popular. Ao propor a rediscussão de todo o projeto, o Centrão “avança com toda clareza, defendendo abertamente os interesses dos empresários de ensino” (Cardoso, 1989: 363), propondo uma emenda nitidamente privatista (Emenda n.º 2.044), restringindo “a vinculação orçamentária, retirando do texto anterior a gratuidade do ensino público e a gestão democrática da escola “(Cardoso, 1989: 358). Ainda na fase de Sistematização, Fernandes (PT) apresentou uma emenda que buscava alterar novamente o sistema de financiamento, restabelecendo a destinação exclusiva de “verbas públicas para as escolas públicas”. O sociólogo constituinte argumentou que “esse princípio constitui a pedra de toque das funções do Estado democrático na esfera da promoção, expansão e aperfeiçoamento do ensino” (Fernandes, 1989a: 20). Contudo, a relatora auxiliar da sessão, Sandra Cavalcanti (PFL), deu parecer contrário à emenda, sugerindo que o texto fosse mantido, por tratar-se de uma garantia mais ampla (Brasil, 1988: 2.231).

Finalmente na fase de Plenário, restou aos publicistas, recorrer às negociações, e articular alguma tentativa de ganho, o que acabou ocorrendo nas decisões finais, embora, há que se considerar que o texto final privilegiou o setor privado, tendo aberto novos mecanismos de transferência de recursos públicos para instituições particulares, como a possibilidade de subvenção para escolas comunitárias, a doação de bolsas de estudo para os ensinos Fundamental e Médio, mesmo que em caráter suplementar, além da possibilidade de que as empresas deduzam da contribuição do salário-educação a aplicação realizada em Ensino Fundamental de seus empregados e dependentes. Sem falar, claro, na transferência de verbas públicas para as atividades universitárias de pesquisa e extensão, questões rejeitadas em fase de ampla participação popular.

4. CONCLUSÃO

A ampla participação popular nas fases iniciais da Assembleia Nacional Constituinte desenhava um sistema educacional público, sustentado por verbas públicas, geridas por entes públicos e direcionadas apenas às escolas do sistema estatal de ensino. As deliberações populares das primeiras etapas foram, simplesmente, desconsideradas

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

no decorrer do processo de formulação da Constituição Federal por conta do avanço do *lobby* privatista, assentado numa aliança entre empresariado e meio confessional. As forças privatistas se alinharam às forças confessionais e influíram com maior peso na redação do texto final, alterando substancialmente a vontade popular expressa por meio dos mecanismos de participação. Essa incursão se deu por uma dupla estratégia: (i) primeiro ideológica, ao inserir uma cisão no conceito jurídico de “público” afastando-o do conceito de Estado e, (ii) segundo, por uma estratégia político-institucional, ao aproveitar as manobras regimentais realizadas pelo bloco parlamentar chamado “Centrão”.

Por essa razão, para Fernandes (1989a: 42) “a Constituição de 1988, ao avançar também engendrou várias camisas-de-força. Desvendou um bom sistema de referência, mas manteve a privatização do público e não alicerçou as bases de um sistema público de ensino [...]. Dissimulada e timidamente, permitiu um vasto campo à dissipação de recursos públicos pela iniciativa privada leiga e confessional, por meios diretos e indiretos”. Se a escola pública não saiu plenamente vitoriosa dos embates da Constituinte, “pode-se dizer, sem nenhuma restrição, que [as escolas confessionais] saíram plenamente vitoriosas” (Pinheiro, 2005: 283), tendo em vista a aprovação de suas duas principais pautas: o ensino religioso e o repasse de verbas públicas.

O resultado do texto constitucional não resolveu a tensão permanente em torno da destinação das verbas públicas, ao contrário, a reforçou. O acordo final realizado pelo Centrão foi desfavorável aos publicistas, e acolheu a estratégia do setor privatista: a distinção jurídica entre público estatal e público não-estatal que se desdobrou em bolsas de estudo, responsabilização da família e apoio à rede privada. Todavia, a própria ideia de conciliação que guiou a Constituinte, permitiu que mesmo diante de derrotas ocasionadas pela forte intervenção regimental do Centrão, o setor publicista garantisse alguns avanços que se mostraram importantíssimos ao longo das últimas décadas, destacadamente as linhas gerais de Bem-Estar Social, o foco na promoção da cidadania como estratégia de desenvolvimento e a ideia de universalização do ensino básico.

Por um lado, derrotados no jogo político da época, os publicistas até hoje enfrentam violentas incursões dos setores privatistas e confessionais, especialmente em torno das atuais políticas públicas educacionais que envolvem o financiamento da educação (notadamente as discussões em torno do PROUNI, da expansão do ensino

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

técnico e superior, do Fundo Soberano do Pré-Sal e do FUNDEB). Por outro, há que se ponderar que, conforme Severino (1986), o grupo publicista nunca foi maioria histórica no âmbito do debate educacional, e mesmo assim, dadas as ressalvas acima, somou conquistas importantes como a gratuidade do ensino público de modo geral e a nível nacional, a garantia do ensino fundamental como direito público subjetivo, a gestão democrática da escola, o direito à educação de jovens e adultos, o aumento do percentual de investimento orçamentário da União, além claro, da inclusão do direito à diferença nos sistemas de ensino, notadamente na legislação infraconstitucional (como o respeito aos povos originários e suas tradições, o resgate da história africana e dos povos escravizados, além do direito à inclusão de pessoas com deficiência).

O conceito transformações sociais controladas por um sistema de conciliação de classes construiu um capítulo constitucional do direito à educação de modo geral com avanços e retrocessos. Avanços que, como é possível entrever, funcionam também como mecanismo de conferir legitimidade ao texto constitucional, quando absorve demandas cuidadosamente selecionadas. Como bem salientou Fernandes, “estamos diante de uma situação histórica que não determina o desaparecimento das instituições, mas exige que elas se desburocratizem, percam seu caráter autoritário e repressivo, que se metamorfoseiem em instituições para a vida em liberdade e para a autonomia do existir delas próprias e do ser que lhes dão vida e significado cultural criador” (Fernandes, 1989a: 44). Realidade que nos obriga a um trabalho permanente sobre as instituições para que se identifique seus elementos de promoção da cidadania plena, bem como os elementos autoritários que nelas continuam atuando. Obviamente, o adequado financiamento das escolas básicas ainda é um ponto incontornável.

Este era o desafio dos defensores da escola pública, laica, gratuita e de qualidade na Constituinte e que, certamente permanece como principal desafio mesmo depois de três décadas, haja vista que a disputa em torno dos fundos públicos não cessou, mas ao contrário, se repõe a cada nova legislatura.

Fontes Primárias

Agenda do Novo Ciclo de Desenvolvimento, 2010. [consulta em 20.03.2024].

Disponível

em:

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

[https://gestaoconteudo.presidencia.gov.br/gestao_cdes/Plone/biblioteca/busca/reuniao-plenaria/publicacoes-e-outros/agenda-para-novo-ciclo-de-desenvolvimento-anc-1a-edicao.pdf/@@download/file/Agenda%20para%20Novo%20Ciclo%20de%20Desenvolvimento%20\(ANC\)%20-%201%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://gestaoconteudo.presidencia.gov.br/gestao_cdes/Plone/biblioteca/busca/reuniao-plenaria/publicacoes-e-outros/agenda-para-novo-ciclo-de-desenvolvimento-anc-1a-edicao.pdf/@@download/file/Agenda%20para%20Novo%20Ciclo%20de%20Desenvolvimento%20(ANC)%20-%201%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o.pdf)

Agenda para um novo ciclo de desenvolvimento, (2011), Brasília, 1. ed., [consulta em 05/07/2011]. Disponível em: <http://www.cdes.gov.br/conteudo/6808/publicacoes-do-cdes.html>.

Anais da Assembleia Nacional Constituinte 1987-1988, (2023), [consulta em 13/12/2023]. Disponível em:

http://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/asp/CT_Abertura.asp

Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Brasília.

Discurso de instalação da Assembleia Nacional Constituinte (1987), Brasil, [consulta em 20.03.2024]. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/224180>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2022) [consulta em 20.03.2024]. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, *Indicadores IBGE – PNAD 2022*, [consulta em 30.07.2023]. Disponível em:

https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Novos_Indicadores_Sobre_a_Forca_de_Trabalho/pnadc_202204_trimestre_novos_indicadores.pdf.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, [consulta em 20.03.2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, José Cordeiro de; AZEVEDO, Débora Bithiah de; BACKES, Ana Luiza (2009), *Audiências Públicas na Assembleia Nacional Constituinte: a sociedade na tribuna*, Brasília, Edições Câmara.

BARROSO, Luís Roberto (2010), *Curso de Direito Constitucional Contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo*, São Paulo, Saraiva.

BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes de (1991), *História Constitucional do Brasil*,

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

Rio de Janeiro, Paz e Terra.

BOSI, Alfredo (1987), “Educação e Constituinte”, *Folha de São Paulo*, 5, fev. 1987, São Paulo, p. A-3.

CARDOSO, Lilian Limoeiro (1989), “Educação: ensino público e gratuito para todos” in Carlos Michiles *et al.*, *Cidadão Constituinte: a saga das emendas populares*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

COMPARATO, Fábio Konder (1986), *Muda Brasil: uma Constituição para o desenvolvimento democrático*, São Paulo, Brasiliense.

COMPARATO, Fábio Konder (2017), *A oligarquia brasileira: visão histórica*, São Paulo, Contracorrente.

COUTINHO, Carlos Nelson (1979), “A Democracia como Valor Universal”, in Ênio Silveira, *Encontros com a civilização brasileira*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

CURY, Carlos Roberto Jamil (1978), *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*, São Paulo, Cortez & Moraes.

CURY, Carlos Roberto Jamil (1992) “O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências”, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 81, pp. 33-43.

FARIA, José Eduardo (1989), *O Brasil pós-constituinte*, Rio de Janeiro, Graal.

FERNANDES, Florestan (1989a), *O desafio educacional*, São Paulo, Cortez & Autores Associados.

FERNANDES, Florestan (1989b), *A Constituição inacabada: vias históricas e significado político*, São Paulo, Estação Liberdade.

FLORENZANO, Maria Beatriz Borba (2001). “Polis e oikos, o público e o privado na Grécia antiga”, *Coletâneas do Nosso Tempo*, 5 (4-5), pp. 113-118.

FREIRE, Paulo (1996), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2001), *Política e educação: ensaios*, São Paulo, Cortez.

FREITAS, Aline da Silva (2009), *O direito à educação básica e o problema do seu financiamento*, Dissertação de Mestrado em Direito Político e Econômico, São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie.

MAKSoud, Henry (1985), “A ideologia da Constituinte”, *Jornal Correio Braziliense*, Brasília, 16 out. 1985.

Paulo Ricardo Barbosa de Lima – *O debate jurídico sobre o financiamento à educação básica na constituinte brasileira (1987-1988)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 215-241. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a11

MAKSoud, Henry (1988), *Proposta de Constituição para o Brasil*, São Paulo, Visão.

PINHEIRO, Maria Francisca (2005), “*O público e o privado na Educação: um conflito fora de moda?*” in: FÁVERO, Osmar (*et al.*), *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*, Campinas, Autores Associados.

SCHNORR, Giselle Moura (2001), “*Pedagogia do oprimido*” in Ana Inês Souza, *Paulo Freire: vida e obra*, São Paulo, Expressão Popular.

SEVERINO, Antonio Joaquim (1986), *Educação, ideologia e contra-ideologia*, Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino, São Paulo, EPU.

TOURAINÉ, Alain (1996), *O que é democracia*, Rio de Janeiro, Vozes.

WEFFORT, Francisco (1984), *Por que democracia?*, São Paulo, Brasiliense.

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes

Inclusive education in Portuguese higher education: progress, challenges and support measures for students

L'éducation inclusive dans l'enseignement supérieur portugais: progrès, défis et mesures de soutien pour les étudiants

Educación inclusiva en la enseñanza superior portuguesa: avances, retos y medidas de apoyo a los estudiantes

Mariana Calhau de Figueiredo

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
mariana_calhau@hotmail.com

Orquídea Coelho

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
orquidea@fpce.up.pt

Amélia Veiga

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
aveiga@fpce.up.pt

Resumo: Após a revolução de 1974, o ensino superior em Portugal democratizou-se, diversificando o seu público. Este estudo investiga as políticas de inclusão das Instituições de Ensino Superior (IES) portuguesas, analisando as medidas de apoio nos seus estatutos. A análise documental de 26 estatutos revela progressos e desafios na implementação dessas medidas, evidenciando disparidades na distribuição, pouco foco psicossocial e uma abordagem predominantemente médica. A influência da autonomia institucional e a falta de legislação específica para a inclusão no ensino superior também foram identificadas, legitimando variações nas ofertas de recursos e limitando o acesso às medidas de apoio nas IES.

Palavras-chave: Inclusão; Estatutos; Ensino Superior; Práticas institucionais.

Abstract: After the 1974 revolution, higher education in Portugal democratised, diversifying the student population. This study investigates the inclusion policies of Portuguese Higher Education Institutions (HEIs), analysing support measures in their statutes. The document analysis of 26 statutes reveals progress and challenges in implementing these measures, highlighting disparities in distribution, limited psychosocial focus, and a predominantly medical approach. The influence of institutional autonomy and the lack of specific legislation for inclusion in higher education were also identified, legitimizing variations in resource offerings and limiting access to support measures in HEIs.

Keywords: Inclusion; Statutes; Higher education; Institutional Practices.

Résumé: Après la révolution de 1974, l'enseignement supérieur au Portugal s'est démocratisé, diversifiant son public. Cette étude examine les politiques d'inclusion des Institutions d'Enseignement Supérieur (IES) portugaises, en analysant les mesures de soutien dans leurs statuts. L'analyse documentaire de 26 statuts révèle des progrès et des défis dans la mise en œuvre de ces mesures, mettant en évidence des disparités dans la distribution, un faible accent sur les aspects psychosociaux et une approche principalement médicale. L'influence de l'autonomie institutionnelle et le manque de législation spécifique à l'inclusion dans l'enseignement supérieur ont également été identifiés, légitimant des variations dans les offres de ressources et limitant l'accès aux mesures de soutien dans les IES.

Mots-clés: Inclusion; Statuts; Enseignement Supérieur; Pratiques institutionnelles.

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

Resumen: Después de la revolución de 1974, la educación superior en Portugal se democratizó, diversificando su público. Este estudio investiga las políticas de inclusión de las Instituciones de Educación Superior (IES) portuguesas, analizando las medidas de apoyo en sus estatutos. El análisis documental de 26 estatutos revela avances y desafíos en la implementación de estas medidas, evidenciando disparidades en la distribución, poco enfoque psicosocial y una predominante orientación médica. También se identificó la influencia de la autonomía institucional y la falta de legislación específica para la inclusión en la educación superior, legitimando variaciones en las ofertas de recursos y limitando el acceso a las medidas de apoyo en las IES.

Palabras clave: Inclusión; Estatutos; Educación Superior; Prácticas institucionales.

Introdução

A história da educação ao longo dos anos tem sido marcada por um desafio persistente: a exclusão de grupos que não se encaixam no modelo tradicional estabelecido. Exemplos de discriminação no campo educacional são abundantes, abrangendo questões de raça, classe social, gênero, religião, deficiência, entre outras. Em resposta a essa exclusão sistemática, surgiu o conceito transformador da educação inclusiva, que visa garantir a participação plena e significativa de todos e todas os/as estudantes no sistema educacional (Ribeiro & Pottker, 2018).

O conceito de inclusão, que serve de base para este estudo, não se limita apenas à não exclusão de estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES). Ele abarca a educação inclusiva como um direito fundamental, garantindo não apenas o acesso à educação, mas também promovendo o bem-estar, a dignidade e a autonomia dos/as indivíduos/as. Ademais, busca a eliminação de barreiras e o fomento de práticas que assegurem o acesso à educação e a participação de todos e todas (Silva *et al.*, 2017).

Nesse contexto, uma das preocupações que orientou a nossa pesquisa foi assegurar a inclusão de todos e todas os/as estudantes que possam encontrar desafios durante sua trajetória acadêmica, sem limitar-nos a um grupo específico. Assim, neste artigo, optamos por adotar a designação “Necessidades Educativas Especiais” (NEE) para referir todos e todas os/as estudantes que demandam apoio acadêmico. Essa escolha é fundamentada no paradigma educacional delineado pelo Relatório Warnock, intitulado “*Special Educational Needs - Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*” (Warnock, 1978). O conceito de NEE abrange não apenas aqueles/as com deficiências, mas também todos e todas os/as estudantes que possam enfrentar dificuldades específicas de aprendizagem ao longo de sua trajetória educacional.

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

Os avanços introduzidos pela designação NEE na educação destacam-se ao reconhecer a diversidade de estudantes em todos os níveis de ensino, propondo ações educativas mais acessíveis e inclusivas para todos e todas. No entanto, é imperativo reconhecer que esta designação tem suscitado debates e críticas no contexto da educação inclusiva, pois ainda está associada às políticas da educação especial, resultando em interpretações equivocadas, estereotipadas e classificatórias dos/as estudantes. Autores como Booth & Ainscow (2002) propõem o abandono de todas as formas de classificação e nomeação de estudantes, sugerindo que o foco seja direcionado às barreiras e recursos de apoio à aprendizagem e à participação, ampliando a capacidade de inclusão nos ambientes educativos (Ainscow, 2009; Booth & Ainscow, 2002).

Embora reconheçamos que a designação NEE não seja consensual, apresente falhas e esteja em constante evolução, ela ainda é utilizada nos documentos oficiais em Portugal, bem como em muitos países da Europa, nos estatutos especiais de estudantes das IES e em estudos empíricos no campo da educação inclusiva. Por essa razão, ao longo deste artigo, optamos por empregar a designação NEE, ressaltando, contudo, a nossa adesão ao significado original de NEE, que destaca o foco nos apoios e ações inclusivas e não no défice.

Nosso interesse vai além da mera escolha da designação mais adequada aos/as estudantes. Nosso objetivo é compreender as políticas institucionais adotadas pelas IES portuguesas para acolher estudantes com NEE. Esse interesse é impulsionado pelos avanços na legislação e na promoção da educação inclusiva em Portugal nos últimos anos, porém, principalmente, pelos desafios remanescentes que exigem superação para alcançar uma inclusão efetiva no país. A história de exclusão e os estereótipos arraigados em nossa cultura dificultam a implementação plena da educação inclusiva nesse ambiente acadêmico. Como resultado, muitos/as estudantes continuam a enfrentar obstáculos, o que se reflete em taxas elevadas de insucesso e abandono, especialmente em grupos mais vulneráveis nas IES portuguesas.

Durante o decorrer de nossa pesquisa, nossa curiosidade em relação ao tema aumentou e a convicção em relação à pertinência e à importância de aprofundar o conhecimento sobre inclusão no ensino superior se fortaleceu. Reconhecemos que o contexto português se revelou particularmente interessante para o estudo da inclusão, não apenas devido aos desafios enfrentados pelos/as estudantes, mas também por conta da

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

recente transição democrática do país e os impactos desse processo em um setor tão tradicional e elitista, como o da educação superior.

Além dos fatores motivacionais mencionados, vale ressaltar o compromisso social e político que a inclusão representa na sociedade atual, particularmente para a promoção de uma educação verdadeiramente democrática. Nossa investigação permitiu a exploração de um tema original e relevante, considerando especialmente as lacunas que existem no contexto de ensino superior em Portugal. Nas próximas páginas, após o enquadramento teórico e metodológico que orientou a nossa pesquisa, apresentamos os resultados de uma análise documental dos estatutos de todas as IES públicas portuguesas, visando identificar os avanços e desafios presentes na documentação institucional e como isso pode impactar a experiência de inclusão dos/as estudantes com NEE. As considerações finais encerram o artigo, oferecendo também perspectivas sobre o processo de inclusão no ensino superior e fornecendo diretrizes para pesquisas futuras.

Enquadramento teórico

A educação tradicional, em seus diferentes níveis, tem sido historicamente concebida para atender a um perfil específico de estudantes, o que perpetua um modelo que tende a excluir aqueles/as que não se encaixam em um padrão de normalidade estabelecido. Mudar os valores da educação tradicional, desenvolver novas políticas educativas e transformar o sistema educacional considerando as singularidades de todos e todas, são as propostas da educação inclusiva.

A inclusão é geralmente entendida como um movimento educacional, mas também social e político (Ainscow, 2020) que valoriza a diferença entre os/as estudantes, considerando a diferença como uma condição natural no processo de escolarização. Assim, inclusão neste caso significa que todos e todas podem frequentar as mesmas aulas, que a diversidade é celebrada dentro da academia e que os/as estudantes têm o direito de participar, aprender e construir relações sociais (Cunha & Rossato, 2015).

Tendo em conta a definição multidimensional da educação inclusiva, a nossa investigação seguiu diferentes abordagens ou linhas de investigação que poderíamos sintetizar através da perspectiva abordada por Freire (2008), que aponta quatro eixos fundamentais da inclusão: o *direito fundamental*, considera que todos e todas têm o direito de estar incluídos na sociedade, independentemente do gênero, classe social, grupo social

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

e/ou outras singularidades individuais; *repensar a diferença e a diversidade*, consiste em uma nova forma de enxergar a diferença, reconhecendo que esta é inerente a todos e todas; *repensar a escola*, considera que o problema não está no/a estudante, mas sim na forma como a academia está organizada e no modo como funciona; *vínculo de transformação*, aponta que não basta mudar a academia, mas também os valores sociais e culturais dominantes na sociedade (Freire, 2008).

No contexto português, ao longo dos anos, tem-se observado um avanço significativo na promoção da educação inclusiva, impulsionado pelo contínuo progresso das políticas democráticas e pela influência de diretrizes internacionais. Essa trajetória é fundamentada em fatores históricos, como o movimento estudantil da década de 1960, que não só defendia os valores da liberdade e democracia associados ao fim do fascismo no país, mas também almejava a melhoria da qualidade do sistema de ensino, visando torná-lo mais democrático e acessível em Portugal (Dotta, *et al.*, 2019).

Nesse contexto de mudança e busca por uma educação mais inclusiva, a década de 1970 testemunhou os primeiros passos legislativos voltados para a promoção da educação especial no país, embora inicialmente não abarcasse o ensino superior. A publicação da Lei n.º 6/71 – Lei de Bases de Reabilitação e Integração de Deficientes impulsionou ações relacionadas à reabilitação e integração social de pessoas com deficiência. Paralelamente, a Lei n.º 5/73, que deu origem à “Reforma Veiga Simão”, estabeleceu o direito à educação de todos e todas os/as portugueses/as, incluindo medidas específicas para organizar e estruturar o ensino, além de responsabilizar o Estado pela educação especial (Stoer, 2008). Essa reforma também legitimou a expansão educacional como meio de impulsionar o desenvolvimento econômico, preparando o terreno para a transição para um regime democrático após a Revolução de Abril de 1974.

A Revolução de Abril de 1974 marcou um período de renovação em Portugal, possibilitando a consolidação do regime democrático e promovendo mudanças sociais e educacionais significativas. Essa fase foi marcada pela democratização do ensino, alargamento do acesso, melhoria da qualidade da educação, promoção da mobilidade de estudantes e internacionalização do sistema (Amaral & Magalhães, 2009; Magalhães *et al.*, 2009). A Constituição de 1976 consagrou o direito à educação e à igualdade de oportunidade para todos e todas, incluindo pessoas com deficiência (Constituição da Republica Portuguesa, 1976).

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

Em 1985, o debate no ensino superior sobre as disparidades no tratamento dos/as estudantes com deficiência, resultou na publicação do Decreto-Lei n.º 88/1985 pelo governo português, que flexibilizou alguns princípios educativos para a adaptação de estudantes nos ensinos primários e superior (Decreto-Lei n.º 88/1985, 1985; Linhares *et al.*, 2022). No mesmo ano, com a Portaria n.º 787/85, estabeleceu pela primeira vez orientações para estudantes com deficiência no ensino superior, reforçando a necessidade de garantir a igualdade de oportunidades e a integração dos estudantes neste nível de ensino. Essa portaria instituiu a fixação anual do *numerus clausus* para candidatos/as com deficiências físicas ou sensoriais, reservando um contingente específico de vagas para esses estudantes (Portaria n.º 787/85, 1985).

Importante ressaltar que, até esse ponto da história, os avanços estavam mais focados na integração das pessoas com deficiência no sistema de ensino. Em outras palavras, a responsabilidade de se adaptar à academia recaía inteiramente sobre o/a estudante. O princípio da integração guia os ideais da educação especial, exigindo que o/a estudante se adeque aos padrões de ensino consagrados ao longo do tempo, enquanto a academia e a sociedade permanecem inalteradas diante da diversidade estudantil (Cunha & Rossato, 2015).

Isso começou a mudar com a promulgação da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) em 14 de outubro de 1986, que introduziu modificações na estrutura das instituições de ensino, consagrando a educação especial como uma modalidade de ensino. A LBSE teve um impacto substancial nos movimentos de acesso ao ensino superior, garantindo o direito à educação e cultura para todos e todas os/as portugueses/as (Dotta, *et al.*, 2019). Seu objetivo principal é estimular a criação cultural, científica e reflexiva, formando diplomados/as em diferentes áreas de conhecimento, incentivando investigação científica e promovendo a disseminação do conhecimento para todos e todas (Lei n.º 46/86, 1986).

A partir da década de 1990, surgiu a fase chamada de inclusão, que prosperou no século XXI, trazendo consigo notáveis avanços tanto na educação quanto nas políticas voltadas para esse fim. Um marco importante foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia (UNICEF, 1990). Esta conferência enfatizou a importância de garantir que todos e todas tivessem acesso às oportunidades educativas destinadas a satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Em resposta a esses

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

acontecimentos, Portugal publicou o Decreto-Lei n° 319/91, que atualizou e ampliou as leis anteriores, propondo pela primeira vez a utilização da designação NEE. Além disso, o Decreto-Lei reforçou a abertura das escolas para estudantes com NEE, numa perspectiva de “escola para todos” (Decreto-Lei n.º 319/91, 1991).

Outro acontecimento marcante dessa década foi a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade” da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizada em Salamanca em 1994. Nessa conferência, foi elaborado um documento conhecido como “Declaração de Salamanca”. Esta declaração ofereceu diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da educação inclusiva em Portugal. O documento preconizava a adoção de um modelo de ensino que fosse propício ao sucesso de todos e todas, atento à inclusão e à diversidade, e que respondesse às singularidades de cada estudante (UNESCO, 1994).

É nesse contexto que entrou em vigor, em 1994, um dos principais normativos direcionados ao ensino superior, a saber, a Portaria n.º 216/94. Essa portaria estabeleceu um Contingente Especial de Acesso, expandindo a reserva de vagas para incluir também estudantes com NEE decorrentes de situações clínicas devidamente comprovadas por laudo médico e/ou psicológico. Essa medida representa 1% das vagas fixadas para o concurso nacional de acesso da primeira fase, para cada curso (Bonifácio *et al.*, 2022; Portaria n.º 216/94, 1994). Posteriormente, com a Portaria n.º 715/2001, ampliaram a cota para 2% das vagas fixadas na primeira fase ou duas vagas para cada curso (Portaria n.º 715/2001, 2001).

Também merece destaque outros acontecimentos internacionais, como a Carta do Luxemburgo (European Commission, 1996), que proclama o princípio não-discriminatório europeu; o Tratado de Amsterdão (European Commission, 1997), no qual a União Europeia se compromete a promover políticas de igualdade e antidiscriminação; o Enquadramento de Ação de Dakar (UNESCO, 2000), cujo principal objetivo é assegurar uma “Educação Para Todos” para cada cidadão/ã da sociedade; a Declaração de Madrid (Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, 2002), que propõe o princípio da não-discriminação e de ações afirmativas para inclusão social; e a *Flagship* de Educação para Todos (UNESCO, 2004), com foco em criar condições e programas

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças, independente de suas habilidades, proporcionando um ambiente escolar inclusivo.

As convenções e declarações que surgiram ao longo do tempo tiveram um impacto significativo nas preocupações e acontecimentos educacionais em Portugal. Em 2003, a Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior foi introduzida, com foco específico nesse nível de ensino. Essa legislação destacou a importância de promover o direito à igualdade de oportunidade de acesso, frequência e sucesso escolar, além de atribuir apoios sociais aos/as estudantes com NEE, especialmente aqueles/as com deficiência (Lei n.º 37/2003, 2003; Melo & Martins, 2016).

Na educação básica também surgiram avanços marcantes, como o Decreto-Lei n.º 3/2008, que substituiu o Decreto-Lei n.º 319/91 e foi entendido como um passo na direção de um pensamento e de uma prática inclusiva. O Decreto-Lei n.º 3/2008 visava a equidade educativa, tanto no acesso quanto no sucesso, e substituiu a necessidade de um diagnóstico médico ou psicológico para a elegibilidade de estudantes aos serviços de educação especial. Em vez disso, privilegiou um perfil de funcionalidade baseado em uma avaliação biopsicossocial (Decreto-Lei n.º 3/2008, 2008).

O Decreto-Lei n.º 3/2008 deu um passo importante para a concretização de uma política que garantisse a igualdade de oportunidade para todos e todas os/as estudantes, mas foi apenas em 2018, com o Decreto-Lei n.º 54/2018, que a escola inclusiva assumiu novos contornos, reconhecendo a diversidade dos/as alunos/as, preconizando a adequação dos processos de ensino às singularidades de cada aluno/a, mobilizando ações e práticas de ensino para que todos e todas possam aprender e participar da vida escolar (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). A implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, alterado pela Lei n.º 116/2019 e pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 ampliaram o olhar para a educação inclusiva à luz da educação especial, mas ainda não apontaram o caminho. Além disso, os Decretos-Lei, mesmo assumindo um discurso comprometido com a inclusão, ainda não consideram todos os níveis de ensino, deixando de fora o ensino superior.

Para além destas legislações outros acontecimentos coincidem com o avanço da educação inclusiva em Portugal, tal como a Estratégia de Lisboa (2000) e o Comunicado de Praga (2001) são exemplos claros, concentrando-se na dimensão social e na Aprendizagem ao Longo da Vida. Adicionalmente, o Comunicado de Bergen (2005) com sua ênfase no ensino superior mais acessível, e a Agenda de Modernização (2007),

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

direcionado ao acesso de novos públicos nas universidades europeias, desempenharam um papel crucial na promoção da diversidade e inclusão no ambiente acadêmico.

Essa priorização de áreas decorre de uma série de compromissos assumidos pelo governo português perante agências de financiamento e outras organizações internacionais, como é o caso do Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO. Além disso, o estabelecimento da Área Europeia de Ensino Superior promovida pelo Processo de Bolonha e em alinhamento com as políticas europeias voltadas para o aprimoramento das qualificações dos/as cidadãos/ãs europeus/ias, juntamente com a mais recente implementação do Espaço Europeu de Educação 2025, também exercem influências direta e indireta nas agendas políticas nacionais relacionadas à expansão do acesso aos sistemas educativos e à diversificação de seus públicos (Veiga *et al.*, 2014).

O impacto do avanço na legislação portuguesa e a implementação de programas de ação afirmativa resultou no aumento do número de inscrições de estudantes com NEE no ensino superior em Portugal. De acordo com a Direção Geral de Ensino Superior (DGES, 2021), houve um incremento de 20% desses/as estudantes entre 2017/18 e 2018/19, totalizando 1.978 novas matrículas nas IES. Esse dado representa um aumento de 67% em comparação com os números de 2011/12, quando o total de matrículas era de 1.184 estudantes.

Apesar do animador aumento da participação de estudantes com NEE no ensino superior, diversos desafios marcam o percurso desses/as estudantes. Autores como Martins *et al.* (2018a) destacam as múltiplas dificuldades enfrentadas por estudantes com NEE no processo de inclusão, incluindo barreiras físicas e pedagógicas, a escassez de investimento em tecnologias de apoio, e a falta de recursos pedagógicos e acessibilidade.

A inclusão de estudantes com NEE ainda representa um desafio significativo para as IES. Contudo, é crucial compreender, como destaca Freire (2008: 5), que a inclusão é um

“direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, por uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.”

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

Além disso, é fundamental destacar a acessibilidade como um direito fundamental no contexto educativo, envolvendo o acesso à educação de qualidade, adaptação do currículo e da avaliação às singularidades de todos e todas, e garantindo acesso adequado aos espaços físicos, comunicacionais, metodológicos, instrumentais, programáticos, atitudinais e digitais, tanto dentro quanto fora da sala de aula (Sasaki, 2009).

No âmbito do ensino superior, torna-se crucial promover e incentivar a inclusão e a acessibilidade, garantindo que os benefícios e retornos desse segmento educacional sejam acessíveis a toda a população, impulsionando, assim, o desenvolvimento global da sociedade. Nesse sentido, é responsabilidade dos governos e das IES criar as condições necessárias para que todas as pessoas tenham acesso aos espaços sociais, ao currículo e aos ambientes, envolvendo elementos materiais, tecnológicos e a adequação de espaços e equipamentos, entre outras possibilidades.

Na busca por assegurar um ensino superior inclusivo, algumas IES têm implementado estatutos especiais para estudantes com NEE, visando garantir a inclusão e acessibilidade de seus/suas estudantes. Assim, diversas universidades e institutos politécnicos têm procurado adotar medidas de apoio adequadas às singularidades desse público. Diante desse cenário, emerge a questão central que orienta nosso trabalho: *quais são as características das políticas institucionais adotadas pelas IES para acolher os/as estudantes com NEE?*

Método

Com o objetivo de analisar as medidas de apoio à inclusão e acessibilidade propostas nos estatutos especiais de estudantes das IES públicas portuguesas, recorreremos a uma investigação qualitativa, conduzida por meio de uma análise documental dos estatutos especiais de estudantes de 26 IES públicas portuguesas. Escolhemos estudar esses estatutos por constituírem uma documentação oficial das IES e por servirem como instrumento de suporte à inclusão e acessibilidade de estudantes, garantindo ações compensatórias e deliberações institucionais.

A coleta de dados foi conduzida em duas etapas fundamentais: 1) definição dos procedimentos e técnicas para a apreensão dos documentos e 2) compreensão e análise dos estatutos selecionados. No primeiro momento, estabelecemos critérios de inclusão e exclusão para os documentos a serem analisados nesta pesquisa. Os critérios de inclusão

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

para os estatutos foram: direcionamento ao público-alvo composto por estudantes com NEE ou que necessitam de apoio acadêmico, caráter de instituição pública, posse de um estatuto próprio e reconhecimento pela DGES e pelo Balcão IncluíES como um estatuto voltado para inclusão de estudantes.

A DGES disponibiliza, em sua página na internet, o Balcão IncluíES, um programa promovido pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, que concentra informações sobre apoios para inclusão no ensino superior em Portugal, bem como os *links* dos estatutos de estudantes das IES portuguesa. O Balcão IncluíES é um portal importante para acesso aos conteúdos desenvolvidos para inclusão no ensino superior, no nosso caso, os estatutos.

O *corpus* documental foi constituído pelos estatutos das IES portuguesas disponíveis no Balcão IncluíES, abrangendo um total de 12 universidades – *Universidade dos Açores, Universidade do Algarve, Universidade de Aveiro, Universidade da Beira Interior, Universidade de Coimbra, Universidade de Évora, Universidade de Lisboa, Universidade da Madeira, Universidade do Minho, Universidade do Porto, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e Universidade Nova Lisboa* – e 14 institutos politécnicos – *Instituto Politécnico de Beja, Instituto Politécnico de Bragança, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, Instituto Politécnico de Coimbra, Instituto Politécnico da Guarda, Instituto Politécnico de Leiria, Instituto Politécnico de Lisboa, Instituto Politécnico do Porto, Instituto Politécnico de Portalegre, Instituto Politécnico de Santarém, Instituto Politécnico de Setúbal, Instituto Politécnico de Viana do Castelo e Instituto Politécnico de Viseu*. Foram excluídos três institutos politécnicos por não apresentarem documentação própria e partilham os mesmo estatutos das universidades de mesma localidade, sendo eles: *Instituto Politécnico de Aveiro, Instituto Politécnico de Faro e o Instituto Politécnico de Évora*. Os estatutos selecionados foram publicados e/ou atualizados entre 2008 e 2022 e podem ser consultados no *site* da DGES e do Balcão IncluíES.

Para analisar os dados, recorreremos à uma análise de conteúdo, que engloba um conjunto de técnicas destinadas a analisar comunicações, com o objetivo de enriquecer a interpretação dos dados coletados (Bardin, 2006). Conforme proposto por Bardin (2006) o trabalho seguiu três etapas de planejamento: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos dados.

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

Na pré-análise foram selecionados os documentos a serem analisados. No segundo momento, utilizando o *software* NVivo, realizou-se a exploração do material, codificando os dados, agregando unidades e criando categorias, sendo elas: a) *apoios para acessibilidade*, b) *apoios acadêmicos* e c) *apoios psicossociais*. A Tabela 1 resume as codificações realizadas nos documentos.

Tabela 1: Matriz conceitual das categorias

Categorias	Descrição	Tipo de apoio
a) Apoios para acessibilidade	Intervenções destinadas a eliminar barreiras que restringem a participação acadêmica de todos e todas os/as estudantes.	Acesso a informações e equipamentos, atribuição de espaços, condições especiais de frequência e serviços de transporte.
b) Apoios acadêmicos	Intervenções destinadas ao acompanhamento e apoio dos processos de ensino-aprendizagem.	Implementação de gabinetes de apoio acadêmico (apoio ao docente, estudantes, atitudinal e pedagógico) e regimes de avaliação.
c) Apoios psicossociais	Intervenções destinadas à garantia da permanência e conclusão do curso acadêmicos.	Apoio psicossocial e psicopedagógico, atribuição de alojamentos e bolsa de estudo.

E, na última etapa, realizou-se o tratamento dos dados, descobrindo tendências e sistematizando a análises dos estatutos especiais de estudantes.

Resultados e discussão

Através da análise de conteúdo, foi possível identificar algumas tendências gerais, além de algumas diferenças, nos estatutos especiais de estudantes das 26 IES estudadas. Os documentos revelaram uma preocupação por parte das IES na implementação de medidas de apoio à inclusão de estudantes, evidenciando um entendimento abrangente acerca das NEE. As ações promovidas pelas IES são diversas, com o foco principal na garantia de atendimento, melhoria das condições de acessibilidade e mobilidade, atenuação das condições de frequência e avaliação, além de oferecer apoios psicossociais e econômicos.

Verificamos que a maioria dos apoios propostos nos estatutos está focada em iniciativas relacionadas a *apoios para acessibilidade*. Todos os documentos analisados, abrangendo 100% das IES, abordam medidas para promover a acessibilidade

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

arquitetônica, que incluem melhorias nas instalações, priorização no atendimento nos serviços da instituição, estacionamento gratuito e seleção estratégica de salas de aula ou locais de estágio. Em seguida, há a acessibilidade comunicacional, relacionada à disponibilização de materiais na biblioteca em formatos alternativos e o acesso à informação. Também observamos a acessibilidade metodológica, associada a adaptações nos recursos pedagógicos, apoio especializado e adaptação do processo de ensino e aprendizagem, incluindo adaptações nas avaliações, prazos estendidos para entrega de trabalhos e o acesso a épocas especiais de exames. Verificamos também a acessibilidade instrumental, envolvendo o fornecimento de equipamentos e recursos digitais adaptados. Observamos ainda a acessibilidade atitudinal, com foco na consciência e sensibilização para a diversidade no ambiente acadêmico. Por fim, a acessibilidade digital destaca as adaptações em plataformas e serviços digitais.

A segunda área mais enfatizada em todos os estatutos analisados, englobando 100% das IES, é a de *apoios acadêmicos*, que abarca recursos para aprendizagem e participação acadêmica dos/as estudantes. Os recursos para aprendizagem envolvem a identificação das singularidades dos/as estudantes, a aplicação de estratégias pedagógicas personalizadas, adaptações curriculares e a aquisição de recursos educacionais. Os/as estudantes também têm a possibilidade de gravar as aulas, contar com o suporte de intérpretes de língua gestual e beneficiar-se de sessões de orientação personalizada. No que diz respeito aos recursos para participação dos/as estudantes, algumas instituições desenvolvem serviços de apoio com o propósito de acolher estudantes, organizar os apoios para inclusão na instituição e oferecer suporte aos/as docentes e técnicos/as.

Outra tendência destacada nos documentos é a ênfase nos *apoios psicossociais*, voltados para facilitar o acesso e o sucesso na educação superior, por meio da concessão de bolsa de estudo, auxílio alimentação e auxílios financeiros. Algumas instituições asseguram prioridade na alocação de alojamentos e no acesso a atendimentos prioritários nas cantinas, bares e outros serviços da instituição. Além disso, destaca-se a disponibilização de recursos específicos relacionados ao apoio pedagógico, emocional e social, oferecendo serviços psicopedagógicos, psicossociais e médicos aos/as estudantes.

No entanto, chama a atenção a ausência de referências aos *apoios psicossociais* em contraste com outras categorias de suporte mencionadas anteriormente. Apenas 26% das IES mencionam essa categoria de suporte nos seus estatutos. Nos documentos analisados,

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

frequentemente encontramos apenas breves menções ou até mesmo a total falta de informações sobre essa área de apoio. Da mesma forma, percebemos que tanto os *apoios para acessibilidade* quanto os *apoios acadêmicos* não são distribuídos de maneira equitativa entre todas as IES. Essa disparidade sugere decorrer da ausência de legislação nacional que contemple as singularidades e a diversidade no ensino superior, deixando a cargo de cada IES a definição e implementação das medidas de suporte que considerarem adequadas à sua realidade.

Adicionalmente, as IES possuem autonomia institucional, o que lhes confere a liberdade para implementar os apoios que considerem necessários e adequados às singularidades de seus/as estudantes. Essa autonomia parece também refletir nas discrepâncias observadas nos estatutos especiais e na distribuição dos apoios destinados aos/as estudantes.

As IES portuguesas gozam de autonomia científica, pedagógica, cultural e disciplinar (DGES, 2022). Isso significa que cada instituição tem a liberdade de escolha na construção dos seus estatutos e na enunciação dos seus objetivos pedagógicos e científicos (Nascimento & Cabrito, 2017). A autonomia institucional cria algumas dificuldades à capacidade de intervenção do governo em adotar políticas mais transversais, uma vez que as IES são independentes para definir as suas estratégias em relação às ações para inclusão e acessibilidade (Amaral, 2007; Melo & Martins, 2016).

A autonomia das IES foi adotada como um sistema de regulação para orientar politicamente os sistemas públicos, as universidades e os politécnicos (Veiga *et al.*, 2014), visando implementar modelos de governança capazes de responder à competitividade do mercado e aos interesses das próprias instituições. Embora a autonomia das instituições seja importante, é fundamental que os governos atuem de forma a garantir que os direitos de todos e todas sejam atendidos (Amaral, 2007). Nesse sentido, a criação de marcos regulatórios que fortaleçam as ações para inclusão no ensino superior parece ser crucial para equidade de todos e todas.

A autonomia das IES na elaboração dos seus estatutos reflete-se também em algumas diferenças significativas na distribuição dos apoios previstos para os/as estudantes. Nota-se que o número de apoios oferecidos nos estatutos dos institutos politécnicos é maior em comparação com as universidades. Essa discrepância pode ser explicada pelo fato de que os documentos dos politécnicos são mais detalhados e contêm

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

práticas mais específicas. Além disso, sua implementação ou atualização ocorreu em anos mais recentes, de 2016 a 2021, em comparação com as universidades, cujos documentos datam de 2008 a 2020, abordando práticas inclusivas e acessíveis de maneira mais generalista (Antunes *et al.*, 2020).

Outro ponto relevante é a predominância da perspectiva médica em todos os estatutos analisados, juntamente com a exigência de comprovativos médicos e psicológicos para solicitar o estatuto especial, destacando-se como um aspecto suscetível de melhoria. O abandono do foco exclusivo no diagnóstico médico pode incentivar as IES a progredirem em direção a uma abordagem educacional mais alinhada com a verdadeiramente inclusão, levando em consideração a singularidade de todos e todas os/as estudantes. Em outras palavras, priorizar uma perspectiva educacional sobre a médica pode favorecer o acesso e a inclusão de todos e todas os/as estudantes, independentemente de suas singularidades.

Reconhecemos que a criação e implementação dos estatutos especiais de estudantes sugere um esforço das IES portuguesas na promoção de uma educação superior mais inclusiva. No entanto, a literatura ainda evidencia a existência de dificuldades na inclusão, tanto no acesso quanto na permanência de estudantes com NEE na educação superior (Martins, *et al.*, 2018b; Melo & Martins, 2016). Portanto, é importante que os documentos institucionais se atualizem constantemente, para que as IES estejam preparadas pedagogicamente e para legitimar o direito de todos e todas à inclusão (Melo & Martins, 2016).

Considerações finais

A análise dos estatutos das IES em Portugal revela um compromisso substancial com a inclusão de estudantes, especialmente aqueles/as com NEE. Esses documentos refletem uma abordagem multifacetada, apresentando uma variedade de medidas de apoio que visam garantir a acessibilidade, apoio acadêmico e psicossocial aos/as estudantes. Tal compromisso é fundamental não apenas para cumprir com as exigências legais, mas também para promover uma cultura inclusiva que reconhece e valoriza a diversidade dos/as estudantes.

Contudo, a análise detalhada desses estatutos também destaca a existência de desafios significativos no processo de inclusão. Uma das principais lacunas identificadas

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

é a ausência de apoios psicossociais em muitos dos documentos, indicando uma possível falta de consideração com as múltiplas necessidades socioemocionais e até financeiras que um/a estudante pode enfrentar ao longo do seu percurso académico. Além disso, a distribuição desigual das medidas de apoio entre as IES evidencia uma disparidade na capacidade de respostas das instituições, o que pode resultar em uma experiência diferenciada para os/as estudantes com NEE, dependendo da instituição que frequenta.

Essa discrepância na atribuição de apoios pode ser atribuída, em parte, à ausência de uma legislação nacional específica que regule a inclusão no contexto do ensino superior. A autonomia institucional das IES também desempenha um papel importante nesse aspecto, permitindo que cada instituição desenvolva suas próprias estratégias de inclusão, o que pode resultar em variações significativas na qualidade e na disponibilidade dos recursos de apoio.

Um aspecto crítico que emerge dessa análise é a prevalência da abordagem médica na atribuição de apoios aos/as estudantes com NEE. Muitos dos estatutos analisados exigem uma avaliação médica ou psicológica para a concessão de medidas de apoio, o que pode criar barreiras adicionais para o acesso a esses recursos. Essa prática, além de reforçar estereótipos e estigmas associados às deficiências, também pode limitar o acesso de estudantes que não possuam diagnóstico formal, mas que ainda enfrentam desafios significativos de aprendizagem.

Para avançar na promoção da inclusão, é imperativo que as IES atualizem constantemente seus documentos institucionais, incorporando as melhores práticas e abordagens inclusivas no ensino superior. A implementação de políticas abrangentes e a criação de marcos regulatórios específicos para inclusão são cruciais para garantir a equidade e o acesso de todos e todas os/as estudantes no ensino superior em Portugal. É essencial que tais políticas busquem assegurar uma distribuição mais equitativa das medidas de apoio entre as IES, de modo que todos e todas os/as estudantes possam beneficiar de práticas inclusivas, independentemente da região do país em que esteja a estudar. Essas medidas devem ser fundamentadas em evidências, orientadas para as necessidades dos/as estudantes e alinhadas com as diretrizes (inter)nacionais para inclusão educacional. Adicionalmente, é essencial considerar o abandono do paradigma médico, visando uma abordagem mais holística e centrada no/a estudante.

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

É relevante ressaltar que a existência de estatutos nas IES em Portugal não nos permite afirmar categoricamente que os apoios em análise são verdadeiramente inclusivos. Estudos mais aprofundados são necessários para avaliar a eficácia dessas práticas na promoção da inclusão no ensino superior. Recomenda-se complementar essas informações com a análise da experiência de estudantes, docentes e técnicos/as em relação à educação inclusiva. Entrevistas, inquéritos por questionários e/ou grupos focais podem oferecer *insights* valiosos sobre as percepções, experiências e desafios enfrentados por diferentes membros da comunidade acadêmica em relação à inclusão no ensino superior. Essas abordagens qualitativas e quantitativas podem identificar existentes e áreas que necessitam de melhorias na promoção da inclusão nas IES portuguesas, avançando assim em direção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Fontes

CONGRESSO EUROPEU DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (2002), *Declaração de Madrid: a não-discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social*, Madrid.

Constituição da República Portuguesa (1976). Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, *Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo*.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, *Estabelece o regime especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais*.

Decreto-Lei n.º 88/1985, de 1 de abril, *Aplica aos alunos dos ensinos primário e superior o regime constante do Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, com as necessárias adaptações*.

DGES (2022), *Autonomia*. Disponível em: <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/autonomia>

DGES (2021), *Principais resultados do inquérito às NEE no ensino superior – 2017/2018*, Lisboa, DGEEC.

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n.º 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

EUROPEAN COMMISSION (1996), *Charter of Luxembourg*. Retrieved from: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/CHARTER-of-LUXEMBOURG-November-1996.pdf>

EUROPEAN COMMISSION (1997), *Treaty of Amsterdam amending the Treaty on European Union, the treaties establishing the European Communities and certain related acts*. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A11997D%2FTXT>

Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto, *Estabelece as bases do financiamento do ensino superior*.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, *Lei de Bases do Sistema Educativo* <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Portaria n.º 715/2001, de 12 de julho, *Aprova o regulamento do concurso nacional de acesso e ingresso no ensino superior público para a matrícula e inscrição no ano lectivo de 2001-2002*.

Portaria n.º 216/94, de 12 de Abril, *Aprova o regulamento do concurso nacional de acesso ao ensino superior para a matrícula e inscrição no ano lectivo de 1994-1995*.

Portaria n.º 787/85, de 17 de outubro, *Determina que seja estabelecido, por despacho ministerial anual, um acréscimo ao numerus clausus estabelecido, destinado exclusivamente ao ingresso no ensino superior de candidatos portadores da respectiva habilitação legal e que sejam deficientes físicos ou sensoriais*.

THE WARNOCK REPORT (1978), *Special education needs report of committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*, London, Her Majesty's Stationery Office.

UNESCO (1994), *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: Na área das necessidades educativas especiais*, Salamanca, UNESCO, Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

UNESCO (2000), *Educação para todos: o compromisso de Dakar*, Brasília, UNESCO, CONSED.

UNESCO (2004), "PRELAC: a path toward education for all", *PRELAC Journal*, n. 0, pp. 7-12. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137293_eng

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

UNICEF (1990), Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Tailândia, UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

Referências bibliográficas

AINSCOW, Mel (2009), “Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada” in Osmar Fávero *et al.* (orgs.), *Tornar a educação inclusiva*, Brasília, UNESCO, ANPED, pp. 11-24.

AINSCOW, Mel (2020), “Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences”, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, vol. 6, n.1, pp. 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

AMARAL, Alberto (2007), “A reforma do ensino superior português” in Conselho Nacional de Educação (ed.), *Políticas do ensino superior: quatro temas em debate*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, pp. 17-37.

AMARAL, Alberto; MAGALHÃES, António (2009), “Between institutional competition and the search for equality of opportunities: access of mature students”, *Higher Education Policy*, vol. 22, pp. 505-521. <https://doi.org/10.1057/hep.2009.15>

ANTUNES, Ana Pereira; RODRIGUES, Débora; ALMEIDA, Leandro; RODRIGUES, Sandra Estêvão (2020), “Inclusão no ensino superior português: análise do enquadramento regulamentar dos alunos com necessidades educativas especiais”, *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, vol. 9, n. 3, pp. 397-422.

BARDIN, Laurence (2006), *Análise de conteúdo*, Lisboa, Edições 70.

BONIFÁCIO, Evangelina; CASTANHEIRA, Luís; MESQUITA, Cristina; SILVA, Elisabete Mendes (2022), “TUT4IND: uma proposta de inclusão educativa no ensino superior” in Carmen Cavaco (dir.), *Educação e idades da vida: problemáticas de investigação e desafios na sociedade contemporânea*, Lisboa, AFIRSE.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel (2002), *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

CUNHA, Roseane; ROSSATO, Maristela (2015), “A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

processo de inclusão”, *Revista Educação Especial*, vol. 28, n. 53, pp. 649-664. <https://doi.org/10.5902/1984686x16288>

DOTTA, Leanete Thomas; LOPES, Amélia; LEITE, Carlinda (2019), “O Movimento do Acesso ao Ensino Superior em Portugal de 1960 a 2017: Uma Análise Ecológica”, *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, n. 146, pp. 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4195>

FREIRE, Sofia (2008), “Um olhar sobre a inclusão”, *Revista da Educação*, vol. 16, n. 1, pp. 5-20.

LINHARES, Ana Cláudia; COIMBRA, Eric Araujo; LAMAR, Adolfo Ramos (2022), “A inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior: uma perspectiva comparativa Brasil-Portugal”, *Rein! Revista Educação Inclusiva*, vol. 7, n. 2, pp. 453-477.

MAGALHÃES, António; AMARAL, Alberto; TAVARES, Orlanda (2009), “Equity, access and institutional competition”, *Tertiary Education and Management*, vol. 15, n. 1, pp. 35-48. <https://doi.org/10.1080/13583880802700040>

MARTINS, Maria Helena; BORGES, Maria Leonor; GONÇALVES, Teresa (2018a), “Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 22, n. 5, pp. 527-542. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>

MARTINS, Maria Helena; BORGES, Maria Leonor; GONÇALVES, Teresa (2018b), “Desafios da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: para onde vamos?” in António Fragoço & Sandra Valadas (coord.), *Estudantes não-tradicionais no ensino superior*, Coimbra, CINEP/IPC, pp. 145-166.

MELO, Francisco Vieira; MARTINS, Maria Helena (2016), “Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões”, *Acta Scientiarum. Education*, vol. 38, n. 3, pp. 259-269. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i3.30491>

NASCIMENTO, Ana; CABRITO, Belmiro (2017), “A autonomia do ensino superior português entre a lei e a prática – estudo de caso múltiplo”, *Revista Educação em Questão*, vol. 55, n. 45, pp. 42-73. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12745>

RIBEIRO, Dirceu de Godoy; POTTKER, Caroline Andrea (2018), “Educação especial: uma breve revisão terminológica”, *Uningá Review*, vol. 33, n.3, pp. 29-38.

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

SASSAKI, Romeu Kazumi (2009), “Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação”, *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, vol. 12, n. 2, pp. 10-16.

SILVA, Berenice M^a Dalla Costa da; PEDRO, Vanize Dalla Costa; JESUS, Eliane Maria (2017), “Educação Inclusiva”, *Revista Científica Semana Acadêmica*, vol.1, n. 99, pp. 1-11.

STOER, Stephen Ronald (2008), “A Reforma de Veiga Simão no Ensino: Projecto de desenvolvimento social ou <<disfarce humanista>>?”, *Educação, Sociedade & Culturas*, vol. 26, pp. 17-48.

VEIGA, Amélia; MAGALHÃES, António; SOUSA, Sofia; RIBEIRO, Filipa; AMARAL, Alberto (2014), “A reconfiguração da gestão universitária em Portugal”, *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 41, pp. 7-23. <https://doi.org/10.34626/esc.vi41.289>

José Pedrosa - *O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 263-284 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a13

**O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá,
liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja
Católica**

**The Lembá Integrated Development Project,
freedom and fraternity in the performance of Portuguese Cooperation and the
Catholic Church**

**Le Projet de Développement Intégré de Lembá,
liberté et fraternité dans l'exercice de la coopération portugaise et de l'Église
catholique**

**El Proyecto de Desarrollo Integrado de Lembá,
libertad y fraternidad en la actuación de la Cooperación Portuguesa y de la Iglesia
Católica**

José Fernando Pedrosa
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
josepedrosa.aver@gmail.com

Resumo: Passados quase cinquenta anos sobre o 25 de abril, diversos foram os acontecimentos nacionais e internacionais que ocorreram. Provavelmente muitos dos que viveram o dia 25 de abril de 1974 nunca imaginariam as transformações e evoluções que ocorreram nestas cinco décadas, evolução essa que também ocorreu na educação. Esta constatação tem mais sentido em São Tomé e Príncipe.

Neste artigo pretendemos analisar, fundamentalmente, o Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá e, ao analisar este projeto, perceber a importância da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica no desenvolvimento local, de uma forma particular na educação.

Palavras-chave: Cooperação: São Tomé e Príncipe, Cooperação Portuguesa, Igreja Católica, Educação

Abstract: Almost fifty years after April 25th, several national and international events have occurred. Probably many of those who lived on April 25, 1974 would never have imagined the transformations and evolutions that occurred in these five decades, an evolution that also occurred in education. This finding makes more sense in São Tomé and Príncipe.

In this article we intend to fundamentally analyze the Lembá Integrated Development Project and, when analyzing this project, understand the importance of Portuguese Cooperation and the Catholic Church in local development, in a particular way in education.

Keywords: Cooperation: São Tomé and Príncipe, Portuguese Cooperation, Catholic Church, Education

Résumé: Près de cinquante ans après le 25 avril, plusieurs événements nationaux et internationaux se sont produits. Il est probable que beaucoup de ceux qui ont vécu le 25 avril 1974 n'auraient jamais imaginé les transformations et les évolutions survenues au cours de ces cinq décennies, une évolution qui s'est également produite dans le domaine de l'éducation. Ce constat est plus logique à São Tomé et Príncipe.

Dans cet article, nous entendons analyser fondamentalement le Projet de Développement Intégré de Lembá et, en analysant ce projet, comprendre l'importance de la Coopération Portugaise et de l'Église Catholique dans le développement local, en particulier dans l'éducation.

Mots clés: Coopération : São Tomé et Príncipe, Coopération portugaise, Église catholique, Éducation

José Pedrosa - *O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 263-284 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a13

Resumen: A casi cincuenta años del 25 de abril han ocurrido varios hechos nacionales e internacionales. Probablemente muchos de los que vivieron el 25 de abril de 1974 nunca hubieran imaginado las transformaciones y evoluciones que se produjeron en estas cinco décadas, evolución que también se produjo en la educación. Este hallazgo tiene más sentido en Santo Tomé y Príncipe.

En este artículo pretendemos analizar fundamentalmente el Proyecto de Desarrollo Integrado de Lembá y, al analizar este proyecto, comprender la importancia de la Cooperación Portuguesa y de la Iglesia Católica en el desarrollo local, de manera particular en la educación.

Palabras clave: Cooperación: Santo Tomé y Príncipe, Cooperación portuguesa, Iglesia católica, Educación

Introdução

Este artigo resulta do nosso interesse e estudo sobre a influência da cooperação internacional, nomeadamente a portuguesa, sobre a educação em São Tomé e Príncipe, mormente na criação de oportunidades para a, almejada, ascensão social.

Em termos cronológicos enfatiza-se este novo milénio e, especialmente, focamos-nos no Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá (PDIL), um dos distritos mais pobres de São Tomé e Príncipe.

Existem, fundamentalmente, duas questões subjacentes a este artigo:

- Quais os desafios que se apresentam, hoje, à educação, em São Tomé e Príncipe?
- Qual o papel da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica sobre a educação em São Tomé e Príncipe?

O que procuramos não é uma resposta definitiva que permita encerrar um tema, mas, pelo contrário, abrir caminhos de diálogo que elevem a educação como uma das respostas aos problemas sociais, económicos e políticos que São Tomé e Príncipe enfrenta.

De forma a responder a estas questões dividimos este trabalho em três partes distintas. Na primeira, enquadrar histórica e socialmente São Tomé e Príncipe. Na segunda, perceber os desafios que se colocam à educação santomense. Numa terceira, perceber a importância da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica sobre a educação local, a partir da análise do Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá.

Em termos de corpus documental este artigo assenta nos seguintes pilares: literatura sobre cooperação e desenvolvimento; coleta referente à educação e desenvolvimento, obtida online, em instituições como o Instituto Nacional de Estatística de STP, Ministério da Educação, Cultura e Ciência de São Tomé e Príncipe, União Africana e UNICEF, e leitura e análise de jornais online.

José Pedrosa - *O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 263-284 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a13

Por último, referir que, em parte, este artigo assenta num estudo de caso sobre o Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, em São Tomé e Príncipe, que foi sendo atualizado através de novas observações em anos seguintes.

1. Breve enquadramento histórico e social

São Tomé e Príncipe é um arquipélago composto por duas ilhas, a de São Tomé e a do Príncipe, inicialmente denominada de Santo Antão. Foram descobertas em 1470 por João de Santarém e Pedro Escobar, ambos ao serviço de Fernão Gomes, que tinha arrendado à coroa, em 1468, o monopólio do comércio da costa africana.

O fraco povoamento europeu deste arquipélago, associado a um elevado número de escravos de ambos os sexos, levou uma forte miscigenação e ao surgimento de, segundo Oliveira Marques (1984, vol. II), “em poucas gerações, uma interessante aristocracia local de mestiços, que passou a controlar as ilhas” (p. 41) e, com o passar dos tempos, refere Oliveira Marques (1984, vol. II), levou a “uma crescente rejeição dos recém-chegados da metrópole” (p. 267). O clero era igualmente dominado por esta população.

O número de habitantes foi sempre diminuto, bastando atentar que em 1851, pouco antes da implantação das grandes roças produtoras de cacau e de café, a cidade de São Tomé tinha apenas 5700 habitantes, sendo o número de mestiços e brancos irrisório. Refere Espírito Santo (2012) que, “de acordo com as estatísticas apresentadas em Ambrósio (1984, p. 180), havia em 1814 um total de 7003 habitantes em São Tomé, dos quais 3302 eram homens e mulheres livres, 169 mestiços (pardos e quase brancos) e 21 brancos” (p. 274).

Ora, estes dados começam a modificar-se quando a independência do Brasil se faz sentir económica e demograficamente, nestas ilhas, especialmente com a questão da abolição do tráfico negro e a transposição das grandes culturas do cacau, café e coco, por homens como João Batista da Silva ou José Ferreira Gomes. Porém, o verdadeiro pioneiro na produção de cacau foi João Maria de Sousa Almeida, descendente de uma família mulata rica da Baía, em 1855 (Seibert, 2001).

É importante referir que, Seibert (2001), “a maior parte das terras estava nas mãos de forros, tanto por título como por usufruto costumeiro” (p. 48), tendo-lhes estas sido retiradas pelos roceiros por compra, fraude ou força. Era norma desfavorecer os roceiros crioulos em detrimento dos roceiros brancos na posse de terras, assim, em 1890, 90% das

José Pedrosa - *O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 263-284 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a13

terras pertenciam a brancos, sendo este período visto como a perda das terras ancestrais pelos forros (Seibert, 2001).

O desenvolvimento económico de STP na segunda metade do século XIX, assente na plantação de cacau e café, implicou a utilização de um elevado número de mão-de-obra de várias origens, refere Oliveira Marques (1986, vol. III), “negros livres da Serra Leoa, Daomé, Libéria, Angola e até chineses da China” (p. 170) pois, quer forros quer angolares recusavam o trabalho contratado nas roças. A emigração, principalmente de Cabo Verde, continuou ao longo do século XX até aos anos 70 (Seibert, 2001).

No final do século XIX, por dificuldades financeiras, as roças passaram a ser propriedade de companhias com sede em Lisboa, entre elas o Banco Nacional Ultramarino. Essa situação manteve-se até à independência (Seibert, 2001).

Com a independência, salienta Seibert (2001), “embora a economia nacional se baseasse inteiramente na agricultura, somente 22% do investimento total no período de 1975 a 1987 suportou este setor” (p. 170). O que levou a um aumento da pobreza rural pois, Seibert (2001), entre 1979 e 1986 “a estrutura dos salários beneficiava os funcionários públicos” e, pelo contrário, “o salário mínimo no setor agrícola estagnou” (p. 171).

É esta pobreza, provocada por questões económicas, financeiras e, menosprezada, fragilidade democrática, que tem provocado graves danos sociais, entre eles o êxodo rural e a emigração. A primeira empurra as pessoas para as zonas urbanas, particularmente a capital, em busca de um trabalho melhor remunerado, que não há. Como refere Nascimento (2018) “o local de pobreza lancinante é o mato, mormente aquele donde a cidade é inatingível” (p. 77). A emigração, por sua vez, como salienta Cardoso (2015), “tem constituído mais uma oportunidade individual que coletiva, um voltar de costas pela maioria dos que partem” (p. 120).

A fragilidade democrática é outro problema do arquipélago. Salienta a Freedomhouse (2023), no seu site institucional, “civil liberties are generally respected, but poverty and corruption have weakened some institutions and contributed to dysfunction in the justice system. Threats to judicial independence have been a growing concern in recent years”. Assim, o estado santomense tem uma baixa capacidade governamental, em grande medida porque a corrupção leva a uma disfunção do campo judicial.

José Pedrosa - *O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 263-284 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a13

Versando, ainda, sobre a saúde da democracia santomense, podemos referir-nos às frágeis liberdades e garantias constitucionais. Como aponta Nascimento (2018), “a liberdade de expressão não é algo adquirido, até porque as instituições politicamente fragilizadas denotam escassa capacidade de proteção dos direitos individuais e de amparo ao fortalecimento da sociedade civil” (p. 80)¹.

Esta situação tem agravado a incapacidade do Estado santomense em assegurar aos seus cidadãos o acesso a bens e serviços como educação, saúde, segurança alimentar, saneamento básico, entre outros, levando a que, de uma forma geral, seja a cooperação internacional a dar essas respostas (Quintaneiro, 2012).

O apoio português esteve presente desde a independência, refere Seibert (2001) que “o primeiro acordo de cooperação com Portugal foi assinado em dezembro de 1975” (p. 142). Hoje, esse apoio apresenta múltiplas formas: por um lado, a multilateral com parceiros internacionais; por outro, de forma bilateral, através de um enquadramento legislativo próprio. De salientar que a educação e a redução da pobreza foram uma constante nesse apoio (Branco, 2012).

2. Educação santomense

2.1. Enquadramento geral

A educação em São Tomé e Príncipe esteve sempre em segundo plano nas preocupações dos responsáveis portugueses, mesmo no século XIX com a implementação do liberalismo ou durante a segunda colonização. O mesmo podemos constatar, a partir de 1911, quando o esforço educativo da república não se efetiva em São Tomé e Príncipe e a taxa de analfabetismo, segundo Oliveira Marques (1986, vol. III), “aproximava-se dos 99%” (p. 589).

Questão importante no contexto ultramarino do Estado Novo foi a assinatura, com o Vaticano, da Concordata e do Acordo Missionário, destacando-se, no respeitante às colónias, o retorno das ordens religiosas desde que se dedicassem a obras de beneficência ou educativas. Destaca, Oliveira Marques (1986, vol. III), Salazar em 1960, “o Estado não custeia a Igreja, salvo em parte quanto às missões no Ultramar Português” (p. 525),

¹ Salientamos os insultos e as ameaças veladas existentes entre apoiantes de distintos quadrantes políticos nas redes sociais.

José Pedrosa - *O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 263-284 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a13

demonstrativo da sua importância no Ultramar e que permitiu o regresso de institutos religiosos a São Tomé e Príncipe.

A criação de escolas missionárias pouco alterou o panorama educativo em STP, visto que, segundo Oliveira Marques (1986, vol. III) o número de escolas era, em 1945, de “14, com 1700 alunos” (p. 589), bastante reduzido quando comparamos com Cabo Verde que contava com 101 escolas e quase 6000 alunos. Ora esta realidade, segundo Oliveira Marques (vol. III, 1986), manteve a taxa de analfabetismo na ordem “dos 80% em S. Tomé” (p. 591).

Como refere Oliveira Marques (vol. III, 1986) “o grande passo em frente ocorreu nos anos de cinquenta e sessenta” fruto de “reformas educacionais” (p. 589), que permitiram um aumento da escolarização. Ponto importante foi a oficialização das escolas das missões católicas que passaram a ter programas idênticos aos das escolas oficiais. Deu-se, finalmente, a introdução do ensino secundário com a criação do Colégio-Liceu de São Tomé, em 1952, com paralelismo pedagógico e jurídico aos dos liceus da metrópole, devendo-se destacar, também, a criação da Escola Técnica Silva e Cunha (Milheiro, 2012)².

Com a independência, 12 de julho de 1975, e a implementação de um estado, com os diferentes poderes, foi necessário criar uma administração eficaz que ocupasse o vazio humano que ficou após o regresso, maioritário, desses funcionários a Portugal (Quintaneiro, 2012).

Nesse sentido, a educação tornou-se um dos alicerces fundamentais da constituição do estado santomense, visto que à data, referida anteriormente, 85% da população era analfabeta. Existia, por isso, uma necessidade premente de quadros qualificados (Seibert, 2001).

Não nos olvidemos que o estado santomense nasceu num contexto de Guerra Fria e foi, à sua medida, um dos palcos deste conflito. Ora, a educação também se tornou uma ferramenta nesta luta entre duas visões de mundo diferentes. Como refere Robertson et al. (2007), “education became one tool for both East and West to utilise to assist in their

² O Liceu Nacional D. João II foi renomeado de Liceu Nacional D. João II em 1959 e, após a independência em 1975, renomeado Escola Preparatória Patricie Lumumba, passando a ser uma escola de ensino básico. Por sua vez a Escola Técnica Silva e Cunha, fundada em outubro de 1969, foi, após a independência, renomeada de Liceu Nacional Paulo Freire. Manteve esta designação até 1988, tendo nesse ano passado a designar-se Liceu Nacional de São Tomé e Príncipe.

José Pedrosa - *O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 263-284 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a13

broader geo-political and geo-strategic interests. Aid to education, educational exchanges and educational scholarships became a key conduit of East/West” (p. 13).

É nesse contexto que podemos inserir as visitas de Paulo Freire, a primeira das quais em 1976, que aí iniciou uma campanha de alfabetização de adultos, ou a ida de estudantes santomenses para universidades e politécnicos de Cuba, Roménia, União Soviética, República Democrática Alemã, entre outros (Seibert, 2001). A influência cubana ainda hoje se mantém na formação de quadros superiores santomenses, particularmente os ligados à medicina (Bastos, 2009).

Apesar dessa opção santomense, continuou a existir uma ligação estreita com Portugal, bastando, para isso, verificar que este foi o único país ocidental com embaixador residente após a independência (Seibert, 2001) e, na área educativa, poucos meses após a independência, estabeleceu-se o primeiro acordo de cooperação. Refere Seibert (2001), “em Janeiro de 1976, o primeiro grupo de 17 dos 32 professores portugueses que tinham sido contratados chegou ao país” (p. 142).

Em 1990 dá-se abandono do monopartidarismo e a abertura económica, não sem alguma resistência, como refere Seibert (2001), “o processo gerou inevitavelmente conflitos entre interesses divergentes” (p. 196). É nesse contexto que a educação santomense foi exposta à globalização e às influências externas, visto que, segundo Dale (2001), “longe de serem autonomamente construídas a um nível nacional, as políticas nacionais são em essência pouco mais do que interpretações de versões ou guiões que são informados por, e recebem a sua legitimação de ideologias, valores e culturas de nível mundial” (p. 139).

Hoje, a educação africana, mormente a santomense, continua a sofrer influências exteriores. Na *Continental Education Strategy for Africa 2016-25*, declara a African Union (2017) “to fulfill this promised bright future, the continent has to come to terms with its education and training systems that are yet to fully shed the weight of its colonial legacy and its own tribulations” (p. 7).

Em certa medida os grandes atores mundiais, como o Banco Mundial (BM), acabam por ser culpados por esta situação, visto que entendem a educação como uma ferramenta, um investimento para obter como resultado um crescimento económico e não algo *per si*. Como refere Robertson et al. (2007), o BM “has become a major – albeit controversial – investor in education. The controversy surrounding the World Bank’s education programs

José Pedrosa - *O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 263-284 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a13

lies largely in its conception of education and development as human capital for economic growth and its ‘one-size-fits-all’ approach” (p. xii).

Outro dos problemas deste género de intervenção é a sua visão *top down* que não afere os problemas reais e característicos da educação africana. A este respeito devemos salientar, African Union (2017), “clearly, educational programs designed and financed from the outside unavoidably lack coherence and their impact remains limited” (p.10).

No entanto, as potencialidades do continente africano são enormes, basta estarmos atentos à sua população. Refere a African Union (2017), “while Western countries are shouldering the burden of aging populations, Africa is the world’s youngest continent” (p. 10).

É de referir que em 2014 foi reorganizada a formação de professores a nível superior com a criação da Universidade de São Tomé, refere Gorgulho et al. (2020), “um estabelecimento público que fundiu três estruturas existentes: o Instituto Superior Politécnico (ISP); o Instituto Superior das Ciências da Saúde Vítor Sá Machado; e o Instituto Superior da Educação e das Ciências” (p. 103), este último responsável pela formação de professores. Saliente-se, todavia, que na mais recente Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 4/2018 art.º 51º, assume-se a dificuldade na formação de professores e, por isso, as necessidades do sistema podem preenchidas por indivíduos detentores de habilitação própria ou suficiente.

Esta dificuldade surge, em grande medida, porque a remuneração, na área da educação, assenta numa política de baixos salários que, aliada a uma falta de incentivos para uma maior atratividade da carreira docente, como a inexistência de uma carreira docente, se traduz em precariedade laboral (Bouças, 2024)³.

Ora, tal situação, leva a que muitos dos docentes sejam obrigados a ter outras atividades e invistam pouco tempo para qualquer tipo de atividade fora das horas de docência que prestam, o que prejudica a preparação de aulas e atividades com os alunos, ou possibilidade de investigação, no caso do ensino superior. Promove-se, deste modo, o descontentamento e fraco comprometimento dos professores com as instituições onde lecionam.

³ A este propósito salientar a greve geral de professores, que ocorreu entre 1 de março e 8 abril de 2024, reivindicando um aumento dos salários.

José Pedrosa - *O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 263-284 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a13

Acresce outros problemas como a pressão demográfica, visível em salas de aulas lotadas e escolas degradadas (Veiga, 2015).

2.2. Principais desafios

É nesta medida que, um dos principais desafios colocados a São Tomé e Príncipe, é o futuro da sua educação: De que forma fazer desta um motor de desenvolvimento humano e económico num momento de grande pressão demográfica e tensão social?

Teoricamente, a atual Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe é a Lei nº 4/2018, contudo, continua em vigor a Lei nº 2/2003 de 2 de fevereiro⁴. Assim, o ensino divide-se em: pré-escolar, entre os 3 e os 7 anos; ensino básico, com dois ciclos, 1º ciclo, da 1ª à 4ª classe, e 2º ciclo, 5ª e 6ª classes; ensino secundário, com dois ciclos, 1º ciclo, da 7ª classe à 9ª Classe, e 2º ciclo, da 10ª classe à 12ª classe, e o ensino superior, politécnico e universitário. Uma das principais alterações da Lei nº 4 de 2018 é a criação do 3º ciclo no ensino básico transpondo o 1º ciclo do secundário, assim a 7ª, 8ª e 9ª classe passam a pertencer ao ensino básico. Algo que até ao momento não se efetivou.

O ensino pré-escolar deveria dividir-se entre creches - crianças até aos três anos - e os jardins de infância – crianças entre os três e seis anos - e, assim, abarcar a totalidade das crianças, criando uma rede de creches nas zonas mais rurais e uma rede de jardins em zonas mais urbanas.

No entanto, as zonas mais rurais não têm uma cobertura efetiva por parte do Ministério da Educação de São Tomé e nas zonas urbanas a pressão demográfica é enorme. Esta situação é recorrente e apenas com o apoio financeiro de instituições internacionais e países doadores tem sido possível criar, condições físicas - edifícios, mobiliário e materiais - e humanas - professores e auxiliares - que respondam a estas necessidades (Veiga, 2015).

Os números indicam que, em média, existiam, em 2021-2022, 206 crianças por educador, 36 crianças por sala e um auxiliar por 14 crianças, significando uma grande pressão sobre este nível de educação (MECC, 2023).

⁴ De salientar a importância da cooperação portuguesa na sistematização legislativa e formação de quadros humanos para a aplicação das Leis de Bases do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe.

José Pedrosa - *O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 263-284 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a13

A solução tem passado por inscrevê-los no ensino básico, onde os números não se afiguram melhores com 400 alunos, em média, por estabelecimento e 34 alunos, em média, por professor, dados do ano letivo 2021-2022 (MECC, 2023).

Esta situação provoca uma sobrecarga no ensino básico em que, por exemplo, toda a aprendizagem da motricidade fina ainda não foi realizada e tem de ser trabalhada a partir do zero neste ciclo. Esta situação, associada a outras, leva a que a taxa de retenção continue elevada e, em algumas classes, alcance os dois dígitos, como é o caso da 2ª classe e 4ª classe com 14% (Cotrim, 2019; UNICEF, 2021). No que à repetição de ciclo diz respeito a taxa no 1º ciclo é de 6,1% e de 16,8% no 2º ciclo (MECC, 2023).

Ao determo-nos na leitura de *São Tomé e Príncipe – Educação. Fichas Técnicas/2021* verificamos que, no que diz respeito às taxas de conclusão no ensino básico, os totais alcançam os 87%, sendo o mesmo valor para as zonas rurais e similar nas zonas urbanas (88%), o que reflete uma maior igualdade de acesso ao sistema escolar. Porém, estes valores nas camadas mais pobres descem para os 74%, significando que vários fatores como, por exemplo, o afastamento em termos de distância às escolas, ou uma deficiente alimentação leva a uma maior dificuldade na conclusão dos estudos (UNICEF, 2021).

Não é de estranhar que seja a camada mais rica da população que apresente melhores índices em todos os indicadores. Os motivos são fáceis de explicar: não têm problemas de transporte, material e alimentação e têm a possibilidade de escolher sistemas de ensino privado, como a Escola Portuguesa de São Tomé e Príncipe, com uma oferta educativa diferenciada⁵.

Ainda segundo o relatório da UNICEF (2021) “a maioria da população jovem entre os 15 e 24 anos é alfabetizada, totalizando os 90%, entretanto, 42% dos jovens que frequentaram o ensino básico sabem ler frases simples” (p. 9), significando que apesar de taxa de alfabetização ser elevada, existe um elevado número de pessoas com baixas competências em literacia, que sabendo ler, têm dificuldades em interpretar o que leem.

Água Grande, distrito da cidade capital, concentra uma maior oferta educativa, principalmente nos níveis mais superiores do sistema educativo, mormente o secundário

⁵ Esta questão foi por mim depreendida das múltiplas visitas a São Tomé e contacto com professores, de escolas públicas e privadas, entre elas a Escola Portuguesa de São Tomé e Príncipe, acrescido do contato com encarregados de educação da mesma escola.

José Pedrosa - *O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 263-284 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a13

e o superior. Pelo contrário, os distritos de Lembá e Caué, os mais pobres, tem maiores dificuldades no acesso a esses níveis de ensino, seja porque essa oferta de ensino não existe ou está muito limitada em número de escolas, ou de salas de aulas e, em muitos casos, obriga a deslocamentos de dezenas de quilómetros entre a residência e o estabelecimento de ensino secundário⁶, principalmente nos que pretendem frequentar o 2º ciclo deste nível de ensino (Cotrim, 2019, p. 6). Como refere o relatório da UNICEF (2021), “apesar das baixas taxas de não escolarização nos primeiros níveis educativos, fortes desigualdades sociais persistem. Crianças pobres ou vivendo na região Norte Oeste têm taxas bem mais elevadas [de não escolarização, n.a.] que as demais em todos os níveis de educação” (p. 15).

A mesma realidade afeta o ensino superior, visto que as instituições de ensino superior, do setor público ou privado, se concentram na capital.

Em termos de financiamento do sistema de ensino podemos dizer que, grosso modo, depende de dois grandes financiadores externos. O BM, no que ao ensino básico concerne, e, relativamente ao ensino secundário, a Cooperação Portuguesa. Esta, desde 2009, tem vindo a financiar vários projetos através do Instituto Camões e do Instituto Marquês de Valle Flôr, em articulação com o Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe, nomeadamente o projeto Escola+ (Barreto, 2012) e o PAISE-STP.

Porém, a grande dificuldade da educação, como um todo, é que tem sido incapaz de cumprir com um dos seus principais objetivos, a ascensão económica e social através da escolarização, em parte, porque, durante anos, a escola doutrinada politicamente tem sofrido um abandono pedagógico e científico. Como refere Nascimento (2018), “desde há décadas que a escola deixou de induzir a ascensão social, ao mesmo tempo que os elevadores sociais parecem resumidos aos da política” (p. 73).

3. A educação, a Cooperação Portuguesa e a Igreja Católica: o caso do Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá

A Igreja Católica, faz parte da história de São Tomé e Príncipe, de uma forma particular no que à educação diz respeito. Porém, o advento da independência, em 1975, levou a que o catolicismo fosse fortemente abalado no território santomense. Em primeiro

⁶ Em São Tomé não existe um sistema de transporte público regular. Recorre-se, por isso, ao táxi, desde a moto táxi às Hiaces coletivas, cujo custo é oneroso.

José Pedrosa - *O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 263-284 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a13

lugar, porque, durante o período colonial, a atividade da Igreja Católica acabou por estar conotada com a vontade política de um estado autoritário e colonial. Em segundo lugar, devido à perseguição movida pelo Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe (MLSTP) pois, como refere Nascimento (2014), as “procissões e outros rituais católicos, que, para os dirigentes políticos, subtraíam os ilhéus à fidelidade devida ao MLSTP” (p. 73). Assim, a fidelidade deveria ser ao partido e não à Igreja Católica.

Hoje, embora continue a ser um dos pilares da sociedade santomense e interlocutora junto do poder, a Igreja Católica tem vindo a perder uma parte importante dos seus fiéis, os dados do censo de 2012 indicavam que 55% da população seria católica (INE-STP, 2014).

Apesar desse desencontro inicial, que levou inclusive à entrega das escolas das missões católicas ao Estado, rapidamente a igreja católica local assumiu, novamente, um papel dinamizador da educação. Como refere Seibert (2013), “desde 1989, existe em São Tomé uma escola secundária privada, ligada à Igreja Católica, o Instituto Diocesano de Formação João Paulo II” (p. 287), que se guiava pelo currículo português e passa, em 1993, a incluir o 12º ano e a possibilidade de prossecução de estudo superiores em Portugal. A cooperação portuguesa assumiu, desde início, um papel importante, ao financiar, parcialmente, o Instituto Diocesano de Formação (IDF) (DSEEPE, 2015).

O IDF, no final do ano letivo 2015-2016, deu lugar à Escola Portuguesa de São Tomé e Príncipe, criada pelo decreto lei nº 212/2015 e pelo despacho 10783-A/2016, de 31 de Agosto que efetivou a Comissão Administrativa.

Hoje, na Igreja Católica, são os institutos femininos que se destacam no campo da educação e formação. Sobressaem a Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição (CONFHIC), a Companhia de Santa Teresa (Teresianas), o Instituto das Filhas da Caridade (Canossianas) e as Irmãs Franciscanas Missionárias de Nossa Senhora.

A importância das instituições católicas, em São Tomé e Príncipe, assenta numa lógica de desenvolvimento integral, Doutrina Social da Igreja, e procura dar resposta aos problemas das comunidades mais desfavorecidas, permanecendo junto destas, desenvolvendo projetos e programas em articulação com as suas necessidades.

É no ensino pré-escolar que as instituições católicas se destacam. Assim, no distrito de Água Grande, na cidade de São Tomé, a escola das Canossianas era a que mais crianças

José Pedrosa - *O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 263-284 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a13

tinha matriculadas neste nível de ensino, 691 crianças, no ano letivo de 2021-2022. Por sua vez, o Pimpolho, parte integrante do Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá (PDIL), a cargo da CONFHIC, recebia 782 crianças, sendo de longe a instituição que mais crianças recebia no distrito de Lembá (MECC, 2023).

Este projeto, PDIL, localiza-se em Neves, capital do distrito de Lembá, um dos mais pobres de São Tomé e Príncipe, sendo, também, o que mais afastado se encontra da cidade capital. A sua abrangência estende-se desde Ribeira Afonso a Lembá, salientando-se que, no caso da educação, a sua área de envolvimento é menor, desde Ribeira Afonso até Ponta Figo. Em termos temporais fez, neste ano, um quarto de século.

Desde cedo focou a sua atenção no apoio aos mais idosos, de uma forma particular nos cabo-verdianos, contando, para isso, com o apoio da Santa Casa da Misericórdia de São Tomé e, fundamentalmente, da Cooperação Portuguesa, uma cooperação descentralizada, setorial, com a intervenção de diferentes ministérios (Pedrosa, 2023).

Seguidamente o seu foco debruçou-se sobre a educação, devido ao elevado número de crianças que se encontravam fora do sistema de ensino e passavam mal (Pedrosa, 2023).

O PDIL, na prática, nasceu numa lógica de assistencialismo, com o apoio aos idosos e crianças, mas ao crescer diversificou as áreas de atuação, como a educação, a capacitação e a criação do próprio emprego, sem olvidar o facto de ser um dos maiores empregadores na cidade de Neves (Pedrosa, 2023). Destacam-se: a carpintaria e marcenaria São José; os gabinetes médico, de enfermagem e de estomatologia, este, fruto de uma parceria com a ONG “Mundo a Sorrir”; a oficina de artesanato; a oficina de costura onde trabalham, maioritariamente, mulheres, e as novas tecnologias no centro de formação profissional, sala de investigação e sala de informática da EB N^a Sr^a das Neves.

A educação é uma das áreas mais importantes do PDIL. Neste ano letivo, 2023-2024⁷, abrange, praticamente, todos os níveis de ensino: inicia-se este percurso no berçário e creche, O Ninho; o jardim de infância, O Pimpolho; a escola básica de 1^o ciclo, Mãe Clara, e a de 2^o ciclo, N^a Sr^a das Neves. Nesta também se lecionem algumas turmas de 1^o ciclo e, por se encontrar melhor apetrechada, dois cursos profissionais de secundário, o de Turismo Ambiental, com onze alunos, e o de Agropecuária, com nove

⁷ Visita realizada a este estabelecimento em fevereiro de 2024.

José Pedrosa - *O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 263-284 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a13

alunos. Foi também nesta última que a partir de setembro de 2022 começou a funcionar, em horário pós-laboral e sábados, dois cursos universitários relacionados com a educação.

Só no ensino básico são 1112 alunos, divididos em 783 no 1º ciclo e 329 no 2º ciclo. Se acrescentarmos os que frequentam os outros níveis de ensino facilmente chegamos aos dois milhares.

Assim, com exceção do 1º ciclo do ensino secundário, a estrutura educativa do PDIL procura dar resposta às necessidades relacionadas com a educação que são encontradas. E essas necessidades não são apenas as curriculares. Um dos aspetos extremamente importantes para o sucesso educativo é a alimentação, verificando-se um abandono escolar e um menor sucesso educativo aquando da supressão de refeições escolares. Por isso, há uma preocupação da direção do projeto em assegurar uma alimentação cuidada às crianças, sendo normal encontrar jovens e adultos para os quais uma das melhores memórias do PDIL foram as refeições escolares (Pedrosa, 2023).

Relativamente à seleção do pessoal docente e não docente, é muito interessante verificar que grande parte destes foram escolhidos com base no perfil pretendido e na confiança depositada pela direção, depois de observado o seu trabalho na comunidade e, muitas vezes, em outras áreas do PDIL. Não é de estranhar falarmos com docentes e perceber que, antes de estarem na área da educação, passaram por outras áreas como a carpintaria, construção civil e costura, ou ainda que evoluíram dentro dessa área, começando como auxiliares da creche ou berçário (Pedrosa, 2023).

Uma das pedras angulares será a dinâmica, muito própria, de qualificação e formação de professores dentro do projeto. Há, na prática, um investimento na qualificação do corpo docente e não docente. Podemos falar de um percurso metodológico, na medida em que, todos se graduaram já depois de estarem no projeto, assumindo diferentes responsabilidades com o aumento das qualificações. A este percurso educativo não é alheio o interesse da direção em contar com quadros bem qualificados⁸.

Assim, é norma o pessoal docente começar pelo jardim de infância e, à medida que aumentam as suas qualificações e perante a avaliação positiva do seu trabalho, serem

⁸ A este propósito verificar as entrevistas dadas por elementos da direção do PDIL e da adida da cooperação portuguesa em São Tomé (Pedrosa, 2023).

José Pedrosa - *O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 263-284 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a13

convidados para docentes do 1º ciclo do ensino básico. Esta lógica também se aplica para o 2º ciclo e ensino profissional⁹.

A partir de setembro de 2022, a formação de educadores e professores, com a abertura dos cursos de educação infantil e ensino básico, passou a realizar-se no próprio PDIL, permitindo, aos alunos, evitar as deslocações, onerosas e morosas, até à cidade de São Tomé. Neste ano letivo de 2023-2024, o curso de Educação de Infância conta com dezanove alunos e o de Ensino Básico com vinte e cinco. Estes, permitindo a qualificação dos funcionários do PDIL, favorecem os alunos do distrito de Lembá, pois não são exclusivos¹⁰.

Este incentivo e a lógica de perseverança não é uma esperança vã, porque todos sabem que, independente da sua qualificação inicial, se estudarem poderão chegar a professores e a salários, substancialmente, superiores. Assim, os que têm formação média querem obter a licenciatura e fazem esse investimento com o fito de aumentar o seu salário, outros, porém, fazem-no com o objetivo de emigrar e mais facilmente encontrar um emprego no país de acolhimento (Pedrosa, 2023).

Os salários são pagos pelo Estado e não diferem das escolas públicas, entre 3600 e as 6000 dobras, sensivelmente entre os 150 e 240 euros, manifestamente insuficientes para fazer face ao custo de vida¹¹.

O próprio PDIL é afetado por esta situação, baixos salários, procurando mitigá-la ao permitir que os professores tenham outras atividades, remuneradas, dentro do projeto (Pedrosa, 2023).

Um dos maiores problemas com que o PDIL se defronta, na prática afeta toda a sociedade santomense, é a emigração. Neste momento emigram pessoas de todos os setores, dos menos aos mais qualificados, como enfermeiros, médicos, técnicos superiores. Como refere Cardoso (2015), “sabem que o seu país não tem um nível de desenvolvimento e de crescimento que lhes permita a sua inserção profissional e a obtenção de rendimentos similares” (p. 121) aos do país para onde emigram. Portugal é, neste momento, o país de eleição para a emigração dada a facilidade na obtenção de vistos.

⁹ Idem (Pedrosa, 2023).

¹⁰ Visita realizada a este estabelecimento em fevereiro de 2024.

¹¹ Deve-se salientar que o arroz subsidiado, base da alimentação local, custa cerca de 1,20 euros.

José Pedrosa - *O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 263-284 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a13

Por isso, todos os anos novos professores se estreiam no ato letivo, mesmo que, no caso do PDIL, já façam parte do projeto noutros setores. É de salientar que dos 16 docentes que emigraram neste ano letivo nenhum se encontra a trabalhar no setor da educação, o que significa uma perda de qualificações, quer para o estado santomense quer para o país que os acolhe¹².

Tendo em conta que os salários, na área da educação, são pagos pelo governo santomense, há tentativas de interferência na seleção de docentes e não docentes pelas forças políticas que naquele momento estão no governo, de uma forma particular pela delegação distrital da educação. Contudo, estas são, maioritariamente, rejeitadas logo de início, sendo em número muito reduzido as que se mantêm no PDIL (Pedrosa, 2023).

Deve-se acrescentar que a escolha dos colaboradores do PDIL, apesar de ser um projeto dinamizado por uma instituição católica, CONFHIC, faz-se no seio da comunidade entre os que se destacam pelas suas qualidades humanas e profissionais. E se uns frequentam as diferentes atividades da Igreja Católica, isso não é um óbice para os outros (Pedrosa, 2023).

Outra questão pertinente é a coexistência salutar de pessoas, com responsabilidade política de diferentes quadrantes, no projeto, de uma forma particular a Ação Democrática Independente e o MLSTP¹³. Ao invés do se passa na sociedade com um extremar de posições políticas, de uma forma evidente nas ameaças presentes nas redes sociais (Nascimento, 2018).

Um dos aspetos positivos da política educativa santomense e do PDIL é a procura da equidade de género, desiderato que tem sido alcançado e verificado, inclusive, através da taxa de conclusão no ensino básico e do 2º ciclo do ensino secundário, que é superior nas meninas. Como refere o relatório da UNICEF (2021) “a maior parte das crianças que não concluíram o ensino básico são meninos. A cada três crianças que não concluíram esse nível de ensino, aproximadamente uma é menina e dois são meninos. No secundário a repartição é igualitária” (p. 4). O mesmo se passa no PDIL, neste ano letivo de 2023-2024, encontram-se inscritas no 1º e 2º ciclo do ensino básico 588 meninas e inscritos 524 meninos.

¹² Visita realizada a este estabelecimento em fevereiro de 2024.

¹³ Idem.

José Pedrosa - *O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 263-284 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a13

No que respeita à questão pedagógica e curricular, apesar da sua autonomia, o PDIL segue o currículo atualmente em vigor nas escolas públicas santomenses.

Devemos, também, evidenciar o impacto económico e social da área educativa. Assim, apenas no ensino básico, o número de docentes é, neste ano letivo, de 34, se acrescentarmos os educadores, os professores do ensino profissional e dos cursos do ensino superior, são largas dezenas de famílias que dependem, em grande medida, da área educativa do PDIL para a sua subsistência, sendo que uma parte considerável, especificamente vinte no ensino básico, são mulheres¹⁴.

É de ressaltar que sem este projeto não seria possível ao governo local assegurar uma educação para todos no distrito de Lembá. O que demonstra a importância da Igreja Católica e da Cooperação Portuguesa nas respostas sociais, como a da educação. Não apenas porque há uma procura de soluções para os problemas que se apresentam, mas porque as soluções apresentadas são de qualidade.

Considerações finais

Neste ano de 2024, perfazem 50 anos da revolução dos cravos e da escolha de um caminho de liberdade e de democracia pelo povo português. Essa escolha implicou também a liberdade de escolha para outros, e, neste dia 12 de julho, São Tomé e Príncipe comemora 49 anos de independência.

Nestes 49 anos de trajeto de história independente, é interessante verificar que os dois países, em determinadas áreas, têm uma ligação mais forte e salutar do que nunca. Uma dessas áreas é a educação.

Hoje o caso de São Tomé e Príncipe, na educação, é paradigmático. Se em 1975, aquando da independência, 85% da população era analfabeta, hoje essa mesma taxa é residual e, em parte, a responsabilidade é portuguesa. No que diz respeito ao ensino secundário, de uma forma específica o 2º ciclo, 10ª, 11ª e 12ª classes, podemos mesmo afirmar que a Cooperação Portuguesa tem sido fulcral para que este nível de ensino possa hoje existir em todos os distritos, permitindo que a possibilidade de frequentar o ensino pré-universitário não fique limitada à cidade capital e ao Liceu Nacional.

¹⁴ Idem.

José Pedrosa - *O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 263-284 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a13

A Cooperação Portuguesa tem, também, sido fundamental para o desenvolvimento de projetos como o PDIL. Neste caso específico é possível aquilatar as diferentes faces da cooperação portuguesa, dada a sua descentralização. Aqui podemos analisar o trabalho dos *expertises*, dos diferentes setores, dos diferentes ministérios, das câmaras municipais e também de entidades da sociedade civil.

Ao analisarmos o PDIL e o seu meio envolvente, com os principais problemas que assolam São Tomé e Príncipe, percebemos que a educação, por si só, não consegue ser o motor desenvolvimento económico que São Tomé tanto almeja. E, mesmo quando procuramos perceber se a educação permite ser um elevador social e económico, somos também obrigados a reconhecer que, em São Tomé e Príncipe, a obtenção de um curso superior não implica um aumento substancial no que se auferir ou um reconhecimento social.

Terminamos, porém, este nosso trabalho salientando a importância de um conceito chave que, a nosso ver, é muitas vezes esquecido na trilogia do liberalismo, a fraternidade. Se é certo que em São Tomé e Príncipe os conceitos de igualdade e liberdade foram usados no passado em associação a ideologias políticas e com os resultados daí conhecidos, neste caso, decorrente da nossa análise ao PDIL, é possível verificar que, no mesmo, a liberdade e a igualdade coexistem porque a fraternidade as une.

Assim, nesse sentido, ao analisarmos o percurso do PDIL, que comunga 25 anos dos 50 anos do 25 de abril, percebemos que a educação, não apenas a formal, pode ser um motor de desenvolvimento humano. Um desenvolvimento humano integral, tão caro à Doutrina Social da Igreja, que defende a dignidade da pessoa humana e o bem comum da vida em sociedade. Porque se no PDIL, sendo um caldo político, cultural e social heterogéneo, é possível o respeito, o diálogo e acolhimento, algo que é tão importante à democracia, então é porque vale a pena o esforço e a dedicação de todos os que o impulsionam e suportam.

José Pedrosa - *O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 263-284 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a13

Fontes Documentais

African Union (2017). *Continental Education Strategy for Africa, CESA 16, 2016-2025*.

Adis Abeba, Etiópia. União Africana. https://acqf.africa/resources/policy-guidelines/african-union-policy-documents/cesa-25-continental-education-strategy-for-africa-2016-2025-en/@@display-file/file/AU_CESA_16-25_english_v9.pdf

DSEPE (2015) - *Instituto Diocesano de Formação João Paulo II - Relatório de Acompanhamento ano letivo 2014-2015*. Lisboa. DGAE.

Freedomhouse (2023, fevereiro 2). Freedom in the world São Tomé and Príncipe. [freedomhouse.org. https://freedomhouse.org/country/sao-tome-and-principe/freedom-world/2023](https://freedomhouse.org/country/sao-tome-and-principe/freedom-world/2023)

INE (2014). *Características Educacionais da população, IV RGPH 2012*. São Tomé. Instituto Nacional de Estatística.

INE-STP (2017). *São Tomé e Príncipe em números 2017*. São Tomé. Instituto Nacional de Estatística.

MECC - Ministério da Educação, Cultura e Ciências (2023) - *Boletim Estatístico da Educação 2021-2022*. São Tomé. Departamento de Planeamento e Estatística.

Portugal, *Decreto-Lei 212/2015 de 29 de setembro do Ministério da Educação e Ciência*. Diário da República, 1ª série, Nº 190, 29 de setembro de 2015, páginas 8513 - 8517.

Portugal, *despacho nº 10783-A/2016, de 31 de agosto do Ministério dos Negócios Estrangeiros e Educação - Gabinetes da Secretária de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação e Adjunta e da Educação*. Diário da República nº 167/2016, 2º Suplemento, Série II de 2016-08-31, páginas 6 - 7.

São Tomé e Príncipe, *Decreto Lei 2/2003 de 2 de junho do Ministério da Justiça, Reforma do Estado e Administração Pública de São Tomé*. Diário da República nº 7 de 2 de junho de 2003. São Tomé e Príncipe.

São Tomé e Príncipe, *Decreto Lei 4/2018 de 18 de fevereiro do Ministério da Justiça, Administração Pública e Direitos Humanos de São Tomé e Príncipe*. Diário da República nº 14 de 18 de fevereiro de 2019.

UNICEF S. Tomé e Príncipe (2021). *Fichas técnicas de educação 2021: Análises para aprendizagem e equidade usando o MICS. S. Tomé e Príncipe*. São Tomé e Príncipe. UNICEF.

José Pedrosa - *O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 263-284 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a13

Bibliografia

BARRETO, Maria Antónia (2012). “A reforma do ensino secundário em São Tomé e Príncipe. Apresentação do projeto Escola+”. *Actas do Colóquio Internacional São Tomé e Príncipe numa perspectiva interdisciplinar, diacrónica e sincrónica*. 505-517. Lisboa. ISCTE-IUL. <http://hdl.handle.net/10071/3894>.

BASTOS, Ectylsa (2009, setembro 24). Estudantes de Cuba em busca de enquadramento. *Diário Digital de São Tomé e Príncipe – Têla-Nón*. <https://www.telanon.info/sociedade/2009/09/24/1897/estudantes-de-cuba-em-busca-de-enquadramento/>

BOUÇAS, José (2024, março 26). Professores saíram às ruas da capital são-tomense para reivindicar um salário digno. *Diário Digital de São Tomé e Príncipe – Têla-Nón*. <https://www.telanon.info/politica/2024/03/26/43708/professores-sairam-as-ruas-da-capital-sao-tomense-para-reivindicar-um-salario-digno/>

BRANCO, Luís Castelo (2012). “A cooperação portuguesa em São Tomé e Príncipe”. *Atas do Colóquio Internacional São Tomé e Príncipe numa perspectiva interdisciplinar, diacrónica e sincrónica*. 572-578. Lisboa. ISCTE-IUL. ISBN: 978-989-732-089-7.

CARDOSO, Manuela (2015). “Migrações e Estratégias de Desenvolvimento dos Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento. Estudos de caso: Cabo Verde e São Tomé e Príncipe”. *Cadernos de Estudos Africanos*. [online] 29/2015. Consultado a 9 de maio de 2022. <http://hdl.handle.net/10071/9434>

COTRIM, Armando José Alves (2019). *Avaliação Externas de Escolas em São Tomé e Príncipe: construindo um percurso*. Teses de Mestrado em Ciências da Educação-Administração, Regulação e Políticas Educativas, Évora, Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/26361>.

DALE, Roger (2001). “Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação?”, *Educação Sociedade e Cultura*. 16/2001, 133-169.

ESPÍRITO SANTO, Armindo de Ceita do (2012). “Os constrangimentos ao desenvolvimento de S. Tomé e Príncipe no período pós-colonial”. *Actas do Colóquio Internacional São Tomé e Príncipe numa perspectiva interdisciplinar, diacrónica e sincrónica*, 271-285. Lisboa. ISCTE-IUL. <http://hdl.handle.net/10071/3895>.

José Pedrosa - *O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 263-284 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a13

GORGULHO, A., SANTOS, L., COSTA, N., SOUSA, A., (2020). “Formação contínua de professores de Português do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe: uma proposta de oficina de formação sobre ensino e avaliação da escrita”. *Da Investigação às Práticas*, 10(1), 99 - 117. <https://dx.doi.org/10.25757/invep.v10i1.200>

MARQUES, A.H. Oliveira (1984). *História de Portugal*. Lisboa. Palas Editores. Volume II.

MARQUES, A.H. Oliveira (1986). *História de Portugal*. Lisboa. Palas Editores. Volume III.

MILHEIRO, Ana Vaz (2012). “São Tomé e Príncipe e o trabalho do Gabinete de Urbanização Colonial (1944-1974)”. *Actas do Colóquio Internacional São Tomé e Príncipe numa perspectiva interdisciplinar, diacrónica e sincrónica*, 87-127. Lisboa. ISCTE-IUL. <http://hdl.handle.net/10071/3895>.

NASCIMENTO, Augusto (2018). “Quatro décadas de independência, das “mudanças” à indeterminação das vidas em São Tomé e Príncipe”. *Cadernos de Estudos Africanos*, 35 | 2018, [consulta 02/02/2024]. DOI: <https://doi.org/10.4000/cea.2605>

PEDROSA, José (2023). *A Relação entre a Igreja Católica, a Cooperação Internacional e a Educação em São Tomé e Príncipe - estudo de caso do Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá*. Tese de Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=652586.

QUINTANEIRO, Luís (2012). “São Tomé e Príncipe e a Cooperação Internacional: O seu Impacto no Desenvolvimento e nas Finanças Públicas”. *Actas do Colóquio Internacional São Tomé e Príncipe numa perspectiva interdisciplinar, diacrónica e sincrónica*, 553-568. Lisboa. ISCTE-IUL. <http://hdl.handle.net/10071/3892>.

ROBERTSON, Susan, NOVELLI, Mario, DALE, Roger, TIKLY, Leon, DACHI, Hillary, ALPHONCE, Ndibelema (2007). *Globalisation, Education and development: ideas, actors and dynamics*. London. DFID.

SEIBERT, Gerhard (2001). *Camaradas, clientes e compadres, Colonialismo, Socialismo e Democratização em São Tomé e Príncipe*. Lisboa. Vega.

SEIBERT, Gerhard (2013). “Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: Ensino Superior e Trajetórias em Portugal”. *II Coopedu – África e o Mundo*, 282-309. Óbidos. Coopedu. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6019/1/Seibert_COOPEDU.pdf

José Pedrosa - *O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Lembá, liberdade e fraternidade na atuação da Cooperação Portuguesa e da Igreja Católica*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 263-284 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a13

VEIGA, Abel (2015, dezembro 17). Escola de Bombom recebeu mais de duas centenas de mobiliários escolares. *Diário Digital de São Tomé e Príncipe – Téla-Nón*. <https://www.telanon.info/sociedade/2015/12/17/20776/escola-de-bombom-recebeu-mais-de-duas-centenas-de-mobiliarios-escolares/>

Outros Estudos

Pedro Leal – *Francisco Peres Trancoso e o Commissariado Geral dos Abastecimentos (1920-1922)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 285-307.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a14

Francisco Peres Trancoso e o Commissariado Geral dos Abastecimentos (1920-1922)

Francisco Peres Trancoso and the General Commissariat of Supplies (1920-1922)

Francisco Peres Trancoso y la Comisaría General de Abastecimiento (1920-1922)

Francisco Peres Trancoso et le Commissariat général aux approvisionnements (1920-1922)

Pedro Leal
FLUP
regressoa1997@sapo.pt

Resumo: Depois da I Guerra Mundial foi prolongado por alguns anos, em Portugal, o regime de excepção que permitia o controlo pelo Estado da economia e em especial do abastecimento de bens essenciais. Num contexto de grandes dificuldades, com frequentes motins e assaltos a lojas e padarias, os sucessivos governos oscilaram entre mais liberalização do comércio ou mais intervenção do Estado. À frente do Commissariado Geral dos Abastecimentos, recriado em 1920, Francisco Peres Trancoso granjeou o apoio dos sectores radicais pela forma determinada como promoveu a apreensão e requisição de bens alimentares. Exonerado em choque com os grandes industriais e comerciantes e até com membros do Governo, continuou a defender a “ditadura económica”. Chegou a ser ministro da Finanças num curto governo revolucionário de 1921 e de novo ocupou, por um dia, o cargo de Comissário-Geral dos Abastecimentos, em 1922, até ser exonerado por contrariar uma lei aprovada no Parlamento que reduzia o subsídio ao “pão político”.

Palavras-chave: Peres Trancoso; Primeira República Portuguesa; Economia de guerra; Abastecimentos; Intervencionismo estatal

Abstract: After the First World War, the exceptional regime that allowed State control of the economy and in particular the supply of essential goods was extended for a few years in Portugal. In a context of great difficulties, with frequent riots and robberies of stores and bakeries, successive governments oscillated between more trade liberalization or more State intervention. At the head of the General Commissariat of Supplies, recreated in 1920, Francisco Peres Trancoso gained the support of radical sectors for the determined way in which he promoted the seizure and requisition of food goods. Exonerated in a clash with large industrialists and traders and even with members of the Government, he continued to defend the “economic dictatorship”. He became Minister of Finance in a short revolutionary government in 1921 and again held the position of General Commissioner of Supplies for one day in 1922, until he was dismissed for contradicting a law passed in Parliament that reduced the subsidy for “political bread”.

Keywords: Peres Trancoso; First Portuguese Republic; War economy; Supplies; State interventionism

Resumen: Después de la Primera Guerra Mundial, el régimen excepcional que permitía el control estatal de la economía y, en particular, del suministro de bienes esenciales se extendió durante algunos años en Portugal. En un contexto de grandes dificultades, con frecuentes disturbios y robos a tiendas y panaderías, los sucesivos gobiernos oscilaron entre una mayor liberalización comercial o una mayor intervención estatal. Al frente de la Comisaría General de Abastecimiento, recreada en 1920, Francisco Peres Trancoso obtuvo el apoyo de sectores radicales por la forma decidida en que promovió el secuestro y requisa de bienes alimenticios. Exonerado en un enfrentamiento con grandes industriales y comerciantes e incluso con miembros del Gobierno, siguió defendiendo la “dictadura económica”. Llegó a ser Ministro de Finanzas en un breve gobierno revolucionario en 1921 y volvió a ocupar el cargo de Comisario General de Suministros durante un día en 1922, hasta que fue destituido por contradecir una ley aprobada en el Parlamento que reducía el subsidio al “pan político”.

Pedro Leal – *Francisco Peres Trancoso e o Commissariado Geral dos Abastecimentos (1920-1922)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 285-307.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a14

Palabras-llave: Pérez Trancoso; Primera República Portuguesa; Economía de guerra; Suministros; Intervencionismo estatal

Résumé: Après la Première Guerre mondiale, le régime exceptionnel qui permettait à l'État de contrôler l'économie et notamment l'approvisionnement en biens essentiels a été prolongé pour quelques années au Portugal. Dans un contexte de grandes difficultés, avec de fréquentes émeutes et vols de magasins et de boulangeries, les gouvernements successifs ont oscillé entre plus de libéralisation des échanges ou plus d'intervention de l'État. À la tête du Commissariat général aux approvisionnements, recréé en 1920, Francisco Peres Trancoso a obtenu le soutien de secteurs radicaux pour la manière déterminée avec laquelle il a favorisé la saisie et la réquisition des denrées alimentaires. Disculpé lors d'affrontements avec de grands industriels et commerçants et même avec des membres du gouvernement, il continue de défendre la "dictature économique". Il devint ministre des Finances dans un bref gouvernement révolutionnaire en 1921 et occupa à nouveau le poste de commissaire général aux approvisionnements pendant un jour en 1922, jusqu'à ce qu'il soit démis de ses fonctions pour avoir contredit une loi votée au Parlement qui réduisait la subvention au "pain politique".

Mots clés: Peres Trancoso; Première République portugaise Économie de guerre; Fournitures; L'interventionnisme de l'État

Introdução

O objectivo do artigo é estudar a actuação de Francisco Peres Trancoso, entre 1920-1922, como comissário-geral dos Abastecimentos, incluindo uma breve passagem como ministro das Finanças, no contexto de grave crise de subsistências que se seguiu à I Guerra Mundial, em tempos de grande instabilidade política.

Na luta que então se travou entre uma linha defensora de alguma liberalização do comércio para se pôr fim à "economia de guerra" e regressar-se à normalidade e outra linha defensora de se manter e acentuar a forte intervenção do Estado para resolver a crise de subsistências, Peres Trancoso foi um defensor convicto da linha intervencionista.

O artigo acompanha o percurso acidentado de Peres Trancoso, cuja maior projecção foi atingida nas conjunturas de maior radicalismo.

Para além dos estudos existentes sobre a economia do tempo da guerra, o tema requer mais investigação sobre o tempo que se seguiu.

O Commissariado Geral dos Abastecimentos já funcionara durante a guerra, tendo até assumido o estatuto de Ministério, durante o sidonismo; todavia, este artigo incide apenas na fase em que foi recriado em 1920.

Francisco Peres Trancoso

Francisco Xavier Peres Trancoso nasceu em Paço de Arcos em 1877. Concluiu o curso de maquinista na Escola Naval. Como Oficial da Armada prestou serviço no Ultramar (Índia, Macau) e no Japão, o que lhe permitiu contactar e descrever diferentes povos e culturas. Foi sócio correspondente Academia de Ciências e o do Instituto de Coimbra. Professor da Escola Naval e da Escola Auxiliar de Marinha. Em 1914 presidiu à comissão técnica do Centro Nacional de Aviação (Pires, 2020: 977-978). Em 1918 ascendeu ao posto de capitão-tenente.

Na política, Peres Trancoso foi eleito deputado do Partido Republicano Português (PRP), pelo círculo de Arganil, em 1915. E sem ser um parlamentar pouco interventivo, apoiou a intervenção portuguesa na Grande Guerra, integrando a Comissão Promotora da Mobilização Agrícola (*Diário da Câmara dos Deputados (DCD)*, 9.3.1917). Em 1919, após o sidonismo, não foi reeleito deputado, mas tornou-se membro substituto do Directório do PRP (*Diário de Notícias*, 28.10.1919; *O Século*, 30.10.1919). Fez também parte da Comissão Executiva da Conferência de Paz, cujas atribuições principais eram a “recolha de informações e a elaboração dos documentos informativos necessários para a participação portuguesa no Tratado de Paz” (*Diário do Governo (DG)*, Lei n.º 857, 22.8.1919).

Em resposta às queixas sobre a falta de planos e estudos para aproveitar os territórios ultramarinos na resolução do problema económico-financeiro nacional, Peres Trancoso elaborou monografias detalhadas sobre Angola e a Guiné. Por exemplo, sobre a Guiné, considerava que tinha um “solo riquíssimo na sua quase totalidade inaproveitado”, que podia trazer ao “mercado metropolitano muitos géneros de que este carece” e “podia ser o celeiro de quilos” de arroz que “necessitamos, a baixo preço”; para tal faltavam apenas “capitais”, assim como “propaganda em seu favor, lei de trabalho indígena, caixas de crédito agrícola”; o grande obstáculo estava nos “fretes, meios de transporte, direitos” e ainda na especulação que à volta destes produtos se faziam na metrópole e os tornava tão “caros” (Trancoso, 1920).

Em Dezembro de 1920, com a formação do Governo chefiado por Liberato Pinto, Peres Trancoso foi nomeado comissário-geral dos Abastecimentos. Logo, numa entrevista ao *Diário de Notícias*, enumerou os principais problemas e algumas propostas

Pedro Leal – *Francisco Peres Trancoso e o Commissariado Geral dos Abastecimentos (1920-1922)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 285-307.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a14

para os resolver. Para a falta de carvão, devida à “especulação desenfreada com a lenha”, propunha abastecer Lisboa com comboios especiais requisitando a “maior quantidade possível de material circulante”. Para a “inqualificável especulação” nos preços do azeite, garantia a publicação de um decreto. Para os “preços absolutamente intoleráveis” da carne prometia “medidas enérgicas”, procurando impedir igualmente o “contrabando” de gado para Espanha. Propunha-se também resolver a falta de trigo que tanto afectava o consumo de pão em Lisboa. Para abastecer o mercado de peixe, queria “evitar o mais possível o intermediário”. Enfim, definia como uma das suas maiores ambições a melhoria do comércio ultramarino, pondo em prática o que tinha relatado nas suas monografias (*Diário de Notícias*, 5.12.1920). Nesta entrevista Peres Trancoso posicionou-se claramente a favor de mais intervenção do Estado no debate que, desde o final da Guerra, se travava sobre a política económica e comercial.

Entre mais liberalização e mais intervenção do Estado

Durante a I Guerra Mundial o governo português vira-se obrigado a implementar uma série de restrições à liberdade comercial, interferindo directamente na regulamentação da actividade económica, agrícola e financeira, assim como na compra, venda, circulação, fiscalização, tabelamento e racionamento dos produtos (Pires, 2011).

Com o final do conflito e cessando o estado de excepção, requeria-se uma normalização comercial. Em Fevereiro de 1919, o governo de José Relvas anunciara o desmantelamento da economia de guerra e das restrições à circulação e à venda de produtos. Em vez de preços fixos foram estabelecidos preços máximos (Peres, 1954, p. 239). A extinção, decidida pelo governo de Sá Cardoso, em Setembro, do Ministério dos Abastecimentos e dos Transportes responsável pela regulação fiscalizadora estatal, inscrevia-se no mesmo propósito de regressar à situação anterior à guerra. Porém, na realidade, este propósito não passava de uma ilusão porque a fiscalização governativa continuou nos anos seguintes (José, 2019: 61-74).

A grande questão que se colocava era a de qual deveria ser o papel do Estado na economia portuguesa. Intervenção ou comércio livre? A favor da intervenção manifestavam-se os sectores radicais, que pugnavam pelo reforço dos impostos directos sobre os rendimentos e os lucros de guerra, pelo tabelamento dos preços dos bens de

primeira necessidade, pelo controlo estatal sobre o comércio externo, o mercado financeiro e a actividade bancária, pela reforma agrária e pelas políticas sociais. A favor da liberalização do comércio manifestavam-se as classes conservadoras, em particular os sectores económicos, pela iniciativa privada, deixando ao Estado apenas uma função reguladora, pela diminuição de gastos públicos e o aumento dos impostos indirectos (Medeiros 1978; Telo, I, 1980).

No princípio dos anos vinte, continuavam em Portugal os graves problemas de abastecimento público e de carestia que marcaram o período de guerra, agravados por um crescimento exponencial da dívida pública, forte inflação, desvalorização da moeda, fuga de capitais, emissão de moeda e um grande défice na balança comercial (Telo, 2011). “Quanto mais nos afastamos do termo do conflito mundial”, referia um vespertino, mais “piora a nossa situação, ao contrário do que está sucedendo em todos os outros países que se vão refazendo dos abalos sofridos caminhando desembaraçadamente para a normalidade da sua vida” (*A Capital*, 16.12.1920).

Vários factores ajudam a explicar a continuação da crise de subsistências. Portugal deixou de receber assistência financeira por parte da Inglaterra. A produção de trigo diminuiu não só por maus anos agrícolas, mas também pela reconversão de terras de sementeira para vinha e pecuária no aproveitamento de oportunidades de exportação abertas pela guerra. Tendo que importar uma grande parte dos géneros alimentares, a preços elevados, o abastecimento público foi ainda penalizado por uma deficiente estrutura a nível de transportes ferroviários e marítimos. A situação era agravada pela instabilidade política e pelas greves constantes no sector dos transportes. Em Fevereiro de 1920, o ministro da Agricultura, Joaquim Ribeiro, denunciou o facto de as “mercadorias estarem dias e dias nas estações, sem seguirem o seu destino” e acusou a companhia de aproveitar os “vagões para transporte de mercadorias de tarifa especial, sacrificando as restantes” (*O Mundo*, 3.2.1920). Os comerciantes, e em geral as classes patronais, eram acusados de manter os preços excessivamente elevados, especulando e açambarcando os bens essenciais para sustentação. Por outro lado, muitos produtores rurais impediam por todos os meios a deslocação dos seus produtos para as grandes cidades, tornando cada vez mais evidente a tensão entre o campo e a cidade.

Pedro Leal – *Francisco Peres Trancoso e o Commissariado Geral dos Abastecimentos (1920-1922)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 285-307.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a14

A acção governativa, ao sabor da instabilidade permanente, seguia uma política híbrida: ora num sentido liberalizante, ora acentuando a intervenção estatal. Por exemplo, o mesmo governo de Domingos Pereira que fixou o preço do açúcar e do azeite e ordenou o arrolamento de todo o gado existente, para evitar o contrabando, também restabeleceu a liberdade de importação e de comércio do açúcar branco estrangeiro (Peres, 1954: 264; Telo, I, 1980: 190-191). E a própria lei que extinguiu o Ministério dos Abastecimentos deixava ao “arbitrio do governo estabelecer ou suprimir qualquer restrição à liberdade do comércio e trânsito de géneros de primeira necessidade”. (*DG*, Lei n.º 882, I Série, n.º 188, de 17.9.1919). E isto não mais deixou de ser evocado.

Nesse ano de 1920, a rarefacção dos géneros tornou-se constante, determinando a elevação dos preços a níveis proibitivos, aos quais o aumento de salários não chegava. Quem tinha rendimentos pecuniários fixos também perdeu bastante poder de compra nestes anos. Um sector importante da sociedade reclamava mais meios de intervenção. Exigiam-se governos mais fortes, que não estivessem tão dependentes do controlo parlamentar e dos partidos políticos e tivessem autoridade suficiente para manter a ordem e conter o operariado. Neste contexto, os governos apostaram no fortalecimento das forças policiais, com novos efectivos e melhor armamento, em especial da Guarda Nacional Republicana (GNR), que veio a desempenhar um papel relevante também na política comercial.

O grande poder bélico assumido pela GNR, como força paramilitar, sob a orientação do seu chefe de Estado-Maior, Liberato Pinto, acabou por ser visto com expectativa em diferentes sectores. Para as classes mais conservadoras, serviria para enquadrar os bandos armados de defesa da República, na imposição da ordem pública, sem complacências com as manifestações operárias. Mas para os mais radicais, seria de grande utilidade para combater os açambarcamentos, os especuladores e a tributação de grandes fortunas. Como referia Cunha Leal, num discurso muito glosado: “as forças vivas têm de pagar, hão-de pagar, embora tenhamos de lhes abrir as burras com o auxílio da Guarda Republicana” (*DCD*, 18.6.1920; Farinha, 2009: 65-112).

Esta ambígua convergência entre radicais e conservadores começou a tomar forma em Março de 1920, quando surgiu um ministério, chefiado pelo coronel António Maria Baptista (próximo de Liberato Pinto), anunciando um programa concentrado na ordem

Pedro Leal – *Francisco Peres Trancoso e o Commissariado Geral dos Abastecimentos (1920-1922)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 285-307.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a14

pública, o que desde logo suscitou o aplauso das classes patronais; foi esta a primeira encarnação de um governo republicano tutelado pela GNR (Palácios, 2011: 251-252). Na questão essencial da carestia de vida, tomou uma atitude interventiva, orientada pela fixação de preços, a restrição de exportações e a obrigatoriedade de manifestos, ao contrário da política liberalizadora anterior (Peres, 1954: 274). Por outro lado, ao mesmo tempo em que reprimia as lutas operárias e sindicais, reduziu as vantagens usufruídas pela poderosa indústria da moagem na aplicação do chamado “pão político”, que tão onerosa ficava para os cofres do Estado (Pires, 2004). Tentando implementar um único tipo de pão com maior qualidade, o próprio chefe do Governo reconhecia falhas importantes neste regime: “temos empregado todos os esforços, mas nada serve, nem multas, nem cousa alguma, nem análises, nem fiscalização. Tudo se vende...” (*DCD*, 14.5.1920).

A experiência governativa terminou com a morte súbita de António Maria Baptista, no Verão de 1920, quando as condições económicas se agravaram propiciando motins, assaltos a lojas, padarias e armazéns de víveres e confrontos com as autoridades, por todo o país (Medeiros, 1978: 230). Em Julho, o chefe do novo governo, António Granjo, ao acumular a pasta da Agricultura, quis significar a sua determinação em resolver o problema das “subsistências” e do “fomento”. Na apresentação parlamentar, reconheceu que o sistema do tabelamento e da requisição, “ou por falta de organismos apropriados, ou por se ter aplicado defeituosa e tumultuariamente, ou por se não coadunar com os nossos costumes, ou por ser contrário às leis económicas, tem provocado a rarefacção do mercado”. Por isso, a opção deste Governo era de restabelecer “gradual e sucessivamente a liberdade do comércio relativamente a todos os artigos em que se possa presumir que da livre concorrência resultará o seu barateamento”; porém, admitia que, durante um período de transição, o Estado mantivesse uma função “fiscalizadora, reguladora dos preços e distribuidora dos géneros para os quais a liberdade de comércio não seja desde já aconselhada” (*DCD*, 20.7.1920).

Neste contexto foi recriado, em 11 de Agosto de 1920, um Commissariado-Geral dos Abastecimentos que já tinha existido durante a guerra. Agora ficava na dependência do Ministério da Agricultura, com o fim de regularizar a actividade comercial, enquanto perdurasse a actual situação económica. Como primeiro comissário foi nomeado Álvaro de Lacerda, da Associação Comercial de Lisboa, secretariado por Moisés Amzalak,

Pedro Leal – *Francisco Peres Trancoso e o Commissariado Geral dos Abastecimentos (1920-1922)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 285-307.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a14

significando o intuito de responsabilizar e comprometer as próprias forças conotadas com a especulação, os açambarcamentos e a alta de preços no abastecimento das populações. Do mesmo modo, para incentivar a produção agrícola, António Granjo conseguiu o apoio dos grandes da lavoura, das forças vivas como a Associação Comercial de Lisboa, com a promessa de aumento de preço do trigo.

Ao Commissariado foram atribuídas nomeadamente as seguintes competências: apreciar as questões relativas ao aprovisionamento do país de matérias-primas e de géneros de primeira necessidade; coligir os esclarecimentos e informações sobre o movimento de mercadorias, suas cotações, existências, disponibilidades e preços; assegurar, por meio de compra ou requisição, o abastecimento do país de mercadorias de primeira necessidade e a normalização dos mercados internos; tomar as medidas exigidas pelas circunstâncias de momento tendentes a prevenir ou a remediar o agravamento da crise de subsistências; homologar, alterar ou suprimir as tabelas de preços de géneros. Em suma, competia-lhe superintender, dum modo geral, nos serviços de subsistência pública. Tinha ao seu dispor serviços Comerciais, de Fiscalização e de Contabilidade, sendo realçado que, para acudir ao abastecimento geral ou de determinada região, o governo poderia requisitar os serviços disponíveis nos diversos distritos (Decreto n.º 6826 n.º 154/1920, *DG*, 1º Suplemento, Série I de 11.8.1920).

Ao fim de apenas um mês, todavia, Álvaro de Lacerda pediu a demissão, queixando-se de não ter qualquer poder de intervenção: quando tentara impor o racionamento na cidade de Lisboa, viu-se desautorizado pelo governo com medidas que “absolutamente contrariam a minha acção e as minhas ideias e inutilizaram o meu trabalho” (*O Século*, 31.8.1920). Havia um forte conflito de interesses e interferência de vários ministérios na acção do Commissariado. António Granjo, chefe de governo e ministro da Agricultura, assumiu então maior protagonismo, prosseguindo a liberalização progressiva da economia: restabeleceu dois tipos de pão e autorizou a importação, livre de direitos alfandegários, de carnes, gorduras animais e gorduras vegetais, arroz, milho, batatas e legumes. No entanto, manteve ainda o manifesto obrigatório de carvões e lenhas e assegurou uma intervenção mais directa da Manutenção Militar no abastecimento público (Leal & Nunes, 2012: 90-96).

Pedro Leal – *Francisco Peres Trancoso e o Commissariado Geral dos Abastecimentos (1920-1922)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 285-307.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a14

Este primeiro governo de António Granjo terminou num contexto da acesa disputa política com a GNR, que procurava um maior poder na acção governativa. E o pretexto para a sua queda esteve relacionado com os contractos de fornecimento de trigo e carvão negociados no estrangeiro, que muitos parlamentares garantiram ser lesivos para o Estado (Silva, 1996: 251-252). A questão das subsistências tornava-se o móbil diário de contestação política. Poucos dias depois, no final de Novembro, perante o agravar da crise, Liberato Pinto acabou mesmo por ascender à chefia do governo. E a GNR assumia plenamente o papel de salvaguarda do regime (Palácios, 2011: 250-252). Na apresentação parlamentar, o novo chefe do governo retomou uma linha intervencionista, para “atalhar a crise económica e financeira”, no sentido de ampliar o regime de restrições ao “consumo de todas as manufacturas estrangeiras, do trigo e do carvão, em termos de reduzir as importações às subsistências, matérias-primas e máquinas que forem indispensáveis”. Em termos de abastecimento público, defendeu que o Estado devia corrigir os excessos da liberdade do comércio, concorrendo com o comércio livre (*DCD*, 2.12.1920). E em linha com este pensamento nomeou Francisco Peres Trancoso para o cargo de Comissário-Geral dos Abastecimentos.

Peres Trancoso: Comissário-Geral dos Abastecimentos

Na sua primeira entrevista, concedida ao *Diário de Notícias*, Peres Trancoso demonstrou logo uma atitude enérgica no modo de actuação. Faltavam apenas melhores condições para poder exercer a sua tarefa, como se salientava na imprensa republicana mais radical. Se o Commissariado dos Abastecimentos conseguisse os “meios que necessita para bem desempenhar o seu lugar, o custo de vida pode sofrer a diminuição importante de trinta por cento”, apontava *O Mundo*. Este jornal fazia questão de explicar que “uma das causas da falta de géneros de primeira necessidade não é, de facto, a deficiência de produção, que aliás não é grande, mas principalmente a especulação que se tem feito por formas verdadeiramente miseráveis”; a burocracia “emperra todas as máquinas»” garantia o redactor José do Vale: “Só uma energia de ferro pode resolver o assunto”, procedendo-se com “violência contra todos os culpados, começando por requisitar os produtos que não querem vender, ou cujos preços aumentam, e acabando por encerrá-los na cadeia” (*O Mundo*, 21 e 23.12.1920).

Pedro Leal – *Francisco Peres Trancoso e o Commissariado Geral dos Abastecimentos (1920-1922)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 285-307.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a14

Considerando-se que “como se encontra constituído não corresponde cabalmente ao fim para que foi criado”, o Commissariado Geral dos Abastecimentos foi remodelado em termos de ser dotado de maior “autonomia administrativa” e maior poder de intervenção. Ficava autorizado a adquirir ou a vender, com dispensa de concurso e de contrato, qualquer que fosse a importância da transacção. Passava a ter “preferência nos transportes marítimos e terrestres” e a ter “facilidade de acostagem no cais de exploração de Lisboa e Porto”. Era autorizado a requisitar até 50 por cento das mercadorias importadas do estrangeiro ou das províncias ultramarinas. Reforçava o seu carácter policial, dispondo agora de “Serviço do Contencioso”, ao qual competia a formação dos processos para procedimento penal. Podia ainda ordenar a detenção dos possuidores de quaisquer géneros requisitados que se recusassem a entregá-los (Decreto n.º 7207, DG n.º 262, Série I, de 24.12.1920). Por determinação do comissário, os produtos essenciais podiam ter de baixar de preço e alguns, como o azeite e o açúcar amarelo, ser sujeitos a racionamento. O trigo, o milho, o feijão, o grão-de-bico, a batata e a fava passaram a ser obrigatoriamente manifestados. Mais tarde, foi fixado o preço dos óleos comestíveis líquidos, do azeite e do açúcar, sendo regulados a venda e o preço da manteiga. Peres Trancoso quis incentivar também o alargamento dos armazéns reguladores de comércio (*O Século; Diário de Notícias* 4.1; 28.1;28.4.1921).

Desde logo, o comissário mostrou energia a apreender e requisitar produtos que não estivessem à disposição do público, de tal modo que a imprensa passou a acompanhar os frequentes varejos aos estabelecimentos, os consequentes encerramentos de mercearias e padarias e as detenções dos açambarcadores. Aparecia nas primeiras páginas dos jornais a ter reuniões com ministros, com os grandes comerciantes, com associações patronais. Parecia estar em todo o lado a dirigir o comércio nacional. Por exemplo, nos primeiros dias de Janeiro, encontrava-se em todas os cais de descarga “carvão em abundância”. Os proprietários das carvoarias podiam e deviam “adquiri-los”, pois o comissário “ordenou que a todos que o não fizerem lhes seja cassada a respectiva licença e encerrado o estabelecimento” (*A Capital*, 4.1.1921). Para resolver os problemas burocráticos o Commissariado incorporou marinheiros, elementos das bases republicanas mais radicais e até do operariado. No Largo de S. Roque tornou-se uma imagem habitual a entrada e saída

de carros cheios de marinheiros que percorriam as ruas de Lisboa, fiscalizando lojas e armazéns e detendo pessoas.

As dificuldades não tardaram a surgir, como o próprio comissário reconhecia em entrevista ao *Século*: “Aqui luta-se contra tudo e contra todos. Dá-se uma ordem, promulga-se uma lei. Todos são desde logo absorvidos pela ideia de fugir ao cumprimento exacto dela, de a ladear, de a desobedecer a maior parte das vezes. As leis não se cumprem – esta é a realidade – e todos, a começar pelas próprias autoridades”. A burocracia dos serviços administrativos atrasava a concessão das guias de marcha, obrigatórias para a circulação dos produtos pelos vários municípios. Peres Trancoso denunciava igualmente a “praga de intermediários” que se tinha estabelecido entre o “produtor e o consumidor, de maneira que o agravamento de preços é constante”; “dois terços da população do país não pensam senão em devorar o terço restante, o qual é constituído pelo consumidor puro e simples”; no entanto, o “mais angustioso para o país”, era a falta de trigo. A situação “é verdadeiramente terrível”. Apesar disso, mostrava-se confiante: “Pela minha parte conto trazer mais de dez milhões de quilos de trigo da província” (*O Século*, 2.1.1921). Estas acusações tiveram impacto na imprensa. “Faliu a moral, faliu a lei, faliu a autoridade, faliu a administração, faliu tudo?”, comentava a *Capital*: “Se não se lançar mão de meios absolutamente enérgicos, nada poderá evitar a catástrofe que o sr. Comissario dos Abastecimentos justificadamente teme” (*A Capital*, 3.1.1921).

A actuação firme e determinante do comissário suscitou diversas reacções, como a da Associação Industrial Portuguesa, encabeçada por Alfredo da Silva. Numa representação dirigida ao chefe do Governo, Liberato Pinto, depois de o elogiar como “um homem de raras faculdades de trabalho, com serenidade e inteligência suficiente para reagir com força e a energia que as circunstâncias reclamam”, passou a exigir a anulação de toda a legislação improvisada contra o capital, a indústria, o comércio e o trabalho, bem como a revisão das pautas aduaneiras, o estímulo da exportação e a proibição do abuso de apreensão dos géneros pelas autoridades sob o pretexto da ordem pública. Considerava que o problema do abastecimento era de “produção e não de repartição”. Criticava a “mais que ineficácia – negatividade – da organização do “novíssimo” Comissariado dos Abastecimentos. “E a situação, sempre agravando-se, aproxima-se de desesperada”, pelo que era necessário prosseguir um “caminho novo, processos novos”.

Pedro Leal – *Francisco Peres Trancoso e o Commissariado Geral dos Abastecimentos (1920-1922)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 285-307.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a14

E no final da representação, apelava ao chefe do Governo para, “na salvação do país, ir sem hesitação até onde seja necessário” (*Diário de Notícias*, 4.1.1921).

Esta tomada de posição por parte do poderoso líder da CUF, levou-o a entrar em confronto directo com o também poderoso comissário-geral dos Abastecimentos. Em Fevereiro de 1921, Alfredo da Silva foi intimado a comparecer perante o Commissariado devido à descoberta de vastas quantidades de azeite açambarcado. Indiferente à fiscalização, continuou as suas actividades, quebrando os selos do azeite apreendido. Quando Peres Trancoso ordenou a sua imediata detenção, o conhecido industrial, de arma em punho, recusou qualquer colaboração com as autoridades. Este incidente levou à intervenção directa do próprio presidente do Ministério, que tinha com Alfredo da Silva uma ligação de cumplicidade, no sentido de salvaguardar a sua impunidade (*A Batalha*, 16.2.1921; *O Primeiro de Janeiro*, 24.2.1921). Gerou-se um movimento de repúdio, principalmente por parte de jornais operários que elogiavam a atitude de Peres Trancoso, “castigando todos aqueles que não cumram as leis do país, e que ao abrigo das benevolências do governo pretendam explorar as classes desprotegidas” (*A Batalha*, 27.2.1921). Alfredo da Silva, “apesar do seu enorme poder”, como o Commissariado reconheceu mais tarde, foi “obrigado a entregar-nos todo o azeite que possuía”. Este tipo de medidas provocou “os ódios de muita gente”, recebendo Peres Trancoso “inúmeras cartas ameaçando-me de morte” (*A Capital*, 12.8.1921).

Apesar da expectativa, este Governo acabou por ser tão efémero como os anteriores. Liberato Pinto, cujo crescente poder tinha infundido um grande receio na classe política, não tardou a ser exonerado do Governo e até do cargo de chefe do Estado-maior da GNR, acusado de concussão. O novo Governo, liderado por Bernardino Machado, que assumiu interinamente a pasta da Agricultura, queria formar uma barreira à predominância radical que se tinha instalado e mostrou-se receptivo às críticas que se avolumavam no Parlamento contra a acção do Commissariado.

No Parlamento denunciava-se as excessivas fiscalizações, as prisões arbitrárias, os tabelamentos, os racionamentos, a necessidade de autorizações para quase todo o tipo de actividades comerciais, as requisições forçadas nas províncias que deixaram vários concelhos desfalcados, a apreensão prolongada de bens essenciais em armazéns oficiais provocando um açambarcamento indirecto. As críticas provinham de vários partidos. Que

Pedro Leal – *Francisco Peres Trancoso e o Commissariado Geral dos Abastecimentos (1920-1922)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 285-307.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a14

“significam estes despotismos dentro de um estado democrático”, perguntava o senador do PRP, Júlio Ribeiro, defendendo a “extinção imediata” do Commissariado e “consequentemente a liberdade de comércio” (*Diário do Senado*, 28.4.1921). Na Câmara dos Deputados, Manuel José da Silva, Socialista, classificou como “infelicidade pasmosa” a política quanto ao azeite e, quanto ao sistema de tabelar os géneros, “admite-se quando o Estado se encontra habilitado a fornecê-los pelo preço das respectivas tabelas», mas no caso contrário esse tabelamento “resulta inútil e contraproducente, porque, ou não se faz caso dele, ou desaparecem os géneros” (*DCD*, 15.2.1921). O antigo ministro do Comércio e deputado Liberal, Jorge Nunes, foi demolidor para com o comissário, acusando-o de não estar preparado para o cargo: Peres Trancoso era apenas um “engenheiro naval” que se distinguiu “principalmente pelos seus estudos coloniais”. Os serviços do Commissariado eram um “caos”, com um “desconhecimento absoluto e completo do que seja o país, do que sejam as suas necessidades”. Em toda a parte se encontravam “ordenanças de marinha, de maneira que chegamos a supor que estamos no quartel de Alcântara, ou no Ministério da Marinha” e nunca num Ministério pacífico, puramente civil”. É que o comissario tinha a “ideia de que a ditadura é que deve presidir aos seus serviços”. Perante estas críticas, Bernardino Machado assegurou querer enveredar pela “liberdade regulada” do comércio, terminar com a “política económica de guerra” e acabar com os “abusos que se têm praticado”: “É preciso duma vez para sempre substituir a coacção do Estado pela normalidade das suas relações com as forças vivas da Nação” (*DCD*, 8.4.1921).

Já se dava como garantida a substituição do comissário, ao mesmo tempo em que continuavam as críticas aos “negociantes”, que perante as notícias de iminente liberdade comercial, começavam “já a negar a venda ao público de géneros de primeira necessidade, que estão açambarcando, a fim de auferirem lucros ilícitos”. Perante estas notícias, Peres Trancoso nomeou “três brigadas de fiscais”, totalizando “duzentos” funcionários do commissariado para efectuarem “imediatamente” um varejo aos estabelecimentos comerciais (*Diário de Lisboa*, 23.4.1921). É curioso que corriam rumores de que Peres Trancoso até poderia ser nomeado Ministro da Agricultura, mas que ele só aceitaria esse cargo se tivesse “poderes quase ditatoriais sobre fretes marítimos, tarifas dos caminhos-de-ferro, alfândegas, importações e exportação” (*A Capital*, 16.4.1921). Para isso seria

Pedro Leal – *Francisco Peres Trancoso e o Commissariado Geral dos Abastecimentos (1920-1922)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 285-307.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a14

necessário obter do parlamento as “autorizações” que lhe garantiriam uma certa “amplidão de poderes” (*Diário de Lisboa*, 18.4.1921). Na verdade, quem assumiu a pasta da Agricultura foi Portugal Durão, que não escondia a sua intenção de enveredar pela liberdade comercial. Em entrevista o novo ministro garantiu não ser sua intenção “fazer requisição de géneros. Preferirei comprá-los, pagando-os imediatamente e colocando-os à venda ao público. Só assim, provocando a concorrência se consegue baratear o preço dos produtos” (*Diário de Lisboa*, 6.5.1921).

Depois de demorado debate, o Governo conseguiu ver aprovada a renovação das autorizações parlamentares que lhe permitiriam estabelecer ou suprimir qualquer liberdade de comércio ou de trânsito de géneros de primeira necessidade. Estava ditada a sorte do comissário, que rapidamente pediu a demissão. A sua ambição, o seu poder, o seu método de actuação, tinham entrado em choque com o governo apaziguador de Bernardino Machado. Como reconheceria mais tarde: “eu gostava e queria ser autónomo no desempenho do meu lugar, e isso não convinha aos governantes” (*A Capital*, 12.8.1921). Poucos dias depois, em Maio de 1921, também este Governo caiu perante uma sublevação de tropas da GNR, inconformadas com a queda do seu comandante.

Ministro das Finanças

Embora retirado do Commissariado, Peres Trancoso continuou a defender que o encarecimento dos géneros alimentícios “só se pode explicar pela criminosa especulação que o alto comércio está fazendo”, pela “gananciosa especulação dos vampiros do comércio, que não perdem jamais a ocasião de sugarem os magros cobres das suas vítimas”; a solução passava por continuar a “tabelar os géneros indubitavelmente”; o Estado devia “vendê-los directamente ao público por intermédio dos seus armazéns reguladores, obrigando os comerciantes que também os quisessem adquirir a fornecê-los ao público ao preço da tabela” (*A Capital*, 12.8.1921). Achava necessária uma “ditadura económica”, que implicava a “neutralização política” de ministérios essenciais: Negócios Estrangeiros, Comércio, Agricultura, Finanças e Colónias. Para tal os governantes deviam dar “garantias de força que lhes permitam trabalhar sossegadamente”. Havia que terminar com a “instabilidade governamental, quase crónica”; “Medidas precisas” tinham de ser aplicadas “energicamente”, “para que essa ditadura comece a produzir as suas benéficas

Pedro Leal – *Francisco Peres Trancoso e o Commissariado Geral dos Abastecimentos (1920-1922)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 285-307.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a14

consequências”. E não escondia estar pronto a “servir o meu país sem sombra de interesse, mas desde que à vontade me deixem trabalhar” (*Diário de Lisboa*, 2.9.1921).

Não era esta a posição do segundo governo de António Granjo, que se seguira às eleições de Julho de 1921, nas quais pela primeira e única vez o Partido Republicano saiu derrotado (excluindo as eleições de 1918, em que não participou). De facto, num contexto de agravamento das condições económicas e sociais, este Governo do Partido Liberal tentou retomar a política de liberalização comercial, mas deparou com resistências tão fortes dos sectores radicais que teve de recuar em algumas medidas, como a lei do regime cerealífero que previa três tipos de pão, regressando à política de pão único (Peres, 1954: 306-312). Isso não evitou que se visse envolvido por uma imensa rede conspirativa e que em particular o seu chefe, António Granjo, se tornasse como que o vértice onde confluíram todos os ódios, frustrações e vinganças, acabando assassinado, em Outubro, na chamada «Noite Sangrenta» (Silva, 1996: 273-283; Farinha, 2009: 104-107).

Nestes meses de conspiração que desencadeou a revolução outubrista, Peres Trancoso colaborou com Magalhães Lima, grão-mestre da Maçonaria, na dinamização de uma “comissão” que fomentasse a constituição de um “governo de salvação pública” (*Diário de Lisboa*, 6.10.1921). Várias personalidades como Jaime Cortesão, Cunha Leal ou Ramada Curto foram convidadas a participar neste movimento que acabou por não ter seguimento (Ventura, 1989: 27,55). Meses antes, Peres Trancoso tinha-se aproximado do grupo de intelectuais que fundaram a *Seara Nova*. O seu nome constou no corpo directivo da revista no prospecto que lançou o novo projecto. Contudo, abandonou o grupo antes do lançamento do primeiro número (Ventura, 1989: 50-51).

Peres Trancoso aproveitou igualmente o tempo que esteve afastado do commissariado para realizar o levantamento da situação económica de Portugal. Incansável, de “comboio”, “trem ou a cavalo”, já tinha “concluída toda a “província”, faltando apenas as “ilhas adjacentes e as colónias ultramarinas”. Como explicou em entrevista, pelo resultado do seu inquérito o Estado ficava habilitado a “saber o que existe dentro da Nação que valha dinheiro; e saber a quanto monta a sua produção; quais as indústrias que existem”; a “quanto montam os salários”, quantas “fábricas de diversos produtos existem, quantas e quais as novas indústrias que se têm criado, enfim, terei todos os elementos para que o Estado avalie da sua riqueza económica”. Era tal o seu empenho que garantia

Pedro Leal – *Francisco Peres Trancoso e o Commissariado Geral dos Abastecimentos (1920-1922)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 285-307.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a14

de forma peremptória estar disposto a não “aceitar cargos do governo sem ter primeiramente concluído o meu inquérito” (*A Capital*, 4.11.1921). Afinal, aceitou ser ministro um dia depois de publicada a entrevista.

A sua ambição política tomou forma após a revolução de 19 de Outubro de 1921, perpetrada, sobretudo, por elementos radicais da GNR e da Marinha. A luta contra a carestia e a melhoria das condições de vida foi um dos motivos da revolução. Rapidamente se constituiu, a 5 de Novembro, um segundo governo outubrista, chefiado por Carlos Maia Pinto, no qual Peres Trancoso ocupou os cargos de Ministro das Finanças e de Ministro interino do Trabalho. Com o parlamento dissolvido, o novo executivo poderia exercer a “ditadura económica” que Peres Trancoso ambicionava para trabalhar. Contudo, os assassinatos de António Granjo e de outros notáveis republicanos na “noite sangrenta” provocaram um tal repúdio na opinião pública que descredibilizaram e isolaram, completamente, os propósitos do novo governo revolucionário.

Quando tomou posse, alguma imprensa recordou que Peres Trancoso, quando “ditador das subsistências”, tabelou alguns géneros, quis “forçar artificialmente à baixa do custo de vida”; mas os “géneros tabelados desapareceram instantaneamente do mercado e só se obtinham por contrabando, furtados às obrigações do tabelamento e adquiridos por preços muito mais altos que os preços concorrentes, antes do tabelamento” (*A Capital*, 8.11.1921). Apesar disso, ele mostrava-se incansável e confiante no seu cargo, gozando da confiança dos revolucionários, que o sentiam preparado para “resolver um grande plano económico e financeiro”. O seu objectivo imediato passava por diminuir as despesas, cortando nos “abonos, gratificações e ajudas de custo a funcionários”, restringindo as “saídas de ouro, proibindo-se as importações consideradas desnecessárias”, para além de alterar a pauta aduaneira num sentido proteccionista. A sua maior luta, porém, seria reprimir a especulação por “processos sumários que irão até à deportação” (*Diário de Lisboa*, 12.11.1921). Confiante num novo sistema tributário, na regulação dos mercados cambiais, começou logo a anunciar que nos “cofres do Estado” existia “dinheiro, muito ouro” (*A Capital*, 12.11.1921).

Para além das duas pastas que detinha, Peres Trancoso estava disposto a “tomar conta de novo dos abastecimentos” e a uma representação de trabalhadores garantiu que “a vida há-de baixar 30 por cento até ao fim do ano, ou eu deixo de ser quem sou”.

Pedro Leal – *Francisco Peres Trancoso e o Commissariado Geral dos Abastecimentos (1920-1922)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 285-307.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a14

Anunciou a criação de armazéns para venda de calçado, fatos e chapéus e “cinquenta ou sessenta estabelecimentos de víveres a baixo preço”. Contava reduzir o défice de 350.000 contos para 1000 contos, indo “buscar a diferença a quem a puder pagar” (*Diário de Lisboa*, 10.12.1921). Quanto ao problema das subsistências, e com especial empenho do Ministro da Agricultura, Antão de Carvalho, o Governo pensou substituir o Commissariado Geral dos Abastecimentos criar uma Junta de Provisão Pública. Esta Junta teria como base a cooperação, na função reguladora de preços, entre representantes da produção e dos consumidores e o Estado (Sequeira, 2014: 203). Além do abastecimento público, deveria incidir na mobilização industrial, ou seja, tornar-se o motor da economia.

O novo organismo, porém, foi alvo de críticas severas. Na revista *Seara Nova*, Azeredo Perdigão considerou-a um “abortozinho”, tão prejudicial à economia do país como o Commissariado dos Abastecimentos, que “nada fez de apreciável para obstar à satisfação dos apetites devoradores”, às violências injustas, aos atropelos, desmandos e atentados que, à sombra da lei, praticaram os seus delegados. Para Azeredo Perdigão, o “único correctivo eficaz para a crise económica é o saneamento dos câmbios e o aumento da produção agrícola e industrial”. Dar à Junta de Provisão o direito de requisitar quaisquer matérias-primas, seria “estabelecer a anarquia no mercado, determinar uma restrição no movimento das compras”; dentro em pouco voltaríamos, “inevitavelmente, ao regímen da insuficiência dos géneros alimentícios para as necessidades do consumo”; a faculdade de mobilizar fábricas, oficinas, instalações industriais e seus anexos, depósitos e dependências, significaria “conferir-lhe poderes que não saberá usar”; o “Estado Industrial”, que apenas funcionou na Alemanha, seria, “em absoluto, inadapável ao nosso meio, visto que a administração oficial, quando se não torna desonesta, é, pelo menos, ruínosa” (*Seara Nova*, 24.12.1921).

Os fortes protestos fizeram recuar o Governo, que em Dezembro deu lugar a um novo executivo, liderado por Cunha Leal, que voltou a incluir os partidos tradicionais. E assim terminou a experiência governativa revolucionária de Peres Trancoso.

Comissário-Geral dos Abastecimentos durante 24 horas

Em 1922, o regime entrou num relativo apaziguamento. Os governos republicanos prosseguiram uma via empenhada em resolver o eterno problema do défice, realizar a

Pedro Leal – *Francisco Peres Trancoso e o Commissariado Geral dos Abastecimentos (1920-1922)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 285-307.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a14

reforma fiscal, estabilizar o valor da moeda e diminuir a inflação. Uma das medidas mais polémicas foi o desmantelamento do pão político, encetada por um governo seguinte, de António Maria da Silva. No dia 31 de Julho foi aprovada no Parlamento uma lei que preconizava um novo regime cerealífero, cortando os subsídios, tornando-o mais caro, através da permissão de venda de vários tipos de pão.

A implementação desta medida provocou um amplo descontentamento nos meios operários. Múltiplas manifestações foram promovidas em Lisboa com fortes confrontos com as autoridades, que provocaram inúmeros feridos e vítimas mortais (Pais, 1980: 287-288; Medeiros, 1978: 254-256). Deflagrou uma greve geral que obrigou o Governo a impor o estado de sítio com suspensão de garantias e uma severa censura à imprensa. E neste ambiente, a 9 de Agosto, Peres Trancoso foi nomeado novamente Comissário dos Abastecimentos. A simpatia do movimento operário para com a sua figura, fez dele uma aposta do Governo para que pudesse intermediar o conflito.

A sua actuação, porém, foi efémera. Logo após tomar posse mandou afixar um edital que afirmava: “Tendo chegado a este Commissariado várias reclamações sobre o preço e qualidade do pão sob o regime actualmente em vigor, é nomeada uma comissão das classes interessadas na modificação dessa qualidade e preço para um tipo único, a fim de, no mais curto prazo de tempo, apresentar ao Governo um estudo apropriado do problema, de modo a que os interesses do consumidor fiquem perfeitamente ressalvados”. Nesse mesmo dia, na Câmara dos Deputados, o Governo foi intimado a demitir imediatamente Peres Trancoso, por querer passar por cima do que fora aprovado no Parlamento e por transigência com os operários revoltosos (*DCD*, 10.8.1922). Ao pedir a exoneração, Francisco Peres Trancoso, “comissário 24 horas”, como acentuou o *Diário de Lisboa*, declarou numa breve entrevista: “só cumpri o meu dever e fui maltratado” (*Diário de Lisboa*, 11.8.1922).

Assim terminou o seu período de maior intervenção na sociedade. Alguns meses depois foi aposentado da Marinha. Isso não o impediu de continuar a intervir politicamente, aderindo ao novo Partido Republicano Radical (*A Capital*, 14.2.1923), constituído por antigos «outubristas». O seu nome, por vezes, voltaria a ser mencionado na imprensa como possível ministro saído duma revolução (*Diário de Lisboa*, 12.9.1924).

O fim do Commissariado Geral dos Abastecimentos

O Commissariado dos Abastecimentos manteve-se em funcionamento nos anos seguintes, embora sujeito a contantes críticas de obstrutivo da liberdade e do desenvolvimento de comércio. Ou se reformava ou se extinguiu, era a palavra de ordem lida na imprensa. Outros comissários-gerais foram acusados de abuso de poder, como José Augusto Sá da Costa, neste caso acusado até de distribuição pelos funcionários de lucros alcançados pelo Commissariado através dos seus armazéns (José, 2019: 70-71).

Em Novembro de 1924, o Commissariado foi extinto pelo Governo de Alfredo Rodrigues Gaspar, por serem “consideradas terminadas as causas” que motivaram a sua criação. Demonstrava-se a necessidade de o Estado “terminar de vez as suas relações com os comerciantes, visto estar averiguado que só pela ampla concorrência entre eles, quer em matéria de preços, quer em qualidade dos respectivos géneros, sujeitando-os, por consequência, de futuro, às leis económicas da oferta e da procura, se poderá atingir o objectivo em vista – o barateamento do custo de vida” (Decreto n.º 10268, *DG* n.º 251/1924, Série I, 8.11.1924). No decreto reconhecia-se o caminho errado por onde se procurou atacar a “crise económica”, pois foram ensaiadas “soluções fictícias e antieconómicas, abandonando-se os problemas fundamentais, como os do crédito agrícola, de irrigação e intensificação de culturas”.

Contudo, semanas depois, o Commissariado Geral dos Abastecimentos reaparecia, no governo de José Domingues dos Santos, até que as “circunstâncias económico-sociais permitam a sua extinção” (Decreto n.º 10399, *DG* n.º 283/1924, Série I de 20.12.1924). Na verdade, continuava a acesa disputa política e ideológica que dividia o próprio Partido Republicano entre bonzos e canhotos. Este governo caracterizou-se pelo seu cunho reformista e radical, com destaque para a lei de reforma agrária que o ministro da Agricultura, Ezequiel de Campos, tentou implementar (Queiroz, 2008).

O Commissariado dos Abastecimento foi definitivamente extinto em 1925 no governo de Vitorino Guimarães. Numa solução de compromisso, instituiu-se um novo organismo, a Bolsa Agrícola, para centrar todos os serviços reguladores do Ministério da Agricultura. Considerava-se que a intervenção directa do Estado continuava a justificar-se, quer para a regulação dos géneros de primeira necessidade, quer para assegurar o seu aprovisionamento ao país (*DG* n.º 117/1925, Série I de 28.5.1925).

Afastado da vida política, Peres Trancoso continuou a desenvolver a sua ideia de prospecção colonial, com estudos científicos e a fundação de jornais, como a *Expansão Nacional*, em 1928. Nunca desistiu da ideia de que Portugal e os seus territórios ultramarinos deviam formar um “bloco”, bastando-se “a si próprio”, com “uma só mão” dirigente, “uma só moeda sã, uma só pauta”. Unidade “política”, “económica” e “social. Através de um plano de fomento inteligente e coordenado, as colónias haveriam de transformar-se em “caudais de oiro e prosperidade. Portugal seria então uma grande Nação, umas das mais belas, mais ricas e respeitadas sob o céu eterno” (*Contemporânea*, Maio de 1926). Sempre estudioso e aproveitando o levantamento económico que efectuou, tencionava realizar uma série de monografias que constituiriam *O Trabalho Português*. Contudo, desse grande projecto apenas publicou, no final dos anos vinte, um estudo económico relativo à ilha da Madeira. Figura controversa, Peres Trancoso, quando faleceu, em Fevereiro de 1952, o jornal *República* recordou-o como um “republicano de firmes convicções”, um homem “geralmente estimado por todos os democratas” (*República*, 6.2.1952).

Conclusão

O Commissariado Geral de Abastecimento reflectiu a constante instabilidade em que viveu a Primeira República Portuguesa e a falta de coordenação económica após a I Guerra Mundial. Sem força e autoridade para regular a actividade comercial e para apresentar um verdadeiro plano de fomento, a acção governativa serviu-se deste organismo para travar a grave carestia de vida e agradar à sua base de apoio. Todavia, dotado de uma grande autonomia, actuando como se estivesse em economia de guerra permanente, o Commissariado acabou por tornar-se um autêntico contrapoder, à semelhança da GNR, ao serviço dos grupos radicais e revolucionários que condicionavam a governação, nos anos vinte, em Portugal.

A acção de Francisco Peres Trancoso insere-se na problemática do papel da intervenção do Estado na economia e das suas consequências na actividade comercial e no abastecimento das populações. No fundo reflectiu a polarização da sociedade em dois blocos ideologicamente divergentes que tentavam assegurar o predomínio da liderança em Portugal. Como comissário-geral e mais tarde como ministro, Peres Trancoso

Pedro Leal – *Francisco Peres Trancoso e o Comissariado Geral dos Abastecimentos (1920-1922)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 285-307.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a14

simbolizou a via autoritária radical na defesa de ditaduras económicas, que sujeitassem partidos e parlamentos a soluções tecnocráticas, que tanto haveria de entusiasmar variados sectores da sociedade.

Fontes

- Batalha (A)*. Lisboa, 1919-1926.
Capital (A). Lisboa, 1910-1926.
Contemporânea. Lisboa 1926.
Diário da Câmara dos Deputados (DCD). Lisboa, 1911-1926.
Diário do Senado (DS). Lisboa, 1911-1926.
Diário de Lisboa. Lisboa, 1921-1952.
Diário de Notícias. Lisboa, 1906-1952.
Diário do Governo (DG). Lisboa, 1910-1952.
Mundo (O). Lisboa, 1906-1926.
Primeiro de Janeiro (O). Porto, 1921.
República. Lisboa, 1911-1952.
Seara Nova. Lisboa, 1921.
Século (O). Lisboa, 1906-1952.

Bibliografia

- FARINHA, Luís (2009), *Cunha Leal, Deputado e Ministro da República. Um Notável Rebelde*, Lisboa, Texto Editores.
 JOSÉ, Inês (2019), *Estado e Regulação do Abastecimento Alimentar na Transição para a Paz (1919-1924)*. *Despojos de Guerra: As Consequências e Sequelas da Primeira Guerra Mundial*. IDN Cadernos Nº 34, Lisboa, Instituto da Defesa Nacional, pp. 61-74.
 LEAL, Ernesto Castro (2008), *Partidos e Programas. O campo partidário republicano português (1910-1926)*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra.
 LEAL, Ernesto Castro, NUNES Maria Teresa (2012), *António Granjo: república e liberdade*, Lisboa, Assembleia da República.

Pedro Leal – *Francisco Peres Trancoso e o Comissariado Geral dos Abastecimentos (1920-1922)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1 2024. 285-307.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a14

MACEDO, Jorge Borges de (1979), “A problemática tecnológica no processo de continuidade República – Ditadura Militar – Estado Novo”, in *Economia*, Vol. III, n.º 3, Outubro de 1979, pp. 427-453.

MARQUES, A. H. de Oliveira (coord.) (1991), *Portugal da Monarquia para a República*, in, Joel Serrão; A. H. de Oliveira Marques (dir.), *Nova História de Portugal*, vol. XI, Lisboa, Editorial Presença.

MEDEIROS, Fernando (1978), *A sociedade e a economia portuguesas nas origens do salazarismo*, Lisboa, A Regra do Jogo.

PALÁCIOS CEREALES, Diego (2011), *Portugal à coronhada: protesto popular e ordem pública nos séculos XIX e XX*, Lisboa, Tinta-da-China.

PAIS, José Machado (1982), “Sérgio Príncipe e a Confederação Patronal: História de um atentado”, in *O Fascismo em Portugal. Actas do Colóquio Realizado na Faculdade de Letras em Março de 1980*, Lisboa, A Regra do Jogo, pp. 287-315.

PERES, Damião (1954), *História de Portugal, Suplemento*, Porto, Portucalense Editora.

PINTO, Ana Catarina Simões Mendonça, (2015), *A luta de classes em Portugal (1919:1926): a esquerda republicana e o bloco radical*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

PIRES, Ana Paula (2004), *A Indústria de Moagem de Cereais. Sua organização e reflexos políticos do seu desenvolvimento durante a I República (1899-1929)*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (Policopiado).

PIRES, Ana Paula (2011), *Portugal e a I Guerra Mundial: a República e a economia de guerra*, Casal de Cambra, Caleidoscópio.

PIRES, Ana Paula Pires (2020), “Francisco Peres Trancoso” in Fernanda Rollo *et al.*, *Dicionário de história da I República e do republicanismo*, Lisboa, Assembleia da República, Volume III: N-Z, pp.977-978.

QUEIROZ, António José (2008), *A Esquerda Democrática e o final da Primeira República*, Lisboa, Livros Horizonte.

SEQUEIRA, Carla (2014), *Antão Fernandes de Carvalho e a República no Douro*, Porto, CITCEM.

SILVA, João Manuel Garcia Salazar Gonçalves da (1996), *O Partido Reconstituente: Clientelismo, faccionalismo e a descredibilização dos partidos políticos durante a*

Pedro Leal – *Francisco Peres Trancoso e o Commissariado Geral dos Abastecimentos (1920-1922)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 285-307.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a14

Primeira República (1920-1923), tese de mestrado policopiada, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

TELO, António José (1980-1984), *Decadência e Queda da I República Portuguesa*, Lisboa, A Regra do Jogo, 2 volumes.

TELO, António José (2011), *Primeira República II - como cai um regime*. Barcarena, Presença.

TRANCOSO, Francisco (1920), *Província da Guiné*, Lisboa, Trabalhos da Comissão Executiva da Conferência de Paz.

VALENTE, Vasco Pulido (1980), *Estudos sobre a crise nacional*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

VENTURA, António (1989), *O imaginário seareiro: ilustradores e ilustrações da Revista Seara Nova (1921-1927)* Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

WHEELER, Douglas (1985), *História Política de Portugal de 1910 a 1926*, Mem Martins, Europa-América.

O Percurso do Movimento Federalista Português – Partido do Progresso

The course of the Portuguese Federalist Movement – Progress Party

Le chemin du mouvement fédéraliste portugais – Parti du Progrès

El camino del movimiento federalista portugués – Partido del Progreso

Rafael Dias
Faculdade de Letras, U. Coimbra
rdias_98@hotmail.com

Resumo: Este artigo pretende explicar o percurso de um ator relevante da direita política no contexto pós-revolucionário de 1974: o Movimento Federalista Português-Partido do Progresso. Para tal desiderato, toma-se como referência o semanário oficial do partido, *Tribuna Popular*, bem como testemunhos de ex-dirigentes e fundadores, tendo como contraparte outras fontes periódicas da época e variadas fontes impressas. O MFP-PP é analisado relacionando conjuntamente a época histórico-política com as vicissitudes do movimento, com enfoque particular na sua relação com as instituições do poder revolucionário, no seu relacionamento com outros partidos políticos, bem como na estruturação do MFP-PP. Deste modo, o artigo baliza-se entre os momentos subsequentes ao golpe de estado de 25 de abril de 1974 e as movimentações político-militares de 28 de setembro de 1974 adstritas à intenção da “maioria silenciosa”, às quais se presta uma análise detalhada, relativamente ao envolvimento do MFP-PP, pela sua ligação inextricável com o desmantelamento do partido.

Palavras-chave: MFP-PP; Spinolismo; Nacionalismo; Federalismo.

Abstract: This article aims to explain the journey of a relevant actor on the political right in the post-revolutionary context of 1974: the Portuguese Federalist Movement-Party of Progress. For this purpose, the party's official weekly newspaper, *Tribuna Popular*, is taken as a reference, as well as testimonies from former leaders and founders, with other periodical sources of the time and various printed sources as counterparts. The MFP-PP is analyzed by jointly relating the historical-political era with the vicissitudes of the movement, with a particular focus on its relationship with the institutions of revolutionary power, its relationship with other political parties, as well as the structuring of the MFP-PP. In this way, the article is based between the moments following the coup d'état of April 25, 1974 and the political-military movements of September 28, 1974 linked to the intention of the “silent majority”, to which a detailed analysis is provided, regarding the involvement of the MFP-PP, due to its inextricable connection with the dismantling of the party.

Keywords: MFP-PP; Spinolism, Nationalism, Federalism.

Resumé: Cet article vise à expliquer le parcours d'un acteur important de la droite politique dans le contexte post-révolutionnaire de 1974: le Mouvement fédéraliste-Parti du progrès portugais. A cet effet, l'hebdomadaire officiel du parti, *Tribuna Popular*, est pris comme référence, ainsi que les témoignages d'anciens dirigeants et fondateurs, ayant pour contrepartie d'autres sources périodiques de l'époque et diverses sources imprimées. Le MFP-PP est analysé en reliant conjointement l'ère historico-politique aux vicissitudes du mouvement, avec un accent particulier sur ses relations avec les institutions du pouvoir révolutionnaire, ses relations avec d'autres partis politiques, ainsi que les structuration du MFP-PP. De cette manière, l'article se situe entre les instants qui ont suivi le coup d'État du 25 avril 1974 et les mouvements politico-militaires du 28 septembre 1974 liés à l'intention de la « majorité silencieuse », dont une analyse détaillée est fourni, concernant l'implication du MFP-PP, en raison de son lien inextricable avec le démantèlement du parti.

Mots-clés: MFP-PP; Spinolisme; Nationalisme; Fédéralisme.

Rafael Dias – *O Percurso do Movimento Federalista Português – Partido do Progresso*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 308-331 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a15

Resumen: Este artículo tiene como objetivo explicar el recorrido de un actor relevante de la derecha política en el contexto posrevolucionario de 1974: el Movimiento Federalista Portugués-Partido del Progreso. Para ello, se toma como referencia el semanario oficial del partido, *Tribuna Popular*, así como testimonios de ex dirigentes y fundadores, teniendo como contrapartida otras fuentes periódicas de la época y diversas fuentes impresas. El MFP-PP se analiza relacionando conjuntamente la época histórico-política con los avatares del movimiento, con especial atención a su relación con las instituciones del poder revolucionario, su relación con otros partidos políticos, así como la estructuración del MFP-PP. De esta manera, el artículo se sitúa entre los momentos posteriores al golpe de Estado del 25 de abril de 1974 y los movimientos político-militares del 28 de septiembre de 1974 vinculados a la intención de la “mayoría silenciosa”, a los que se hace un análisis detallado. previsto, sobre la implicación del MFP-PP, por su inextricable vinculación con el desmantelamiento del partido.

Palabras-clave: MFP-PP; Spinolismo; Nacionalismo; Federalismo.

Introdução

O trabalho académico aqui vertido tem como objetivo principal erigir uma base de conhecimento acerca de um ator eminente da direita política no contexto pós-revolucionário português, o Movimento Federalista Português - Partido do Progresso. Para a consecução desse desiderato dissecam-se todas as movimentações políticas em torno do MFP-PP, mormente a sua estruturação organizacional enquanto movimento, procurando clarificar o novelo de relações políticas e partidárias desenvolvido pelo MFP-PP, sejam elas respeitantes à esfera institucional do poder político-militar emanado do 25 de abril de 1974 ou ainda à cooperação com outras entidades político-partidárias, bem como às rivalidades decorrentes do xadrez político. Assim, no respeitante ao friso cronológico abarcado neste artigo, este baliza-se entre o 25 de abril de 1974 e o 28 de setembro de 1974, cujos acontecimentos correspondem ao desmantelamento do partido.

Na metodologia da investigação foram primeiramente consideradas as fontes periódicas - mormente o jornal oficial do MFP-PP, *Tribuna Popular*, contrabalançando a comunicação partidária com o *Expresso*, bem como com o *Diário de Lisboa* -, procurando uma complementaridade com as fontes impressas existentes, sobretudo de teor memorial (Amaral, 1995; Amorim, 1975; Amorim, 1976; Osório, 1975; Pereira, 1976). Não obstante, dada a escassez de fontes primárias - grande parte delas destruídas com o devir revolucionário e o desmantelamento do partido -, são de renovada importância para este estudo as fontes orais, consubstanciadas em entrevistas presenciais com alguns dos ex-dirigentes e fundadores do MFP-PP (D. Pacheco de Amorim, comunicação pessoal, maio de 2022; J. Andrade, comunicação pessoal, maio de 2022; J. Júdice, comunicação pessoal, dezembro de 2019; J. Júdice, comunicação pessoal, outubro de 2021; J. Valle de

Rafael Dias – *O Percurso do Movimento Federalista Português – Partido do Progresso*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 308-331 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a15

Figueiredo, comunicação pessoal, maio de 2022; M. Rebanda, comunicação pessoal, abril de 2022).

A escolha de um ator político tão exíguo temporalmente e heteróclito na sua conjuntura espaço-política como objeto de estudo poderia indiciar a sua irrelevância histórica, tendo ainda em conta a dinâmica grupuscular da época que originou a miríade de movimentos políticos da esquerda à direita que chegou a um total de cerca de 50 novos partidos só entre abril e novembro de 1974 (Sousa, 1983). Todavia, o MFP-PP pela sua lógica de ação agregadora e pelo seu pragmatismo atuante na execução de alianças táticas concernentes às suas prioridades políticas, granjeia um protagonismo distinto, patenteado na proximidade ao general António de Spínola, e proeminente na sua área política. Ganhou força e influência, sobretudo, no centro e norte do país, além disso, a presença internacional do MFP-PP ampliou ainda mais o seu alcance, estendendo a sua influência para lá das fronteiras metropolitanas, através de várias personalidades e movimentos autóctones, sobretudo da Guiné, Angola e Moçambique.

A estruturação do MFP-PP e as suas relações político-partidárias

É imediatamente no dia de 25 de abril de 1974, no decorrer das movimentações militares, que se dá o primeiro passo para o surgimento do Movimento Federalista Português. Já com a certeza da queda do regime marcelista, as personalidades agregadas em volta da cooperativa livreira Cidadela, enquanto plataforma académica das direitas ultramarinistas¹, participando também alguns elementos de Lisboa, reúnem na sede conimbricense da cooperativa para definir um curso de ação a seguir perante a nova realidade política (Marchi, 2016: 266).

Nesta reunião fica traçado o surgimento do MFP: seja pela adesão política dada e proximidade ideológica para com o projeto federalista de Spínola, como é o caso de José Miguel Júdice² ou Miguel Seabra³, pela adesão pragmática do cenário de salvação do

¹ A cooperativa livreira Cidadela desempenha um papel fundamental para o surgimento do MFP-PP no pós-25 de Abril, tendo sido responsável por um ativismo político liderante nos sectores nacionalistas da comunidade académica conimbricense, mas também lisboeta e portuense desde 1970, imprimindo um dinamismo frentista com outros grupos e associações do país em prol da causa ultramarinista (Dias, 2022).

² Líder do grupo nacionalista-revolucionário conimbricense que gravitava em torno da Cidadela (Dias, 2022).

³ Membro destacado do grupo da Cidadela, desempenha a função de diretor do órgão de comunicação do MFP-PP, *Tribuna Popular* (Dias, 2022).

Rafael Dias – *O Percurso do Movimento Federalista Português – Partido do Progresso*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 308-331 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a15

possível, como são os casos de Fernando Pacheco de Amorim⁴ e Luís de Oliveira Dias⁵, ou mesmo pela camaradagem granjeada no serviço militar na Guiné ao lado do general, de que são exemplos Valle de Figueiredo e Luís Sá Cunha⁶. De resto, a designação federalista deste movimento político surge numa das reuniões embrionárias, já em casa de José Valle de Figueiredo, enquanto vitória estratégica da geração nacionalista-revolucionária mais nova que se reunia em volta da Cidadela. Isto é, a lógica do frentismo ultramarino, sempre o grande móbil na militância envolta no MFP e já antes na Cidadela, baseava-se no pragmatismo político e na busca por um denominador comum, o que leva ao alinhamento racional com o bloco político-militar spinolista⁷.

No seguimento da decisão de se constituir o Movimento Federalista Português, uma delegação do partido, composta por Fernando Pacheco de Amorim, José Valle de Figueiredo e Luís Sá Cunha, é recebida na Cova da Moura, onde a junta de salvação nacional se instala primeiramente, no dia 27 de abril, pelo recém-empossado presidente da república, António de Spínola (Prata, Ferreira & Lopes, 1974). De acordo com Pacheco de Amorim, Spínola confessa não ter poder efetivo, mas que iria tentar hierarquizar o caos em que o país estava mergulhado (Amorim, 1975). Algo que, até certa extensão, chega a ocorrer, com a nomeação de pessoal político e militar da sua confiança para cargos de chefia, conquanto nunca tenha granjeado o poder *de facto* da situação político-militar dada a subversão hierárquica de tipo revolucionário administrada pela comissão coordenadora. Há, portanto, um esvaziamento de autoridade em grande parte das situações das chefias políticas- dada a subalternidade civil e a proeminência do PCP- e, principalmente, militares- dado o controlo generalizado dos quartéis pelos líderes operacionais desta comissão (Rezola, 2007: 69). Não obstante, o MFP beneficiaria destas nomeações spinolistas, representando estas a sua ligação às instituições de poder revolucionário e, mais importante, os canais de comunicação com a presidência da república e junta de salvação nacional, órgãos com os quais havia maior proximidade

⁴ Secretário-Geral do MFP-PP, consensual pelo seu percurso político, de oposição ao Estado Novo, e académico, de grande propulsão ultramarinista (Dias, 2022).

⁵ Dirigente do Banco Português do Atlântico e do Banco Nacional Ultramarino, é um dos principais responsáveis pelo financiamento do partido (Dias, 2022).

⁶ Tributários de uma geração nacionalista-revolucionária anterior à Cidadela, Valle de Figueiredo e Sá Cunha cumprem serviço militar na Guiné-Bissau, estabelecendo laços de confiança com o general Spínola, liderando, consecutivamente entre os dois, o gabinete de ação psicológica do então governador militar da Guiné-Bissau (Marchi, 2020: 31).

⁷ J. Valle de Figueiredo, comunicação pessoal, maio de 2022.

Rafael Dias – *O Percurso do Movimento Federalista Português – Partido do Progresso*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 308-331 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a15

política⁸- os seus principais contactos desenvolvem-se nas pessoas do embaixador Nunes Barata, assessor diplomático do presidente da república, e do capitão Armando Ramos, ajudante-de-campo do general António de Spínola⁹.

Já a 3 de maio nova delegação do movimento, composta por Fernando Pacheco de Amorim, Francisco Caldeira Cabral e Nuno Cardoso da Silva reúne com a junta de salvação nacional, nesta ocasião Galvão de Melo apoia a oficialização do MFP, cuja oficialização pública é agendada para a primeira semana de junho, sendo que o MFP vem inclusive a ter existência legal, pese embora a lei dos partidos surja já após a sua ilegalização (Sousa,1983), registando-se como associação política. Não obstante o seu beneplácito, não foram Spínola ou Galvão de Melo que procuraram estes quadros militantes da direita, antes aproveitaram a sua disponibilidade para reequilibrar a balança política, deveras pendida para a esquerda (Marchi, 2020: 30). A preferência spinolista foi- desde as movimentações prévias à queda do regime cessante- pelo campo político representado pela ala liberal que viria a consubstanciar-se no período revolucionário, maioritariamente, no PPD, e, ainda que em menor extensão, pelo CDS, com assinalável contributo de personalidades spinolistas na formação de ambos os partidos (Rodrigues, 2010). Todavia, assinala-se um alegado convite a Fernando Pacheco de Amorim para ministro da Coordenação Interterritorial, no I Governo Provisório chefiado por Adelino da Palma Carlos, que acaba por não ter a devida anuência da comissão coordenadora (Pereira, 1976)¹⁰.

Jaime Nogueira Pinto aponta a razão do falhanço a esta direita nacionalista do pós-25 de abril por ser “um movimento de ideias sem base de interesses” (Marchi, 2014). O Partido do Progresso, contudo, parece ter-se apercebido dessa problemática, pelo que é possível observar a tentativa por parte do MFP-PP em criar uma base eleitoral. Numa peça intitulada “*Xadrez Político*” o órgão de comunicação do partido procede a uma análise do espectro político português, posicionando as forças partidárias mais relevantes ao longo deste “xadrez”, colocando como questão de maior a capacidade dos partidos de direita se organizarem como partidos de massas, falando da “desvantagem de não estarem

⁸ É na junta de salvação nacional que se concentra a representatividade da direita política nos órgãos político-revolucionários, através do brigadeiro Jaime Silvério Marques, coronel Galvão de Melo e do general Manuel Diogo Neto (Rodrigues, 2010).

⁹ J. Valle de Figueiredo, comunicação pessoal, maio de 2022; J. Miguel Júdice, comunicação pessoal, dezembro de 2019.

¹⁰ D. Pacheco de Amorim, comunicação pessoal, maio de 2022.

Rafael Dias – *O Percurso do Movimento Federalista Português – Partido do Progresso*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 308-331 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a15

comprometidos com o regime desposto, tendo uma dificuldade maior na criação de estruturas regionais amplas”¹¹. Esta força política dever-se-ia robustecer através de um eleitorado que identifica como moderado, mas com opções políticas tangíveis, em nada beneficiado com o regime desposto, como seria o caso dos pequenos proprietários rurais e urbanos, pequenos comerciantes, operários semiespecializados e funcionalismo público inferior, todos eles anticomunistas por natureza idiossincrática, teriam estes uma noção pura e viva do catolicismo embora pouco dinâmica¹².

Este é um diagnóstico incisivo que se consubstancia no próprio conteúdo jornalístico desenvolvido através de uma reportagem constante do caos económico, da anarquia social que se fazia sentir e do estado de sítio da agricultura, “sector fundamental da economia nacional”- sucessivamente abandonado, denunciando-se a sangria advinda do êxodo rural, falando na necessidade de libertação dos pequenos agricultores, sob asfixia das “longínquas decisões de Lisboa”¹³. Destacam-se, também, a realização de entrevistas com pequenos comerciantes- acompanhadas de interessantes dados estatísticos quanto ao número de supermercados abertos comparativamente ao fecho de portas de pequenas mercearias ou referentes ao crédito ao consumidor por parte de retalhistas¹⁴. Além do caótico fator económico, o Partido do Progresso brande a ameaça coletivista, aludindo à coletivização dos meios de produção e à aniquilação da propriedade privada ou ao estado-patrão de uma classe de burocratas cujas maiores vítimas seriam os pequenos comerciantes e os pequenos proprietários rurais, exemplo de negação da luta viva entre o capital e o trabalho¹⁵.

Fá-lo através de artigos na *Tribuna Popular* ou dos seus comícios tipicamente a norte e centro do país- cujas assistências, confiando na informação prestada pelo jornal, teriam sempre entre 500 e 1000 pessoas- região pródiga no tipo de eleitorado que o MFP-PP identifica como seu potencial grupo social de apoio, e que, de resto, também a imprensa e o próprio líder do CDS, Freitas do Amaral, indicam como zonas de maior implementação do partido¹⁶. De facto, o MFP-PP dá enfoque através da *Tribuna Popular*

¹¹ *Tribuna Popular*, nº0, 24 de julho de 1974, 1; *Tribuna Popular*, nº2, 14 de agosto de 1974, 6.

¹² *Tribuna Popular*, nº2, 14 de agosto de 1974, 6.

¹³ *Tribuna Popular*, nº8, 26 de setembro de 1974, 3.

¹⁴ *Tribuna Popular*, nº4, 28 de agosto de 1974, 2.

¹⁵ *Tribuna Popular*, nº4, 28 de agosto de 1974, 2.

¹⁶ “3 meses depois a estratégia política da direita” *Expresso*, 7 de setembro de 1974, 2; o artigo noticioso refere, para além da capital Lisboa, as cidades de Porto e Braga como os grandes centros nevrálgicos do

Rafael Dias – *O Percurso do Movimento Federalista Português – Partido do Progresso*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 308-331 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a15

a comícios e sessões de esclarecimento realizadas na sua quase totalidade no centro e norte do país, demonstrativas da sua penetração nestes locais. Na cidade do Porto realiza o primeiro a 24 de julho, que terá contado com cerca de 800 pessoas, preenchendo a lotação do cinema Nun'Álvares, sendo protagonista o dirigente Luís de Oliveira Dias¹⁷. Ainda no distrito portuense, o partido demonstra uma implantação substancial com a realização de uma sessão de esclarecimento presidida por Alexandre Negrão, membro do secretariado regional do Norte, no concelho de Paredes, na freguesia de Recarei, com a presença de 500 pessoas¹⁸. Na cidade de Braga, a 26 de julho, perante 200 pessoas, o secretário-geral Pacheco de Amorim apresenta a síntese programática do MFP-PP numa sessão de esclarecimento, sendo este o distrito em que maior número de eventos públicos o MFP-PP viria a realizar¹⁹. É disso ilustrativo o comício realizado na sede concelhia do partido em Amares, localizada no Largo da Feira Nova, num edifício capaz de receber as cerca de 500 pessoas que assistiram aos discursos, tendo estes sido transmitidos para o exterior através de uma instalação sonora, dado o ajuntamento de pessoas que não couberam no edifício²⁰. Ainda no mesmo concelho, realiza-se também uma sessão de esclarecimento na freguesia de Goães²¹.

Já no centro do país, o partido destaca um comício realizado em São Martinho do Porto, concelho de Caldas da Rainha, fazendo-se representar pelos dirigentes Miguel Seabra e Diogo Miranda Barbosa, com a sala de espectáculos local lotada, seguindo alguns dos presentes o comício através de uma instalação sonora no átrio do edifício. Os discursos proferidos ao longo dos comícios entroncam em dois eixos estratégicos: a

partido. Em Amaral (1995: 244) Freitas do Amaral reconhece uma “significativa implantação no norte e centro do país” do Partido do Progresso à data da sua ilegalização. (*Tribuna Popular*, nº0, 24 de julho de 1974, 1)

¹⁷ “Comício do Movimento Federalista Português-Partido do Progresso no Porto”, *Tribuna Popular*, nº1, 7 de agosto de 1974, 2; no comício foram oradores: Alexandre Negrão, Miguel Seabra, Luís Miranda Pereira, José Guilherme Rodrigues, Pedro Cunha e Joaquim Nunes enquanto militantes do MFP-PP, destacando-se também a presença de um representante nortenho do Partido Liberal, José Cabral, para além de Rui Moreira e do capitão Oliveira Soares, sem militância assumida.

¹⁸ *Tribuna Popular*, nº8, 26 de setembro de 1974, 12.

¹⁹ *Tribuna Popular*, nº1, 7 de agosto de 1974, 2.

²⁰ Destacam-se como oradores, Miguel Seabra, diretor da *Tribuna Popular*, Alexandre Negrão, João Alpendorada e Rui Santos, do secretariado regional do norte do MFP-PP, bem como Manuel de Oliveira, presidente concelhio do partido. É importante referir, também, a presença do pároco local no evento e a caracterização que o artigo noticioso faz dos presentes, caracterizando-os como trabalhadores rurais, pequenos proprietários e comerciantes- justamente a base sociológica que o partido define como alvo. *Tribuna Popular*, nº7, 17 de setembro de 1974, 4.

²¹ *Tribuna Popular*, nº7, 17 de setembro de 1974, 4.

Rafael Dias – *O Percurso do Movimento Federalista Português – Partido do Progresso*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n.º 1. 2024. 308-331 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a15

solução federalista para o ultramar, principal móbil do MFP-PP, e integração socioeconómica do colectivo nacional pela valorização do trabalho e da propriedade privada, indo ao encontro do referido eleitor-tipo definido pelo partido²².

Para além dos referidos comícios que o órgão do partido trata detalhadamente no último número da *Tribuna Popular*, destaca-se a realização de outras 10 sessões de esclarecimento e um comício entre os dias 11 e 22 de setembro, todos, também, na zona centro e norte do país. Dois no distrito do Porto- na freguesia de Rio Mau, concelho de Penafiel, na freguesia de Rates, concelho da Póvoa de Varzim-, três no distrito de Braga- no concelho de Guimarães, e nas freguesias de Chorente e São Veríssimo, ambas no concelho de Barcelos-, dois no distrito de Viseu- no concelho de Lamego e na freguesia de Macieira, concelho de Sernancelhe-, um no distrito de Coimbra- no concelho da Lousã, um comício no concelho de Moncorvo e uma sessão de esclarecimento na cidade de Bragança, e, por último, uma sessão de esclarecimento na cidade de Vila Real²³.

Para esta implementação foram determinantes duas redes de contactos transitórias do regime estado-novista: a mais importante, correspondente aos organismos corporativos, mormente das casas do povo, era protagonizada por Joaquim Guilherme Ramos e João Cabral²⁴, outra seria a base de dados e respetivo aparelho da Acção Nacional Popular, oferecida ao secretário-geral do MFP-PP, Fernando Pacheco de Amorim, por um elemento da última comissão central da ANP, levando o MFP-PP a atingir os cerca de 38.000 filiados à data da sua ilegalização²⁵. Estes números permitem inferir que para além de uma forte predominância da implantação do partido no centro e norte do país, há uma capacidade de penetração digna de registo no interior do país. Por outro lado, era igualmente importante a dimensão do partido na capital do país, Lisboa,

²² Estiveram também em representação do partido, Joaquim Guilherme Ramos, Manuel Portela e Maria João Torres Pereira. *Tribuna Popular*, n.º5, 3 de setembro de 1974, 3.

²³ *Tribuna Popular*, n.º8, 26 de setembro de 1974, 12.

²⁴ Esta rede de contactos advém de outro grupo tributário ao nível militante e político do MFP-PP, a PROGRAMA- Associação de Estudos para o Progresso Nacional-, fundada no final de 1972, a associação desenvolve até à queda do regime uma interessante implementação territorial, com núcleos, para além da sede na capital do país, em Braga, Porto, Viseu, Caldas da Rainha, Leiria e Portalegre. É através da sua base, bem como dos seus elementos, como João Cabral e Joaquim Guilherme Ramos, que se parte para a estruturação do partido, sendo a sede partidária portuense um bom exemplo, na medida em que transita diretamente para o MFP-PP.

²⁵ José Luís Andrade confirma os contactos para a utilização da base de dados da ANP através de Joaquim Guilherme Ramos, conquanto alegue que estes nunca chegaram a ser utilizados, confirmando, ainda assim, a dimensão militante do partido. (J. Valle de Figueiredo, comunicação pessoal, maio de 2022; D. Pacheco de Amorim, comunicação pessoal, maio de 2022; J. Luís Andrade, comunicação pessoal, maio de 2022)

Rafael Dias – *O Percurso do Movimento Federalista Português – Partido do Progresso*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 308-331 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a15

sendo disso exemplo o comício preconizado pelo secretário-geral, Fernando Pacheco de Amorim, com a participação de representantes do Partido Liberal (PL), Partido Trabalhista Democrático Português (PTDP) e Movimento Popular Português (MPP), com uma assistência de 1300 pessoas no Teatro Monumental (Marchi, 2020: 39). No sul do país, a *Tribuna Popular* dá destaque a um comício levado em Ponte de Sor, distrito de Portalegre, a 7 de setembro, em que atraiu cerca de 500 pessoas na casa do povo local²⁶. É, de facto, no distrito de Portalegre, que o partido parece ter tido maior implantação no sul do país. Para além do comício noticiado em Ponte de Sor, Júdice (comunicação pessoal, dezembro de 2019) refere a significância do núcleo do concelho de Elvas, onde se realiza também um comício do MFP no teatro local, sendo que José Luís Andrade (comunicação pessoal, maio de 2022) menciona também uma intensa atividade propagandística por parte dos jovens do MFP-PP pelo Alentejo, destacando maioritariamente concelhos do distrito, como Alter do Chão, Arraiolos, Crato, e os já mencionados, Elvas e Ponte de Sor. O responsável pela juventude do partido refere também os municípios de Montemor-o-Novo e Vendas Novas, do distrito de Évora, levando mesmo a confrontos com o PCP, que serão abordados mais à frente. As ações consistiam na colagem de cartazes anticomunistas e à distribuição da *Tribuna Popular* pela população²⁷. Nas ilhas é apenas anunciado pelo MFP-PP um grupo instalador do Partido do Progresso nos Açores²⁸.

Outro dado ilustrativo da implementação do partido, era o da utilização simultânea de três espaços, um antigo andar da Ação Nacional Popular, no Arco do Cego, ocupado por jovens nacionalistas liderados por Miguel Seabra que, apesar de servir inicialmente como sede do partido, se converte nas instalações da *Tribuna Popular*, transitando a sede do partido depois de maio de 1974 para a Rua Rosa Araújo, n°32-3°, alugando na mesma altura um terceiro piso na Avenida Infante Santo, n°68 com renda de 10000 escudos²⁹. É a estruturação do MFP-PP e a dinâmica sociopolítica que conseguiu imprimir que lhe granjeia o estatuto conferido pelo *Expresso* enquanto “fulcro da organização da direita unida”, capaz de gerar uma dinâmica centrípeta em detrimento de outros movimentos

²⁶ “Comício em Ponte de Sor”, *Tribuna Popular*, n°7, 17 de setembro de 1974, 4.

²⁷ J. Luís Andrade, comunicação pessoal, maio de 2022.

²⁸ *Tribuna Popular*, n°6, 11 de setembro de 1974, 6.

²⁹ *Expresso*, 5 de outubro de 1974, 16.

Rafael Dias – *O Percurso do Movimento Federalista Português – Partido do Progresso*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 308-331 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a15

menores³⁰. A notável capacidade de organização e ação é também assinalada por Cesário Borga, Mário Cardoso e Avelino Rodrigues (1976), mencionando, no seu opúsculo de índole político-jornalística, um “bom naipe de quadros e ativistas” e a sua penetração na imprensa regional, assinalando o “contacto com 25 jornais de província”, algo que o *Expresso* de alguma forma confirma, detalhando os nomes de vários semanários regionais por todo o país entendidos pela direção do partido como contactáveis para publicações³¹. É também sintomático da importância que o MFP-PP principiava a granjear na situação política nacional, o facto de Freitas do Amaral, antes da fundação do CDS, ser diretamente inquirido na sua primeira entrevista à emissora nacional acerca de uma eventual militância no Movimento Federalista Português (Amaral, 1995: 171).

Além da identificação clara de um grupo social de apoio, o Movimento Federalista Português tem uma particularidade face às demais forças políticas em formação. O MFP, constituído com o objetivo de criar uma força política agregadora de movimentos autóctones de todo o espaço lusófono, era o único com representatividade extra-metropolitana, assumindo-se o movimento como plataforma organizadora de grande parte do espaço político-partidário defensor da manutenção de vínculos políticos entre aqueles territórios africanos, bem como Timor³². Na Guiné é disso exemplo a Liga Popular dos Guinéus (LPG), liderada por Nicolau Martins Nunes, que reúne em Lisboa com o general Spínola, recebendo o seu apoio para se estabelecer como alternativa ao PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde), estabelecendo laços políticos com o MFP-PP (Rodrigues, 2010: 364). De resto, Nicolau Martins Nunes chega a conceder uma entrevista ao *Tribuna Popular* abordando a fundação da LPG, datada em 1961, e as suas posições federalistas quanto à questão da autodeterminação guineense e de oposição quanto ao projeto de poder do PAIGC³³.

³⁰ *Expresso* 6 de julho de 1974.

³¹ São indiciadas publicações periódicas alegadamente contactáveis pelo MFP-PP em: Chaves, Sesimbra, Águeda, Cabeceiras de Basto, Montemor-o-Novo, Portalegre, Porto, Évora, Torres Vedras, Cartaxo, Sabugal, Benavente, Leiria, Lamego, Funchal, Covilhã, Guarda, Fafe, Guimarães, Braga, Bragança, Monção. De facto, Miguel Seabra, numa intervenção no comício de São Martinho do Porto destaca a liberdade de imprensa, denunciando a censura imposta por algumas comissões de redação, enfatizando a importância da imprensa regional; “As Linhas Claras da Imprensa Regional”, *Tribuna Popular*, nº3, 21 de agosto de 1974, 3. Rodrigues, Borga & Cardoso, 1976: 74; *Expresso*, 5 de outubro de 1974, 16.

³² J. Luís Andrade, comunicação pessoal, maio de 2022.

³³ *Tribuna Popular*, nº2, 14 de agosto de 1974, 4.

Rafael Dias – *O Percurso do Movimento Federalista Português – Partido do Progresso*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 308-331 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a15

Foram também mantidos contactos com dissidentes do PAIGC, casos de António Baticã Ferreira e Rafael Barbosa, que José Valle de Figueiredo identifica como principal contacto do MFP-PP no território³⁴. Derivado da experiência militar de alguns dirigentes do MFP-PP na Guiné sobre o comando do general Spínola, a Guiné acaba por se revelar a província ultramarina na qual o MFP estabelece um maior número de contactos. Valle de Figueiredo e Luís Sá Cunha chegam, inclusive, a partir para a Guiné durante cerca de uma semana a 6 de junho de 1974, com o beneplácito do general Spínola, tendo como objetivo recolher informações da situação militar e política naquele território, estreitando relações com as referidas personalidades guineenses³⁵.

No que concerne a Cabo-Verde, o MFP-PP estabelece relações com a União Democrática de Cabo Verde (UDC), movimento pró-federalista surgido após o 25 de abril de 1974, dado, também, ao facto de que não houve qualquer conflito armado no arquipélago no decorrer da Guerra do Ultramar (Cervelló, 1993). A *Tribuna Popular* chega a entrevistar um dos seus dirigentes, Jorge da Fonseca, que expõe uma síntese programática do movimento- terminantemente contra a inclusão daquele território na Guiné e partidário do federalismo- e a sua estruturação no território cabo-verdiano, “rondando os 1500 militantes”³⁶. O momento de maior destaque na colaboração entre ambos os movimentos ocorre a 18 de agosto de 1974, com a organização de um comício da UDC- precedido de uma manifestação de trabalhadores cabo-verdianos partidários da solução federal- no Terreiro do Paço, originando uma contramanifestação de elementos do PAIGC, com o apoio de militantes esquerdistas portugueses, dando lugar a confrontos violentos. Para além da danificação de uma viatura do *Tribuna Popular*, foram também agredidos os seus repórteres e destruído material de propaganda por parte de militantes do PCP, sendo que, do lado da UDC, o dirigente Jorge da Fonseca chega a ser esfaqueado durante os confrontos físicos, ainda que, segundo o relato do *Tribuna Popular*, a manifestação se tenha reorganizado e desfilado até ao Rossio, repelindo os contramanifestantes³⁷. Este acontecimento é ilustrativo da importância que o ativismo do MFP-PP tinha granjeado no verão de 1974 quanto à questão ultramarina³⁸.

³⁴ J. Valle de Figueiredo, comunicação pessoal, maio de 2022.

³⁵ J. Valle de Figueiredo, comunicação pessoal, maio de 2022.

³⁶ *Tribuna Popular*, nº4, 28 de agosto de 1974, 5 e 6.

³⁷ *Tribuna Popular*, nº4, 28 de agosto de 1974, 4.

³⁸ *Diário de Lisboa*, 19 de agosto, 4.

Em Moçambique o MFP-PP avança com uma filial moçambicana, o Movimento Federalista de Moçambique, liderado por Vasco Cardiga que prontamente denuncia a ocupação dos meios de comunicação por parte dos Democratas de Moçambique, braço civil da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), no âmbito do que seria uma estratégia de silenciamento de quaisquer projetos alternativos ao mero independentismo, prejudicial à formação de uma opinião política mais madura³⁹. Mais tarde, Vasco Cardiga viria a estar envolvido no rol de ativistas políticos moçambicanos que desencadearam a sublevação de 7 de setembro de 1974 em Lourenço Marques denominada Movimento Moçambique Livre, em protesto para com os acordos de Lusaca que confirmavam a entrega unilateral do poder à FRELIMO, ocupando a emissora nacional, Rádio Clube, e o palácio do governo, exigindo uma consulta popular e a intervenção do presidente António de Spínola (Amorim, 1975: 105). A revolta culminaria com a retoma do poder pelas forças armadas portuguesas três dias depois, sem que Spínola fosse capaz de negar a assinatura dos acordos e apoiar os revoltosos.

Segundo José Valle de Figueiredo⁴⁰, Angola era o mais incipiente dos territórios africanos no que concerne ao estabelecimento de ligações políticas, sendo Nuno Cardoso da Silva, dirigente do partido, o ponta-de-lança do MFP no terreno, ao ter sido nomeado adjunto do governador-geral de Angola, Silvino Silvério Marques (Rodrigues, 2010: 362). Embora houvesse ligações com grupos políticos incipientes, como a Associação Cívica Pró-Angola e Frente Nacionalista Angolana (Cervelló, 1994), a particularidade nas movimentações políticas do MFP-PP neste território é a simpatia demonstrada por um dos movimentos guerrilheiros, a UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola), assinalando a adesão desta organização ao cessar-fogo proposto pelas autoridades portuguesas e a defesa de uma consulta popular para o futuro político do território angolano, contrariamente aos outros dois movimentos guerrilheiros⁴¹. O MFP-PP destaca, inclusive, a “ponderação e a moderação notáveis” do líder da UNITA, Jonas Savimbi⁴². No território asiático ultramarino, a dinâmica foi muito semelhante à angolana, ainda mais embrionária. Em Timor, apesar de uma importante atividade e protagonismo político da União Democrática Timorense (UDT), primeira organização política a surgir

³⁹ Expresso, 6 de junho de 1974, 1.

⁴⁰ Comunicação pessoal, maio de 2022.

⁴¹ *Tribuna Popular*, nº5, 3 de setembro de 1974, 7; *Tribuna Popular*, nº8, 26 de setembro de 1974, 4.

⁴² *Tribuna Popular*, nº5, 3 de setembro de 1974, 7.

Rafael Dias – *O Percurso do Movimento Federalista Português – Partido do Progresso*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 308-331 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a15

naquele território (Cervelló,1993:310) e defensora das teses spinolistas, não havia nenhum laço com este partido timorense nativo, dando apenas conta Rafael Prata (1974: 119) de uma delegação do MFP-PP, Movimento Federalista de Timor. No concernente a Macau, há apenas, segundo José Miguel Júdice⁴³, alguns contactos com Jorge Rangel conduzidos por Valle de Figueiredo⁴⁴.

A estrutura diretiva do MFP-PP organizava-se da seguinte forma: o secretário-geral, Fernando Pacheco de Amorim, era ladeado por Luís Oliveira Dias, Diogo Miranda Barbosa e José Valle de Figueiredo, seus adjuntos. Eram estes os quatro homens fortes do partido, seguindo-se depois uma organização compartimentada em diferentes gabinetes. O gabinete de estudos e recolha de informação, liderado por António de Sampaio e Melo; a comissão de organização regional, a cargo de Joaquim Guilherme Ramos; a comissão de propaganda, chefiada por Luís Sá Cunha; a comissão de finanças e administração, a cargo de Vasco Montês e, também, de Diogo Miranda Barbosa; a comissão de informação, cujo responsável era José da Costa Deitado; comissão do jornal, naturalmente liderado pelo diretor da *Tribuna Popular*, Miguel Seabra; a comissão operacional, a cargo de José Luís Andrade, Pedro Vieira e Alberto Delfim, responsáveis pela juventude do partido; comissão de organização sectorial, a cargo de José Miguel Júdice; e uma comissão de ligação interterritorial, liderada pelo secretário adjunto, José Valle de Figueiredo, responsável pela atividade no ultramar, Açores e Madeira⁴⁵.

Relações político-partidárias do MFP-PP

A relação de maior rivalidade partidária foi mantida com o PCP. A hostilidade do MFP-PP face ao PCP surge com relativa naturalidade, dado o total antagonismo político entre os partidos, mormente na questão ultramarina, em que a esfera de influência do PCP influiu de sobremaneira. A conflitualidade é bem patente na denúncia política feita ao PCP desde o primeiro número da *Tribuna Popular*, com enfoque no “assalto às autarquias” que se consubstanciava na ocupação concertada por parte do MDP-CDE-grandemente instrumentalizado pelo PCP sob os slogans da “unidade antifascista” e “mobilização popular” (Cervelló, 1993:196)- das comissões administrativas dos órgãos

⁴³ Comunicação pessoal, outubro de 2021.

⁴⁴ Estas ligações decorrem da referida lógica frentista de atuação do grupo da Cidadela em prol da causa ultramarinista, no caso com o Ciclo de Estudos Ultramarinos de que Jorge Rangel era integrante.

⁴⁵ *Expresso*, 5 de outubro de 1974, 16.

autárquicos pelo país (Rodrigues, 2010: 287), mantendo a tónica ao longo das várias edições do jornal, denunciando casos específicos⁴⁶. A sátira política, através da rubrica “Pontaria”, é outro dos métodos utilizados pelo MFP-PP na crítica ao PCP⁴⁷. Esta tensão política tem também contornos violentos, com vários confrontos físicos, desde a já referida colagem de cartazes anticomunistas a sul do país, que levou à detenção de elementos juvenis do MFP-PP em Montemor-o-Novo e à sua escolta até fora do concelho⁴⁸, e também o inverso com a tentativa de militantes do PCP em destruir propaganda do MFP-PP que gerou confrontos na noite anterior ao comício em São Martinho do Porto, assinalando-se também escaramuças com a comissão administrativa de Ponte de Sor afeta ao PCP que procurou proibir o comício do MFP-PP naquele concelho⁴⁹.

Entendendo tudo isto como um processo de “marxização” do poder, o MFP-PP tem uma tomada de posição conjunta com os partidos daquela que será a futura Frente Democrática Unida (FDU) - PTDP e PL- a que se junta nesta ocasião o MPP, reivindicando, junto do presidente da república no dia 10 de julho, igualdade de acesso ao poder relativamente aos partidos do governo provisório, comparando-se, posteriormente, de forma mordaz ao Partido Socialista, inquirindo retoricamente o que permitiria afirmar que este fosse mais representativo que o Partido do Progresso⁵⁰. Esta referência ao Partido Socialista remete-nos para uma rivalidade passível de ser seguida nos oitos números da *Tribuna Popular* que este órgão mantém com o jornal *República*, oficiosamente conotado com o Partido Socialista (Rezola, 2006). Para além do vetor ultramarino, segundo José Valle de Figueiredo⁵¹ é este anticomunismo que leva também à agregação frentista do MFP-PP que se consubstancia na coligação pré-eleitoral denominada Frente Democrática Unida (FDU).

A FDU surge da reunião entre os três diretórios políticos MFP-PP/PL/ PTDP a 26 e 27 de agosto de 1974 para análise da situação política e dos possíveis cenários para o

⁴⁶ *Tribuna Popular*, nº0. 24 de julho de 1974, 4; *Tribuna Popular*, nº3, 21 de agosto de 1973, 7; *Tribuna Popular*, nº5, 1 de setembro de 1974, 8; *Tribuna Popular*, nº6, 11 de setembro de 1974, 2

⁴⁷ *Tribuna Popular*, nº3, 21 de agosto de 1974, 8; *Tribuna Popular*, nº6, 11 de setembro, 8

⁴⁸ J. Luís Andrade, comunicação pessoal, maio de 2022.

⁴⁹ *Tribuna Popular*, nº5, 3 de setembro de 1974, 3; *Tribuna Popular*, nº7, 17 de setembro, 4.

⁵⁰ *Expresso*, 13 de julho de 1974, 3; *Tribuna Popular*, nº3, 21 de agosto, 1.

⁵¹ Comunicação pessoal, maio de 2022.

Rafael Dias – *O Percurso do Movimento Federalista Português – Partido do Progresso*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 308-331 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a15

processo eleitoral da assembleia constituinte⁵². Desta análise surge a conclusão negativa acerca do percurso de democratização tomado, dada a marginalização das forças políticas externas à coligação governamental que se consubstancia das seguintes formas: ausência de acesso aos meios de comunicação, particularmente aqueles controlados pelo governo (RTP, Emissora Nacional, *Diário de Notícias*) e a falta de representatividade nos órgãos político-administrativos provisórios em toda a sua dimensão, local a nacional, visto nenhum deles ter legitimidade democrática⁵³. A estes fatores acresce a avaliação negativa destes partidos ao desempenho governamental devido à sua “sujeição aos conflitos interpartidários”, com impacto direto na economia, pelo que as medidas de recuperação implementadas pelo II governo provisório se entendem como “insuficientes” para o revigoramento da economia, bem como para a institucionalização da democracia, sendo até “perniciosas” neste campo⁵⁴. Daqui emana a FDU, entendida como plataforma aberta a todos os partidos que defendessem a instauração de uma democracia de inspiração não marxista, criando condições de pluralismo partidário a que acrescia o efetivo cumprimento do programa e prazos do MFA⁵⁵.

Os contactos organizativos entre estes partidos, para além das tomadas de posição conjuntas, remontam ao mês de junho, com a constituição entre MFP-PP e PL da Fundação para a Difusão de Conhecimentos Políticos Sociais e Económicos (DICOPSE). Desta fundação surge o jornal e semanário *Bandarra*, com o objetivo de ser o porta-voz das direitas, dirigido por Filipe de Bragança e Manuel Maria Múrias, teve três números publicados, com o primeiro número a ser lançado a 14 de setembro (Cervelló, 1994: 7). No caso do PTDP a sua inclusão é consequência natural da sua parca estruturação, baseada quase exclusivamente na Amadora, face à dinâmica centrípeta liderada pelo MFP-PP⁵⁶. A FDU é vista com algum receio por parte da esquerda política, patenteado na reação da imprensa dominada pelo PCP, nomeadamente o *Diário de Lisboa* (Bebiano, 2016: 43) - que cataloga a FDU como sinal claro de organização da reação⁵⁷. Por seu turno, o *Expresso* dá, também, destaque jornalístico sublinhando a sua identidade não

⁵² Tribuna Popular, nº5, 3 de setembro, 1.

⁵³ Tribuna Popular, nº5, 3 de setembro, 1.

⁵⁴ Tribuna Popular, nº5, 3 de setembro, 1.

⁵⁵ Tribuna Popular, nº5, 3 de setembro, 2.

⁵⁶ J. Luís Andrade, comunicação pessoal, maio de 2022.

⁵⁷ Diário de Lisboa, 30 de agosto de 1974, 20.

Rafael Dias – *O Percurso do Movimento Federalista Português – Partido do Progresso*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 308-331 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a15

marxista e a rejeição do rótulo de extrema-direita⁵⁸. Ainda antes da oficialização da coligação, a 24 de agosto, os partidos da FDU organizam um comício em Cascais, edificado no antimarxismo e no combate à atmosfera revolucionária pelo reforço da ordem⁵⁹. Todavia, fora do projeto da FDU ficam várias organizações partidárias das direitas, como o MPP, que, como supracitado, ainda colabora numa fase inicial com o MFP-PP, o Partido da Democracia Cristã, que viria a ganhar destaque *a posteriori* com a liderança do major Sanches Osório (1975), e o Partido Popular Monárquico, cuja grande parte dos dirigentes participara com o grupo da Cidadela (Dias, 2022).

Não obstante o móbil anticomunista, as relações de rivalidade estendem-se até ao centro do espectro político. Principalmente com o CDS, partido com o qual o MFP-PP disputaria os mesmos meios de financiamento e até um técnico de comunicação política americano, Clifton White, que o partido acabaria por contratar no verão de 1974, devido aos contactos que alguns fundadores do partido mantinham com a ala mais direitista do Partido Republicano (Marchi, 2020:38). De facto, a relação entre o MFP-PP e o CDS seria sempre atribulada desde o começo. O MFP-PP começa, desde logo, por condicionar a denominação do CDS- segundo Freitas do Amaral (1995: 196), o partido teria a designação de Centro Democracia e Progresso, contudo a 18 de julho de 1974 é primeiramente anunciada a conversão do MFP em MFP- Partido do Progresso, na véspera do anúncio fundacional do partido, que viria a ocorrer a 19 de julho de 1974. Pela parte do MFP-PP, o surgimento do CDS e a sua intromissão nos pretensos meios de financiamento do MFP terá sido também de capital importância na tomada de decisão da passagem de movimento a partido político, isto é, de MFP a MFP-PP- esta assunção política, viria, efetivamente, a surtir um efeito positivo na angariação de fundos. De resto, segundo José Luís Andrade⁶⁰, tomando o CDS a descolonização como facto consumado, Freitas do Amaral assume-se na esfera das direitas como adversário do MFP-PP, denunciando uma pretensa índole fascista do partido, com vista a pressionar no sentido da sua ilegalização, com a qual o CDS viria a beneficiar, captando militantes e dirigentes ao partido após a sua dissolução (Dias, 2022). Fernando Pacheco de Amorim (1975: 152) caracterizaria o CDS como fundamentalmente ambíguo no programa e nas atitudes.

⁵⁸ Expresso, 7 de setembro de 1974, 2.

⁵⁹ Expresso, 24 de agosto de 1974, 3.

⁶⁰ Comunicação pessoal, maio de 2022.

Rafael Dias – *O Percurso do Movimento Federalista Português – Partido do Progresso*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 308-331 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a15

Definindo-se o âmago do MFP-PP pela ideia de uma continuidade política ultramarina para Portugal, o partido sofre, também, um grande revés político com o discurso de 27 de julho do presidente António de Spínola, determinando um refluxo assinalável na militância do MFP-PP⁶¹. A desmotivação militante é confirmada por Pacheco Amorim que retrata dramaticamente como “uma onda de amargura que cobre o país”, descrevendo a incredulidade de muitos dos ultramarinistas por tamanho golpe nas intenções políticas deste sector da sociedade portuguesa ter sido vocalizado pelo pretenso porta-estandarte da reserva moral do africanismo português, o presidente da república (Amorim, 1975: 113). A partir de então, uma parte substancial desta militância remete-se à esfera privada- é disso exemplo Fernando Sollari Alegre, dirigente do partido e antigo líder do núcleo portuense da Cidadela-, algo que Pacheco de Amorim considera ter tido sobejo impacto no malogro da manifestação da maioria silenciosa (Amorim, 1975: 113).

A “maioria silenciosa” e o desmantelamento do MFP-PP

Relativamente a este acontecimento político derradeiro e funesto para o Partido do Progresso existiu diálogo com a presidência república e os elementos spinolistas da junta de salvação nacional, sobretudo com o coronel Galvão de Melo- maior entusiasta desta demonstração de força- relativamente às pressupostas movimentações da manifestação da “maioria silenciosa” (Rodrigues, 2010). Estes contactos eram tidos através do embaixador Nunes Barata, assessor diplomático do presidente da república, bem como comunicações com o major Monge e o capitão António Ramos, ajudante-de-campo do general Spínola⁶². Já no domínio partidário, deve destacar-se uma alegada reunião organizada pelo Partido Liberal- apoiante incondicional da manifestação, tendo sido o centro político e grande coordenador civil da mesma-, no Edifício Franjinhas em Lisboa, onde terão estado representados para além deste partido: PPD, CDS, MFP-PP, PTDP, MPP e o Partido Social Democrata Independente (PSDI) (Rodrigues, 2010: 495)⁶³. Ainda assim, Freitas do Amaral (1995: 242) nega o envolvimento do CDS em qualquer movimentação preparatória da manifestação, referindo apenas um contacto officioso de

⁶¹ Expresso, 7 de setembro de 1974, 2.

⁶² Expresso, 7 de setembro de 1974, 2.

⁶³ A reunião é também confirmada por José Valle de Figueiredo (comunicação pessoal, maio de 2022) e atestada por Riccardo Marchi (2020: 78).

Rafael Dias – *O Percurso do Movimento Federalista Português – Partido do Progresso*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 308-331 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a15

dois elementos do Partido do Progresso numa fase já bastante adiantada do processo preparatório.

É nas movimentações prévias à planeada demonstração pública de 28 de setembro que é possível confirmar, pelo menos, uma conduta cooperante do MFP-PP no que concerne à organização desta manifestação, mormente naquele que terá sido o seu ensaio geral: a corrida de touros da Liga de Antigos Combatentes realizada a 26 de setembro. O Banco Espírito Santo terá financiado a compra de bilhetes para a referida corrida de touros, tendo sido distribuídos não só pelo PL, mas também por militantes do MFP-PP⁶⁴. Parte dos militantes do MFP-PP presentes na tourada tomariam também parte nos confrontos com militantes de extrema-esquerda, sobretudo da UDP, que tiveram lugar nas imediações do Campo Pequeno após o final do evento⁶⁵. Desde a fase organizativa embrionária a comissão organizadora tem disponíveis fundos do Banco Espírito Santo e Comercial de Lisboa por ordem direta dos seus donos, não só em nome da comissão organizadora e de elementos do PL, mas também em contas de dirigentes do MFP-PP (Marchi, 2020: 135). De resto, os documentos do Banco Espírito Santo e Comercial de Lisboa alegadamente comprovam uma generosa concessão de crédito ao Partido do Progresso que de 6 a 30 de setembro terá recebido dois créditos de 750 contos cada um, numa conta em nome do dirigente José da Costa Deitado, com morada na sede do partido, que supostamente serve de financiamento para a impressão do cartaz da “maioria silenciosa” (Marchi, 2020).

Assim, ainda que de forma velada- não há qualquer dirigente do partido na comissão organizadora- é possível confirmar pelo menos um comportamento colaboracionista para com a organização da manifestação. Não obstante, o comportamento do MFP-PP no 28 de setembro não deixa de ser complexo, na medida em que politicamente há uma discordância unânime no partido relativamente à realização da manifestação, esgotando todas as vias comunicacionais para persuadir todos os atores políticos envolvidos a pelo menos suspender a realização da manifestação⁶⁶. O MFP-PP tem uma leitura estratégica muito assertiva relativamente à falta de oportunidade da manifestação, e às consequências políticas funestas que dela poderiam advir, preferindo resguardar o partido com vista à

⁶⁴ (J. Luís Andrade, comunicação pessoal, maio de 2022)

⁶⁵ (Diário de Lisboa, 27 de setembro de 1974, 1; J. Luís Andrade, comunicação pessoal, maio de 2022)

⁶⁶ J. Miguel Júdice, comunicação pessoal, dezembro de 2019.

Rafael Dias – *O Percurso do Movimento Federalista Português – Partido do Progresso*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 308-331 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a15

participação no processo eleitoral para a assembleia constituinte. Desta feita, recusa “qualquer tipo de actuação que possa revelar oportunismo aventureiro, imediatismo ou total irrealismo”, reprovando “quaisquer atitudes que ameacem o processo de normalização da vida política portuguesa”, rematando de forma lacónica: “Com o sentimento fazem-se revoltas. Com o pensamento fazem-se revoluções”⁶⁷. Só na madrugada de 27 para 28 o MFP-PP torna público o seu apoio com um comunicado que, segundo António Maria Pereira (1976: 113), foi fruto de diligências de Spínola que exortou os dirigentes a tomarem posição. A sede partidária do Porto é saqueada logo na noite de 27 de setembro e os móveis e documentos incendiados na Praça da Liberdade, o que, porventura, terá despoletado a conclusão política aos dirigentes de que apenas lhes restaria avançar⁶⁸. Logo nessa noite são levadas a cabo as primeiras prisões com o beneplácito de Costa Gomes ao encargo da COPCON (Cervelló, 1993: 208). Pese embora este posicionamento do MFP-PP, o PCP escolhe o Partido do Progresso como principal alvo da sua “inventona”, atribuindo-lhe um papel central na busca por armamento para o suposto golpe de estado das direitas (Marchi, 2020: 135).

Desta forma, fracassando a manifestação da “maioria silenciosa” prevista para 28 de setembro, não há nenhum processo de ilegalização do MFP-Partido do Progresso, mas antes de desmantelamento do partido⁶⁹. Isto é, não houve nenhum procedimento legal, mas sim a utilização do dispositivo militar do estado para o aprisionamento político de todos os principais dirigentes do partido- com o conseqüente exílio dos que se puseram em fuga do país- e a invasão e posterior assalto dos espaços ocupados pelo MFP-PP, bem como a destruição da grande maioria da sua documentação (Ramos, 2016: 63). Assim, tendo sido efetivadas as detenções na madrugada de 27 para 28 de setembro e ao longo dos dias seguintes, pode, oficiosamente, assinalar-se a extinção do MFP-PP com a ocupação da sua sede nacional, no dia 2 de outubro de 1974 por um piquete da COPCON, com sindicalistas de esquerda simultaneamente a invadirem as instalações da

⁶⁷ *Tribuna Popular*, nº8, 26 de setembro de 1974, 1.

⁶⁸ *Diário de Lisboa*, 30 de setembro de 1974, 2.

⁶⁹ Marcelo Rebelo de Sousa (1983: 237) destaca pertinentemente o facto de que até 7 de novembro de 1974 não havia qualquer regulamentação geral em vigor que enquadrasse a constituição e as formas de atuação dos partidos políticos. A exclusão da esfera do poder revolucionário, a jusante da já referida ausência regulamentar do seu funcionamento enquanto organizações político-partidárias, deixa estes partidos (MFP-PP, PDC) completamente vulneráveis perante o poder político entronizado pela revolução, sem mecanismos jurídicos para rebater qualquer decisão política tomada acerca da sua existência.

Rafael Dias – *O Percurso do Movimento Federalista Português – Partido do Progresso*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 308-331 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a15

distribuidora da *Tribuna Popular* e do jornal *Bandarra*, queimando todas as cópias⁷⁰. A perseguição e ilegalização são também prova da relevância política do MFP-PP e um determinado estatuto de dominância nesta área política, na medida em que outros partidos não foram alvo de represálias de tal ordem: o PTDP não foi alvo de qualquer repressão, sendo que as direções políticas do PDC e MPP escapam praticam incólumes à onda de prisões pós-28 de setembro (Marchi, 2020). No caso do PL, dado ter sido o grande protagonista político-partidário da manifestação, não poderia ter como resistir ou evitar as consequências político-militares.

Conclusão

O Movimento Federalista Português - Partido do Progresso deixou, sem dúvida, uma marca indelével na política portuguesa. Um partido com uma organização bem estruturada e presença ativa no exterior foram fatores que tornaram o partido numa força a ser reconhecida, embora tenha enfrentado reveses na realização dos seus objetivos principais, as contribuições e o legado do MFP-PP no cenário político permanecem significativos. Este fator organizacional é, de resto, decisivo para o papel relevante que desempenhou na sua área política, mas tem também uma motivação fundamental para isso, na medida em que o MFP-PP transporta para o novo regime uma estrutura e dinâmicas políticas construídas durante os anos finais do estado novo. Para além da estruturação política que conferiu ao partido uma implementação assinalável no centro e norte do país e conseqüente tipificação de um eleitorado, o partido alcança uma dimensão peculiar em todo o espectro político com a sua dimensão organizacional no ultramar.

No concernente às relações com o poder político, fica provada, sobretudo, uma ligação umbilical entre o partido e o general Spínola, cujos destinos políticos ficam fatalmente ligados. O MFP-PP estava, de facto, relativamente bem posicionado ao nível de relações e pontos de contacto com o poder político-militar da presidência do general Spínola, sendo disso exemplo a referida ligação pessoal que José Valle de Figueiredo mantinha com o general, bem como os contactos com o assessor diplomático da presidência, embaixador Nunes Barata, e o seu ajudante-de-campo, capitão Armando

⁷⁰ *Diário de Lisboa*, 3 de outubro de 1974, 17.

Rafael Dias – *O Percurso do Movimento Federalista Português – Partido do Progresso*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 308-331 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a15

Ramos. Este factor reveste de singular importância o MFP-PP relativamente a todos os outros movimentos políticos surgidos à direita após o 25 de abril.

Por outro lado, o facto do presidente da república encarar, desde a primeira hora, o MFP-PP como um mero aliado secundário, a quem recorre apenas em último recurso, sendo a malograda manifestação do 28 de setembro disso ilustrativa, impossibilita a formação de um bloco político capaz de disputar o poder efetivo do estado com as esquerdas, unidas nesta altura do período revolucionário em torno da comissão coordenadora (Rezola, 2006). Além disso, teria sido importante diminuir a dependência que se fazia sentir no MFP-PP, e genericamente da área política que lhe corresponde, face ao presidente da república e às vicissitudes da ala político-militar que o apoiava. É, pois, factual que o partido nunca almejou autonomizar-se das suas escolhas políticas, procurando, pelo contrário, o seu beneplácito sempre que possível, mesmo quando as suas opções se revelavam perniciosas para os interesses do partido, sendo paradigmática a ocasião de 27 de julho de 1974, em que o partido escolhe deliberadamente não criticar a presidência da república, escudando-se numa crítica velada à junta de salvação nacional⁷¹.

Conseguiu-se, também, explanar as relações de rivalidade com outros movimentos. O relacionamento com os partidos à esquerda, mormente a rivalidade construída com o PCP - evidenciada ao longo do verão de 1974 com as escaramuças ocorridas de norte a sul do país, recíproca ao ponto de este ter constituído o MFP-PP como principal alvo da sua “tática de salamização” do sistema político através da intentona do 28 de setembro (Amaral, 1995) -, é, de resto, mais uma prova da relevância política do partido no período em questão. Destaca-se também a relação de tensão com o CDS, ainda que de forma menos conspícua, por esta rivalidade se centrar numa disputa autofágica de meios de financiamento e bases militantes.

Não obstante, o MFP-PP, dentro da sua lógica frentista, e tendo conta o papel liderante que desempenhava na sua área política, tem um ónus acrescido no facto de apenas ter conseguido reunir dois partidos na “grande coligação das direitas”, a FDU, demonstrando uma certa incapacidade para recuperar o dinamismo centrípeta após o 27 de julho de 1974, deixando de fora partidos que anteriormente tinham colaborado com o MFP-PP, como é o caso do MPP. É, ainda, indiscutível o facto de que o projeto político

⁷¹ *Tribuna Popular*, nº1, 7 de agosto de 1974, 1.

Rafael Dias – *O Percurso do Movimento Federalista Português – Partido do Progresso*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 308-331 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a15

do MFP-PP falha em toda linha. Sobretudo tendo em conta o grande móbil do partido que conferia ao MFP-PP um protagonismo central no seu espaço político, o ultramar. Não só não conseguem vencer a batalha política do federalismo face ao modelo de entrega imediata aos movimentos guerrilheiros marxistas-leninistas propugnado pelas esquerdas, como tampouco faz valer qualquer tipo de consulta referendária para decidir o futuro daquelas populações.

Fontes Periódicas:

Diário de Lisboa

Expresso

Tribuna Popular

Fontes Impressas:

AMARAL, Diogo Freitas do (1995), *O Antigo Regime e a Revolução: Memórias Políticas (1941-1975)*, Venda Nova, Bertrand Editora.

AMORIM, Fernando Pacheco de (1975), *Portugal Traído*, Madrid, Edição do Autor.

AMORIM, Fernando Pacheco de (1976), *Manifesto Contra a Traição*, Braga, Edição do Autor.

OSÓRIO, José Eduardo Sanches (1975), *O Equívoco do 25 de Abril*, Lisboa, Editorial Intervenção.

PEREIRA, António Maria (1976), *A Burla do 28 de Setembro*, Amadora, Livraria Bertrand.

PRATA, Rafael; FERREIRA, Carlos Santos; LOPES, Vítor Melícias (1974), *Portugal Novo: Movimentos e Partidos Políticos*, Lisboa, O Emigrante.

RODRIGUES, Avelino; BORGA, Cesário; CARDOSO, Mário (1976), *Portugal Depois de Abril*, Lisboa, António dos Reis.

Rafael Dias – *O Percurso do Movimento Federalista Português – Partido do Progresso*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 308-331 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a15

Fontes Orais:

Entrevista a Diogo Pacheco de Amorim, fundador da Cidadela, Militante do MFP-PP, dirigente político do MDLP e sobrinho de Fernando Pacheco de Amorim, Lisboa, maio de 2022.

Entrevista a José Luís Andrade, dirigente MFP-PP, Lisboa, maio de 2022.

Entrevista a José Miguel Júdice, fundador do MFP-PP, Lisboa, dezembro de 2019 e outubro de 2021.

Entrevista a José Valle de Figueiredo, fundador do MFP-PP, Porto, maio de 2022.

Entrevista a Manuel Rebanda, dirigente do MFP-PP, Coimbra, abril de 2022.

Bibliografia

BEBIANO, Rui (2016), “Imprensa Comunista”, em *Dicionário de História de Portugal: O 25 de Abril*, coord. António Reis, Maria Inácia Rezola e Paula Borges Santos, Volume V, Lisboa, Figueirinhas, 43.

CERVELLÓ, Joseph (1993), *A Revolução Portuguesa e a sua Influência na Transição Espanhola: 1961- 1976*, Lisboa, Assírio & Alvim.

CERVELLÓ, Joseph (1994), *Cronologia das Organizações de Direita (1973-1976)*, Tarragona, Universidad Rovira y Virgili.

CRUZ, Manuel Braga; RAMOS, Rui (2012), *Marcelo Caetano, Tempos de Transição*, Porto, Porto Editora.

DIAS, Nuno Rafael Oliveira, (2022), *Origens, Ideias e Percurso do Movimento Federalista Português- Partido do Progresso*, Dissertação de Mestrado em «História Contemporânea», Coimbra, FLUC.

MARCHI, Riccardo, coord. (2014), *Ideias e Percursos das Direitas Portuguesas*, Lisboa, Texto Editora.

MARCHI, Riccardo (2016), *Império, Nação, Revolução: As Direitas Radicais Portuguesas no Fim do Estado Novo (1959-1974)*, Lisboa, Texto Editores.

MARCHI, Riccardo (2020), *À Direita da Revolução: Resistência e Contra-Revolução no PREC (1974- 1975)*, Lisboa, Objectiva.

RAMOS, Rui (2016), “Presos Políticos”, em *Dicionário de História de Portugal: O 25 de Abril*, coord. António Reis, Maria Inácia Rezola e Paula Borges Santos, Volume VII, Lisboa, Figueirinhas, 63-72.

Rafael Dias – *O Percurso do Movimento Federalista Português – Partido do Progresso*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 308-331 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a15

REIS, António Santos; REZOLA, Maria Inácia; SANTOS, Paula Borges, coord. (2016), *Dicionário de História de Portugal: O 25 de Abril*, Lisboa, Figueirinhas.

REZOLA, Maria Inácia (2006), *Os Militares na Revolução de Abril, O Conselho da Revolução e a transição para a democracia em Portugal (1974-1976)*, Lisboa, Campo da Comunicação.

REZOLA, Maria Inácia (2007), *25 de Abril: Mitos de uma Revolução*, Lisboa, A Esfera dos Livros.

RODRIGUES, Luís Nuno (2010), *Spínola*, Lisboa, A Esfera dos Livros.

SOUSA, Marcelo Rebelo de (1983), *Os Partidos Políticos no Direito Constitucional Português*, Braga, Livraria Cruz.

Bruno Vitorino Silva Aguiar – *Democracia e Patrimônio: o caso do Espaço Memória da Justiça Eleitoral de Pernambuco*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 332-345.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a16

Democracia e Patrimônio: o caso do Espaço Memória da Justiça Eleitoral de Pernambuco

Democracy and Heritage: the case of the Museum Space of the regional electoral court of Pernambuco

Democracia Y Patrimonio: el caso del Espacio de Memoria del Tribunal Electoral de Pernambuco

Democratie et Patrimoine : le cas de L'Espace Memoire du Tribunal Électoral Régional de Pernambuco

Bruno Vitorino Silva Aguiar
CITCEM/FLUP
bvaguiar@gmail.com

Resumo: Neste artigo, discorre-se sobre a implantação do Espaço Memória Desembargador Luiz Cavalcante Lacerda de Almeida, do Tribunal Regional Eleitoral de Pernambuco, em 2016, e a sua importância na difusão por meio de objetos patrimoniais do percurso histórico do processo eleitoral brasileiro em suas dimensões locais e articulações com o cenário nacional. Mais ainda, aborda-se como a organização desses objetos no espaço museal atrelada a uma narrativa permite ao visitante a percepção do voto, hoje eletrônico, enquanto marco civilizatório e conquista irrevogável da população brasileira.

Palavras-chave: Democracia; patrimônio; espaço museal; Pernambuco.

Abstract: This article discusses the implementation of the «Espaço Memória Desembargador Luiz Cavalcante Lacerda de Almeida» at the Regional Electoral Court of Pernambuco, in 2016, and its importance in disseminating the historical course of the Brazilian electoral process in its local dimensions and links with the national scenario through heritage objects. Furthermore, it discusses how the organization of these objects in the museum space linked to a narrative allows visitors to perceive the vote, now electronic, as a civilizational milestone and irrevocable achievement of the Brazilian population.

Key-words: Democracy; heritage; museum space; Pernambuco.

Resumen: Este artículo discute la creación del Espacio de Memoria Desembargador Luiz Cavalcante Lacerda de Almeida en el Tribunal Regional Electoral de Pernambuco en 2016, y su importancia en la difusión de la historia del proceso electoral brasileño en sus dimensiones locales y vínculos con el escenario nacional a través de objetos patrimoniales. Además, se discute cómo la organización de estos objetos en el espacio museológico, vinculada a una narrativa, permite a los visitantes percibir el voto, ahora electrónico, como un hito civilizatorio y una conquista irrevocable para la población brasileña.

Palabras clave: Democracia; patrimonio; espacio museístico; Pernambuco.

Résumé : Cet article traite de la création de l'Espace Mémoire Desembargador Luiz Cavalcante Lacerda de Almeida au Tribunal électoral régional de Pernambuco en 2016, et de son importance pour la diffusion de l'histoire du processus électoral brésilien dans ses dimensions locales et ses liens avec le scénario national, à travers des objets patrimoniaux. En outre, il examine comment l'organisation de ces objets

Bruno Vitorino Silva Aguiar – *Democracia e Patrimônio: o caso do Espaço Memória da Justiça Eleitoral de Pernambuco*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 332-345.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a16

dans l'espace muséal, liée à une narration, permet aux visiteurs de percevoir le vote, désormais électronique, comme une étape civilisatrice et un acquis irrévocable pour la population brésilienne.

Mots clés : Démocratie ; patrimoine ; espace muséal ; Pernambuco.

“Mas o tempo (e é outro ponto em que eu espero a indulgência dos homens pensadores!), o tempo caleja a sensibilidade, e oblitera a memória das coisas” (Assis, 1994: 110)

Nota introdutória

Localizado no coração de um prédio eminentemente administrativo do Tribunal Regional Eleitoral de Pernambuco (TRE-PE), o Espaço Memória Desembargador Luiz Cavalcante Lacerda de Almeida abre uma fenda no tempo-espaço da repartição pública para construir o inesperado: um território musealizado sobre o processo eleitoral brasileiro e o papel-chave desempenhado pelo eleitor no regime democrático. Seu nome faz referência ao primeiro desembargador-presidente da Justiça Eleitoral pernambucana, instaurada em solenidade acontecida em 2 de agosto de 1932 na sala de sessões do Palácio da Justiça de Pernambuco (Tribunal Regional Eleitoral de Pernambuco: 1932).

Concebido por uma equipe multidisciplinar de servidores da instituição, que incluiu o autor destas linhas, a instauração do Espaço Memória resultou de confluência de três ciclos de ação desencadeados ao longo de nove meses, entre 2015 e 2016. No primeiro e mais alargado, desenvolveu-se todo o trabalho de pesquisa histórica e museológica, a redação dos textos da exposição, a seleção do material expositivo no acervo do tribunal e a concepção do ambiente museográfico. Já no segundo, desenrolaram-se as intervenções de engenharia e arquitetura para a transformação do espaço, do administrativo ao museal. Finalmente, no terceiro dedicou-se à montagem da exposição e sua abertura ao público.

Institucionalmente vinculado à Escola Judiciária Eleitoral na estrutura administrativa da corte (Tribunal Regional Eleitoral de Pernambuco, 2017a: Parágrafo único, art. 14º), o Espaço Memória tem por objetivo primordial “cuidar e manter, em seu espaço [...], exposições temáticas sobre o TRE-PE e a Justiça Eleitoral” (Tribunal Regional Eleitoral de Pernambuco, 2017a: III, Parágrafo único, art. 14º). Ademais, coaduna-se com o objetivo estratégico primeiro do tribunal, qual seja, a promoção da

Bruno Vitorino Silva Aguiar – *Democracia e Patrimônio: o caso do Espaço Memória da Justiça Eleitoral de Pernambuco*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 332-345.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a16

cidadania mediante programas de conscientização do eleitor sobre a importância do voto (Tribunal Regional Eleitoral de Pernambuco, 2017b: 13-14). Um alinhamento institucional que se mantém hoje em dia (Tribunal Regional Eleitoral de Pernambuco, 2021: 11).

A construção do espaço: convergências do arquitetônico, pedagógico e patrimonial

O espaço propõe ao visitante uma ruptura, ainda que momentânea, com a temporalidade liquefeita e *presentificante* em que estamos imersos (Bauman, 2001 e Lipovetsky & Serroy, 2011). O destaque cromático em ocre dado à sala de exposições em contraste com a brancura protocolar dos outros compartimentos da edificação em que está inserido marca uma diferença visual entre os espaços museal e administrativo e deixa explícita uma intenção museográfica: a abertura de um universo paralelo – histórico, simbólico e educativo – que convida o visitante a experimentar uma história possível da Justiça Eleitoral.

“Uma história possível”, porque não se pretendeu construir um “espetáculo patrimonial [para] encenar paradoxalmente uma impossibilidade: a representação do passado, ou seja, simular a possibilidade de, através da conservação/ preservação/ musealização [...] trazer à frente o ‘passado-acontecido’” (Jorge, 2013: 15). Ao contrário, buscou-se montar uma exposição em que o inesgotável e inapreensível manancial da História é organizado, delimitado e contado pelo crivo da memória institucional materializada nos documentos, imagens e objetos de inegável valor histórico selecionados do acervo do tribunal¹ pelo grupo de trabalho responsável pela mostra. Valor histórico este que, vincamos, assegura aos objetos expográficos uma dimensão patrimonial, pois, como ensinam Arpin e Choay respectivamente: “pode ser considerado como patrimônio todo objeto ou conjunto, material ou imaterial, reconhecido e apropriado coletivamente por seu valor de testemunho e de memória histórica e que deve ser protegido, conservado e valorizado” (Arpin *in* Desvallées & Mairesse, 2013: 74) e “todo o objeto do passado pode ser convertido em testemunho histórico sem ter tido por isso na sua origem um destino memorial. Inversamente, recordemo-lo, todo artefacto humano pode ser deliberadamente investido de uma função

¹ Algumas das imagens utilizadas na exposição foram conseguidas junto a instituições de documentação e iconografia parceiras no projeto de implantação do Espaço Memória, como a Fundação Joaquim Nabuco, o Museu do Estado de Pernambuco, o Museu da Cidade do Recife, dentre outras.

Bruno Vitorino Silva Aguiar – *Democracia e Patrimônio: o caso do Espaço Memória da Justiça Eleitoral de Pernambuco*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 332-345.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a16

de memória” (Choay, 2018: 25). Assim, divisando os limites da História na reconstituição do passado mediante a articulação de bens patrimoniais, o texto de abertura da exposição traz que:

“O tempo histórico não é uma linha contínua que segue ativa e intrépida seu rumo em direção ao progresso, condensando a totalidade da experiência humana em fatos encadeados uns após os outros num elo sem fim. Ao contrário, esta dimensão do tempo se desdobra em inúmeros caminhos que simultaneamente coexistem e se entrelaçam numa densa trama de eventos que conferem ao passado uma perspectiva complexa sujeita a inesgotáveis olhares, investigações e entendimentos. No entanto, cabe à Memória sedimentar e cristalizar essas incontáveis veredas do tempo de modo a tornar as reminiscências do passado acessíveis ao sujeito da História, situando-o no movediço território do presente. Afinal de contas, somos aquilo que lembramos que somos” (Aguiar, 2016).

Sobre este alicerce conceitual, erigiu-se a exposição permanente “Caminhos da Democracia: Uma História da Justiça Eleitoral de Pernambuco”.

Imagem 1. Vista da entrada do Espaço Memória Desembargador Luiz Cavalcante Lacerda de Almeida. Prova digital a cores.



Foto: Eládio Ferreira. Recife, 5 de dezembro de 2018

Definido o esteio conceitual, foi preciso transformar o espaço. O vão surgido da desmobilização e realocação das secções de expedição e arquivo, local onde atualmente

Bruno Vitorino Silva Aguiar – *Democracia e Patrimônio: o caso do Espaço Memória da Justiça Eleitoral de Pernambuco*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 332-345.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a16

se encontra a exposição, passou por profundas alterações arquitetônicas para ser convertido de ambiente de trabalho em ambiente museal. Ao invés da perspectiva estática de birôs, cadeiras giratórias, pontos de rede e computadores que se espera encontrar numa repartição pública, um espaço aberto e dinâmico que comportasse mesas e painéis expográficos especialmente projetados para o sítio e permitisse a circulação e interação de pequenos grupos de pessoas com os conteúdos e entre si. O intuito, afinal, não residia numa “atitude marcadamente depositária e conservadora, em que as obras eram o ponto mais importante” (Cunha, 2012: 13) do lugar. Buscou-se, isto sim, conferir protagonismo ao visitante que adentra no espaço, uma vez que as “instituições museais centram-se cada vez mais nos visitantes [...]” (Cummins *in* Desvallées & Mairesse, 2013: 11), de modo a facilitar a envolvimento, suscitar o pertencimento e despertar o interesse pelos objetos patrimoniais e pela narrativa proposta.

Imagem 2. Espaço em transformação: do administrativo ao museal.
Pormenor das obras de adaptação da antiga Secção de Expedição do Tribunal Regional Eleitoral de Pernambuco



Prova digital a cores do autor. Recife, 9 de maio de 2016.

No entanto, tal acolhimento do público só seria possível mediante a efetiva comunicação dos conteúdos expostos, rompendo com o paradigma equivocado de que o patrimônio por si só fala. Sobre isto, adverte-nos Diana Cunha que “sem informação e sem conhecimento, seria impossível entender a mensagem do seu significado.

Bruno Vitorino Silva Aguiar – *Democracia e Patrimônio: o caso do Espaço Memória da Justiça Eleitoral de Pernambuco*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 332-345.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a16

[Portanto], deve-se agir de forma que os produtos patrimoniais estimulem, surpreendam, incitem o público ao conhecimento e à participação” (Cunha, 2012: 15). Deste modo, para tornar os conteúdos acessíveis e “converter o objeto patrimonial em produto patrimonial” (Cunha, 2012: 16) é necessário comunicá-lo, e o território por excelência desta comunicação no espaço musealizado é a educação. Uma educação que visa à aprendizagem, “ato de percepção, de interação e de integração de um objeto por um sujeito”, o que conduz a uma ‘aquisição de conhecimentos ou o desenvolvimento de habilidades ou de atitudes” (Allard & Boucher *in* Desvallées & Mairesse, 2013: 39).

Neste sentido, a exposição baseou-se em dois preceitos educativos estruturadores. Por um lado, ancorou-se naquilo que o filósofo alemão Hans Ulrich Gumbrecht chama de “efeitos de presença” (Gumbrecht, 2010). No caso, nas possíveis epifanias que podem suceder ao visitante que se depara com a concretude de objetos e documentos originais, materialização da História que se pretende contar, os quais ocupam um espaço e impõem a um indivíduo que se acostumou a ver e a se ver no mundo através de plataformas digitais e outras lentes virtuais de organização do real uma interação física que ultrapassa a dimensão imaterial do sentido. Reposicionar, ainda que por um instante, o corpo como o mediador primeiro do sujeito com seus entornos, e combater, por conseguinte, tanto a lógica de sua substituição por “próteses cada vez mais eficientes que tendem a [...] reduzi-lo a estatuto de objeto de consumo” (Choay, 2009: 32) quanto o império do *fun* que promove a “hibridização do patrimônio e do show, da educação e da distração” (Lipovetsky & Serroy, 2015: 288).

Do outro, transfigurou-se em recurso educativo a surpresa nascida da ruptura com determinadas expectativas preestabelecidas pelo senso comum acerca de uma repartição pública. Pois, é certo – ou no mínimo bastante provável – que o visitante que adentra num órgão do Poder Judiciário brasileiro para ver uma exposição (algo por si só *sui generis*) espere encontrar um ajuntamento imóvel e antiquado de togas, materiais de expediente de outrora e mobiliários de época dispostos numa sala qualquer pelo simples facto de serem antigos. Todavia, como não é isso o que acontece, o visitante já inicia seu percurso no espaço museal sob o impacto do espanto, fora de sua zona de conforto, e é estimulado pelo programa da exposição a vislumbrar outras perspectivas da realidade que o envolve. O que vai ao encontro das ideias propostas pelo filósofo Jacques Rancière a respeito do “espectador emancipado” (Rancière, 2012: 7-26), uma vez que

Bruno Vitorino Silva Aguiar – *Democracia e Patrimônio: o caso do Espaço Memória da Justiça Eleitoral de Pernambuco*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 332-345.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a16

para o pensador o mundo material é uma “floresta de símbolos” que o público é capaz de interpretar por si mesmo, sem o intermédio de tutores. Desta forma, e trazendo esta abordagem à exposição, resta ao curador/mediador apresentar outras possibilidades de apreensão e entendimento deste cipoal de signos, caminhando pedagogicamente ao lado do visitante sem o estabelecimento da “distância embrutecedora” e intransponível decalcada do binômio mestre / aluno. Uma postura pedagógica que, inclusivamente, ecoa as palavras de Cornelia Brüninghaus-Knubel:

“[...] a meta do pedagogo do museu deve ser a comunicação dos vários valores e aspectos da história cultural ou natural, da arte ou ciência, aos visitantes de tal forma, que estes os compreendam e os possam comparar com a sua própria experiência no campo” (Knubel in Boylan, 2004: 134).

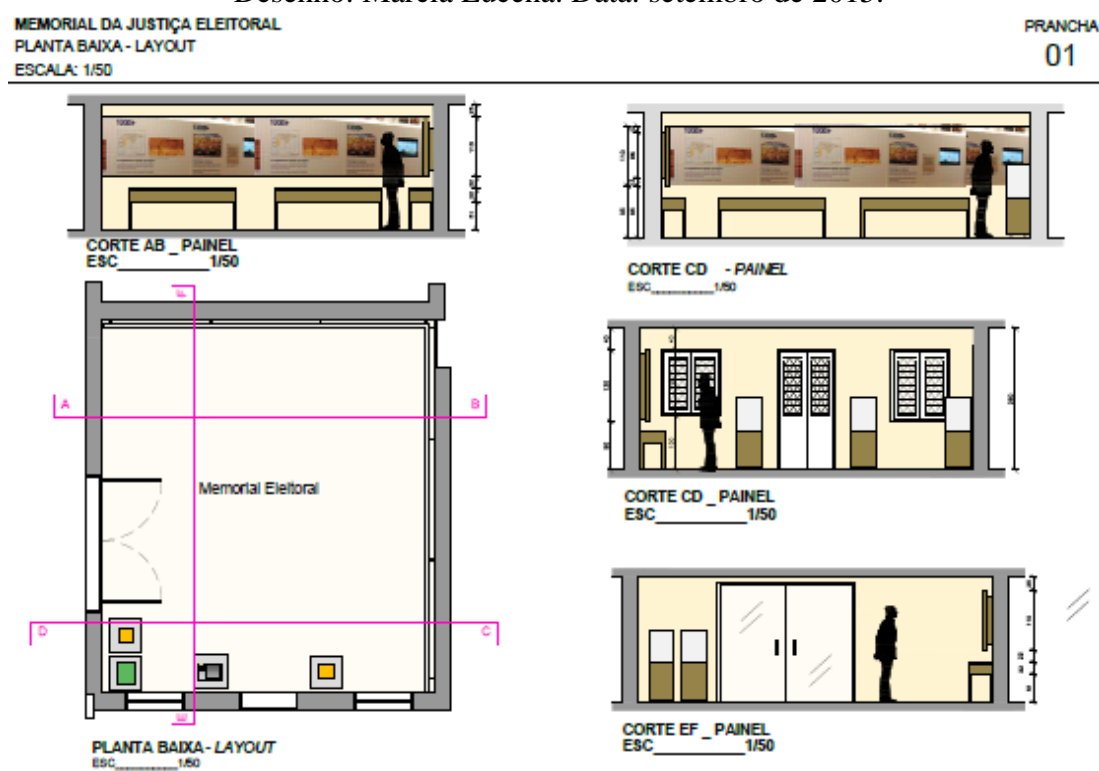
Assim, o espectador que visita o espaço topa com uma expografia concebida para comunicar em todos os seus pormenores. Logo na porta de entrada, depara-se com uma imagem do fotógrafo Alexandre Berzin, artista da Letônia radicado no Recife (Silva, 2005: 127), datada de 1948, na qual uma orquestra de frevo traz atrás de si uma multidão de foliões. Trata-se de um registro do carnaval recifense, a festa popular mais emblemática da cidade, imbuída de uma simbologia bastante pertinente ao sufrágio eleitoral: a igualdade, que envolve e significa os partícipes do evento. Como na região costuma-se dizer que a eleição é a “grande festa da democracia”, a curadoria procurou estabelecer uma ponte simbólica entre a equidade nascida das orquestras e aquela inerente às urnas, pois tanto os carnavalescos quanto os eleitores são, em seus devidos contextos, iguais entre si. Com isso, ao adentrar na sala de exposições através de uma fotografia do carnaval, o público move-se por duas dimensões do conceito de igualdade: da popular à cívica. Uma, familiar; a outra, inesperada; ambas, contudo, pautadas na individualidade em prol do coletivo.

Internamente, o espaço foi pensado para uma movimentação circular do público durante a fruição dos conteúdos, reservando a área central para eventuais debates após a visita guiada, tal como numa praça pública, espaço de contiguidade que se desmaterializou nesta era das redes sociais (Castells, 2009). Neste sentido, dispôs-se os painéis, totens e mesas-vitrine junto às paredes, de modo a formarem um circuito educativo pautado pela apresentação cronológica dos conteúdos propostos, ou seja, criando uma linha do tempo enquanto fio condutor da visita. Em complemento, a

Bruno Vitorino Silva Aguiar – *Democracia e Patrimônio: o caso do Espaço Memória da Justiça Eleitoral de Pernambuco*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 332-345.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a16

organização do mobiliário procurou estabelecer tal relação entre si que permitisse ao visitante perceber nesta diacronia as dimensões locais e nacionais dos eventos relacionados ao processo eleitoral brasileiro e, para além do meramente descritivo e factual, compreender também as articulações destes eventos. O que de certa maneira quebra o esquematismo de um tempo retilíneo e indica ao espectador temporalidades diversas no *continuum* da História.

Imagem 3. “Memorial da Justiça Eleitoral. Planta baixa – Layout. Escala: 1/50”.
Desenho: Márcia Lucena. Data: setembro de 2015.



Acervo da Seção de Arquitetura do Tribunal Regional Eleitoral de Pernambuco.

Desta forma, os nove modelos físicos de título eleitoral² utilizados para identificar o cidadão ao longo da história foram dispostos sob a lógica sequencial do tempo nas quatro mesas-vitrine do sítio: desde o primeiro, promulgado no Império em 1881 pela Lei Saraiva; passando pelo quinto, instituído com a criação da Justiça Eleitoral em 1932 pelo Decreto n.º 21.076/1932 (Câmara dos Deputados: 1932); até o último, de 1986, que marca o início do processo de informatização dos dados por essa justiça especializada.

² Atualmente existe o título eleitoral digital, o “e-Título”, uma aplicação oficial da Justiça Eleitoral brasileira.

Bruno Vitorino Silva Aguiar – *Democracia e Patrimônio: o caso do Espaço Memória da Justiça Eleitoral de Pernambuco*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 332-345.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a16

De igual modo, encontram-se inseridas em seus respectivos enfoques históricos cédulas das eleições de 1988 e 1989 (as primeiras realizadas após a redemocratização), chaves de urnas antigas (anos 1940-50), além da própria urna em si, mostrada em sua evolução ao longo da votação moderna, isto é, pós-Justiça Eleitoral: madeira, lona e eletrônica.

No entanto, para que todos estes elementos se tornassem tangíveis ao público, a fim de mitigar distâncias e viabilizar a “interpretação”, “este processo de revelação e descoberta dos conteúdos oferecidos pelo Museu ou outro espaço cultural [...], um dos maiores desafios das instituições culturais contemporâneas, que assim desenvolvem ‘*the art of helping people explore and appreciate our world*’” (Crespo, 2012: 84-85), fez-se necessária a elaboração de uma narrativa que proporcionasse tanto sentido histórico-patrimonial aos objetos expostos, colocando-os em perspectiva e interligados, quanto coesão à relação deste acervo com a mobília que os acondiciona e com o próprio arranjo do espaço. Não à toa, sobre a transmissão dos conteúdos no âmbito do museu, António Ponte entende que:

“Depois de organizada a história do espaço e de seus principais acontecimentos é o momento de se definir aquilo que se pretende transmitir a quem visita o museu. A equipa de programação deverá elencar um conjunto de histórias que serão contadas de acordo com os interesses do público em causa, mas também por forma ao museu cumprir seu papel no desenvolvimento cultural de seu público-alvo” (Ponte, 2007: 60).

Para isto, o grupo de trabalho do Espaço Memória buscou “uma estratégia de comunicação com caráter educativo, que mobiliza[sse] as técnicas diversas em torno das coleções expostas, para fornecer aos visitantes os meios de melhor compreender certas dimensões das coleções e de compartilhar as apropriações feitas” (Desvallées & Mairesse, 2013: 53). Assim, optou-se por seccionar a linha do tempo em seis grandes momentos: “Antes da Justiça Eleitoral”, focada no período colonial e no Brasil Império; “Nasce a Justiça Eleitoral (1932)”, sobre o seu surgimento no Governo Provisório de Getúlio Vargas em 1932; o “Fechamento da Justiça Eleitoral” durante o Estado Novo (1937 – 1945); a “Reabertura da Justiça Eleitoral” pós-ditadura varguista (1945 – 1964); “A Justiça Eleitoral no Período Militar (1964 – 1985)”; e da “Redemocratização aos Dias Atuais”, a partir de 1985.

Bruno Vitorino Silva Aguiar – *Democracia e Patrimônio: o caso do Espaço Memória da Justiça Eleitoral de Pernambuco*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 332-345.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a16

Imagem 4. Renderização do estudo de acessibilidade do Espaço Memória.
Sem data [2016]



Acervo da Seção de Arquitetura do Tribunal Regional Eleitoral de Pernambuco.

Tal divisão facilita ao visitante o entendimento do percurso histórico e institucional do direito de votar e ser votado segundo cada contexto e, ato contínuo, da importância da Justiça Eleitoral enquanto instituição garantidora do sufrágio brasileiro. Permite também tanto a compreensão quanto à visualização – porque há movimentação cromática em cada painel dedicado a um momento da linha do tempo – dos meandros da História e das ramificações e interconexões dos eventos. E, finalmente, torna acessível ao espectador a essência pedagógica da exposição, isto é, como o direito ao voto, à altura da instauração do Espaço Memória no “distante” ano de 2016 tido como algo tão “natural” e inerente aos regimes democráticos consolidados, resultou de um longo processo histórico-político-social, com percalços, retrações, supressões e conquistas. Um direito assegurado pela Constituição Brasileira em caráter irrevogável (Presidência da República, 1988: Art. 60, §4º, II) que é preciso perspectivar historicamente para melhor compreender e salvaguardar, bem como para enquadrar em

Bruno Vitorino Silva Aguiar – *Democracia e Patrimônio: o caso do Espaço Memória da Justiça Eleitoral de Pernambuco*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 332-345.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a16

seu tempo histórico cidadãos e cidadãs enquanto agentes da democracia brasileira.

Como dito no texto de abertura da exposição:

“Assim, olhando as vicissitudes do tempo histórico e como a memória as organiza, convidamos o público a compreender melhor o processo que levou do voto dos poucos nas urnas de outrora à manifestação dos muitos na urna eletrônica e a importância da Justiça Eleitoral nesta conquista democrática pela livre manifestação política no país e no nosso estado [Pernambuco]. Lançar luz sobre o protagonismo do cidadão enquanto agente transformador do seu tempo, que se faz ouvir no sigilo indevassável da cabine de votação [...]” (Aguiar, 2016).

Imagem 5. Aspecto do Espaço Memória Desembargador Luiz Cavalcante Lacerda de Almeida (detalhe).



Prova digital a cores do autor. Recife, 20 de fevereiro de 2020.

Por conseguinte, a narrativa proposta para a exposição desvela uma outra dimensão subjacente ao *corpus* de objetos patrimoniais expostos: o próprio processo eleitoral como marco civilizatório e conquista irrevogável do povo brasileiro que deve ser estudado, interpretado e difundido de modo a ser efetivamente vivenciado em toda sua plenitude pela comunidade cidadã do Brasil. Neste sentido, ao conferir papel preponderante ao espectador, o Espaço Memória, na condição de “um espaço privilegiado de mediação cultural, uma fundamental plataforma para trabalhar e

Bruno Vitorino Silva Aguiar – *Democracia e Patrimônio: o caso do Espaço Memória da Justiça Eleitoral de Pernambuco*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 332-345.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a16

desenvolver conteúdos e atitudes que ajudam a construir o começo de uma nova forma de perspectivar o mundo em que vivemos” (Crespo, 2012: 84), estimula seus visitantes a uma atitude mais participativa e crítica na construção de uma comunidade política voltada para o bem comum (Aristóteles, 1998). Atitude esta que se inicia com o voto ao invés de findar nele.

Considerações finais

Atualmente os museus consolidaram-se como espaços democráticos de acesso e fomento à cultura, longe do caráter depositário e restritivo de outrora. Protagonizando os visitantes e não mais os itens que constituem seus acervos, impõem-se como verdadeiros equipamentos para o desenvolvimento cultural de seu público mediante ações educativas as quais possibilitam a este tanto a fruição dos objetos exibidos quanto o aprendizado dos conteúdos propostos a fim de, quem sabe, descortinar novas visões de si e do mundo.

Neste sentido, ao congregar memória, democracia e patrimônio, o Espaço Memória Desembargador Luiz Cavalcante Lacerda de Almeida propicia ao visitante um contato ativo com a história do processo eleitoral brasileiro, os caminhos e descaminhos do direito de votar ao longo da história do Brasil e a importância da Justiça Eleitoral enquanto instituição guardiã do sufrágio universal no país. Assim, solapando a ação obliterante do tempo sobre a memória coletiva, o espaço museal propõe ao visitante uma reflexão sobre sua atuação enquanto eleitor. Mais ainda, estimula o espectador a uma postura cidadã mais crítica e assertiva em sua comunidade, valendo-se, para tanto, da manifestação silenciosa e indevassável do voto como marco inicial de sua participação na vida pública.

Fontes

CÂMARA DOS DEPUTADOS (1932), *Decreto n.º 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, que decreta o Código Eleitoral*, [consulta em 13 de janeiro de 2024]. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>

Bruno Vitorino Silva Aguiar – *Democracia e Patrimônio: o caso do Espaço Memória da Justiça Eleitoral de Pernambuco*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 332-345.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a16

Lei 11.904/2009, de 14 de janeiro, *Institui o Estatuto dos Museus e dá outras providências*, [consulta em 10 de janeiro de 2024]. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (1988), *Constituição da República Federativa do Brasil*, [consulta em 12/01/2024]. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DE PERNAMBUCO (1932), *Acta da Sessão de instalação do Tribunal Regional Eleitoral do Estado de Pernambuco*, [consulta em 12/01/2024]. Disponível em <https://apps.tre-pe.jus.br/publico/cemel/atas-de-sessao.html>

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DE PERNAMBUCO (2017a), *Resolução n.º 301/2017*, [consulta em 10/01/2024]. Disponível em <https://apps.tre-pe.jus.br/legis/ServletDownloadConteudo.do?codigo=956&codSt=14&voltar=consultar>

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DE PERNAMBUCO (2017b), *Anexo da Portaria n.º 1210/2017*, [consulta em 10/01/2024]. Disponível em <https://apps.tre-pe.jus.br/legis/ServletDownloadAnexo.do?codigo=166>

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DE PERNAMBUCO (2021), *Anexo único da Portaria n.º 458/2021*, [consulta em 12/01/2024]. Disponível em <https://www.tre-pe.jus.br/institucional/planejamento-e-gestao/tre-pe-plano-de-contingencias-eleicoes-2018/planejamento-estrategico-institucional-2021-2026>

Bibliografia

AGUIAR, Bruno (2016), *Texto de abertura da exposição inaugural «Caminhos da democracia: uma história da Justiça Eleitoral de Pernambuco»*. Disponível na entrada do Espaço Memória da Justiça Eleitoral de Pernambuco.

ARISTÓTELES (1998), *Política*, Lisboa, Vega.

ASSIS, Machado de (1994), “Memórias Póstumas de Brás Cubas” in Machado de Assis, *Obras Completas*, Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar.

BAUMAN, Zygmunt (2001), *Modernidade líquida*, Rio de Janeiro, Zahar Editora.

CASTELL, Manuel (2009), *A sociedade em rede*, São Paulo, Paz & Terra.

CHOAY, Françoise (2009), *Patrimônio e Mundialização*, Évora, Editora Licorne.

CHOAY, Françoise (2018), *Alegoria do Patrimônio*, Lisboa, Edições 70.

Bruno Vitorino Silva Aguiar – *Democracia e Patrimônio: o caso do Espaço Memória da Justiça Eleitoral de Pernambuco*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1 2024. 332-345.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a16

CRESPO, Maria Teresa Figueiredo (2012), *Interpretação e Comunicação do Patrimônio Cultural Integrado em Contexto Museológico: o caso do Museu da Música Portuguesa – Casa de Verdades Faria*, dissertação de mestrado em Museologia, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

CUNHA, Diana Isabel Rocha (2012), *Uma espécie de património. Um olhar sobre a teoria e a aplicação de práticas patrimoniais*, dissertação de mestrado em História da Arte Portuguesa, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François, direção (2013), *Conceitos-chave de Museologia*, São Paulo, Conselho Brasileiro do Conselho Internacional de Museus (ICOM-Brasil).

GUMBRECH, Hans Ulrich (2010), *Produção de Presença – O que o sentido não consegue transmitir*, Rio de Janeiro, Editora PUC-Rio.

JORGE, Susana (2013), “Conservar: produzir passado” in *Actas da II Mesa-redonda. Artes Rupestres da Pré-história e da Proto-história. Estudo, Conservação e Musealização de Maciços Rochosos e Monumentos Funerários*, Porto, Faculdade de Letras, p. 15-18.

KNUBEL, Cornelia Brüninghaus (2004), “A Educação do Museu no Contexto das Funções Museológicas” in Patrick J. Boylan, *Como Gerir um Museu: Manual Prático*. ICOM – Conselho Internacional de Museus.

PONTE, António Manoel Torres da (2007), *Casas-museu em Portugal. Teorias e Práticas*, dissertação de mestrado em Museologia, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

RANCIÈRE, Jacques (2012), *O espectador emancipado*, Rio de Janeiro, Martins Fontes.

SERROY, Jean; LIPOVETSKY, Gilles (2011), *A cultura-mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*, São Paulo, Companhia das Letras.

SERROY, Jean; LIPOVETSKY, Gilles (2015), *A estetização do mundo. Viver na era do capitalismo artista*, São Paulo, Companhia das Letras.

SILVA, Fabiana de Fátima Bruce da (2005), *Caminhando numa cidade de luz e de sombras. A fotografia moderna no Recife da década de 1950*, tese de doutoramento em História, Recife, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco.

Recensões

Paulo Vasconcelos - CUNHA, Adelino (2023), *Para que serve o PCP? Os anos da Fundação*. Edições São Pedro do Estoril, Saída de Emergência. ISBN 9789899138520, 208 pp. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 346-349 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1r1

CUNHA, Adelino (2023), *Para que serve o PCP? Os anos da Fundação*. Edições São Pedro do Estoril, Saída de Emergência. ISBN 9789899138520, 208 pp.

A obra aqui objeto de análise, da coleção Desassossego, chancela do Grupo Saída de Emergência, constitui uma síntese sobre a História Política do Partido Comunista Português (PCP), o mais antigo partido na cena política portuguesa, fundado em 1921, na 1ª República. Publicada no final de 2023, não surgiu com a intenção de ser um livro, mas de “uma necessidade” (p. 15). O autor, Adelino Cunha¹, destaca repetidamente ao longo da obra uma ideia central, a saber: o PCP, “[n]asceu dentro do sindicalismo revolucionário, emancipou-se do anarquismo e assumiu-se como um partido de classe orientado para a exploração da totalidade das contradições da sociedade burguesa” (p. 3, 83, 87, 113, 132, 169).

Ao narrar múltiplos aspetos e acontecimentos da História do PCP, o autor apresenta uma linguagem simples que facilita a leitura, exprimindo um trabalho objetivo e desprovido de espírito de militância, acessível para o público em geral interessado por História e Ciência Política. Na vasta historiografia portuguesa que versa a história do PCP, esta recente produção passa em revista bibliografia e os principais estudos académicos, nacionais² e internacionais³, entre os anos de 1920 e o ano de 2022. Com recurso a diversos documentos datados entre os anos de 1914 e 1990, sobretudo o *Programa e Estatutos do PCP*, o livro em epígrafe dá primazia aos jornais *Bandeira Vermelha* e o *Avante!*, como publicações periódicas mais utilizadas.

Segundo o autor, a necessidade de ter escrito a obra que recenseamos, parte de “um conjunto de questões sobre a natureza política da guerra e a sua justificação histórica, mas o que suscitou os maiores desafios foram as dificuldades reveladas pelo PCP em posicionar-se ideologicamente perante um conflito desencadeado no espaço geográfico e emocional da pátria do socialismo contra o velho inimigo imperialista” (p. 16). A intenção para a publicação de um trabalho em formato de livro, começou por “configurar-se com a publicação de dois artigos académicos sobre a entrada das ideias marxistas em Portugal

¹ Professor e investigador de História Contemporânea, obteve o doutoramento no âmbito do Programa Interuniversitário de Doutoramento em História

² As obras de autores portugueses mais citadas englobam os trabalhos de Margarido, Cunhal, Pita, César Oliveira, Madeira, Quintela e de Pacheco Pereira.

³ A obra coordenada por Sobolev, é citada com frequência.

Paulo Vasconcelos - CUNHA, Adelino (2023), *Para que serve o PCP? Os anos da Fundação*. Edições São Pedro do Estoril, Saída de Emergência. ISBN 9789899138520, 208 pp. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 346-349 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1r1

e a sua difusão, e o processo de formação do PCP no anarco-sindicalismo e consequente rutura com os anarquistas”, no entanto, “[t]udo mudou porque mudaram as necessidades de interpretação” (p. 16).

A obra constituída por cinco capítulos, «1. Marxismo», «2. Maximalismo», «3. Anarquismo», «4. Comunismo» e «5. Leninismo», sustenta os principais elementos que, são para o autor, fundamentais para descrever o sistema de identidade do PCP. Nesse sentido, é apresentada uma primeira secção «O sistema de identidade do PCP», na qual historiza os acontecimentos que levariam à Revolução de Outubro de 1917 e a subsequente implosão da pátria socialista após o “golpe de Moscovo de 1991”, procurando demonstrar as implicações desse desmoronamento para o PCP e, especialmente, para Álvaro Cunhal.

No primeiro capítulo, o autor relata-nos a penetração das ideias marxistas em Portugal, descrevendo esse processo como extremamente parcelar e com evidentes debilidades teóricas.

De seguida, num segundo apartado, destaca a capacidade da Federação Maximalista Portuguesa⁴ (FMP) — mobilizada pela radicalização da luta de classes — de arregimentar trabalhadores e organizar centros e núcleos comunistas fundamentais para o desenvolvimento do exercício de teorização, que viriam a preparar terreno para a formação do PCP e a respetiva superação das limitações do próprio movimento operário. Não obstante, o autor assinala as “especiais dificuldades de assimilação pelo PCP” (p. 57) da conceção que Lenine atribui à ditadura do proletariado, que advinham primeiramente de uma “impossibilidade de conciliação com as suas raízes anarquistas; depois, devido às circunstâncias concretas de instauração da ditadura militar a partir de 1926 e posterior consolidação do Estado Novo”. (p.57) Neste segundo capítulo, o autor, percorre vários artigos do periódico *Bandeira Vermelha*, órgão da FMP e pioneiro na defesa dos ideais da revolução de Outubro, para realçar as características ímpares deste jornal ao abarcar uma ideologia que contemplava o anarquismo, o bolchevismo e o sindicalismo revolucionário.

O terceiro capítulo, em especial os subcapítulos «Anarquistas com outro nome» e «A originalidade portuguesa», contemplam uma análise das características singulares da

⁴ A FMP surge em 1919, dissolvendo-se em dezembro de 1920 e, a 6 de março de 1921, é fundado o PCP.

Paulo Vasconcelos - CUNHA, Adelino (2023), *Para que serve o PCP? Os anos da Fundação*. Edições São Pedro do Estoril, Saída de Emergência. ISBN 9789899138520, 208 pp. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 346-349 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1r1

formação do PCP no seio do anarquismo e do sindicalismo revolucionário, em oposição com os seus congéneres europeus. Esta particularidade distintiva do PCP no âmbito do comunismo europeu⁵, concomitantemente operária e revolucionária, são para o autor uma característica primordial pois:

“marca fortemente o sistema de identidade do PCP e que contribuiu para explicar simultaneamente tanto as dificuldades discursivas contemporâneas para interpretar as dinâmicas de mudança na organização do trabalho como o seu próprio sucesso existencial” (p. 85)

O quarto capítulo, centra-se na fundação oficial do PCP marcada por fragilidades iniciais, crises internas e a necessidade de superar as raízes anarquistas e do sindicalismo revolucionário. Esta fase inicial, na qual emerge a necessidade de criar uma estrutura extrassindical que organizasse as massas através da unidade dialética, isto é, entre teoria e prática, implicou vários embates ideológicos — particularmente entre anarcossindicalistas e bolchevistas —, descritos em detalhe de forma a enfatizar as dificuldades na interpretação e aplicação do processo de bolchevização em curso no PCP. A mobilização das forças revolucionárias é apresentada como um desafio que exigia a consolidação ideológica e uma organização política congruente. Para Adelino Cunha, a inconsistência ideológica decorrente destes fatores “conduziu a uma intempestiva tentativa de reorganização logo após a fundação” (p. 104) e “[a] consequente crise institucional acabou por levar à existência de dois PCP” manifestadas nas reorganizações de 1929 e de 1940-1941. Neste capítulo, o autor explora ainda os congressos constitutivos do PCP, destacando as fragilidades do primeiro Secretário-Geral, Carlos Rates, e as divergências quanto à tática parlamentar.

O quinto capítulo (e último), o autor procura explorar a evolução do PCP e a adesão gradual ao leninismo, com desafios na assimilação conceptual da ditadura do proletariado e na conciliação com as raízes anarquistas, destacando a importância do ativismo sindical sobre o maximalismo como traço mais característico do partido. É dado enfoque ao «encerramento da bolchevização», processo que colocou em causa novamente a própria existência do PCP, “em resultado da atomização em duas dinâmicas que se combatiam e anulavam mutuamente” (p. 175). O autor, conclui que este processo viria a consolidar a

⁵ Os Partidos Comunistas na Europa, na sua generalidade, nasceram de uma cisão nos Partidos Socialistas.

Paulo Vasconcelos - CUNHA, Adelino (2023), *Para que serve o PCP? Os anos da Fundação*. Edições São Pedro do Estoril, Saída de Emergência. ISBN 9789899138520, 208 pp. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 346-349 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1r1

identidade do PCP, realçando o papel único do partido na resistência durante a ditadura estado-novista, estabelecendo um contraste com o “Partido Socialista [que] autodissolveu-se em 1933, e os anarquistas começaram a perder a sua influência a partir de 1934, com a criação dos sindicatos nacionais” (p.183).

Por fim, num enunciado final intitulado «À prova de futuro?», o autor procura fazer uma ligação das análises históricas sobre o lento processo de bolchevização do PCP com os atuais desafios enfrentados pelo partido. Aborda a complexidade presente na qual emerge o «amadorismo cívico» nas redes sociais como um desafio adicional, destacando a volatilidade do tempo presente caracterizada pela transformação dos cidadãos em «especialistas amadores» do quotidiano. Essa mudança sugere uma desconexão com os tradicionais intermediários na disseminação da informação, transferindo a intervenção cívica para as plataformas digitais.

Em resumo, este trabalho faculta uma abordagem sustentada e crítica da trajetória do PCP e, tem o mérito de recolocar a análise sobre a evolução ideológica do partido, identificando simultaneamente os desafios internos e externos que moldaram a identidade do mais antigo partido político português ao longo dos últimos 100 anos.

Notas biográficas dos autores

Amélia Veiga é professora auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e investigadora do Centro de Investigação e Intervenção em Educação (CIIE) e colaboradora do Centro de Investigação em Políticas de Ensino Superior (CIPES). Foi investigadora da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). É doutorada em Ciências da Educação pela FPCEUP, Portugal. Publicou vários trabalhos influentes sobre a integração europeia, a governação e a institucionalização de uma dimensão europeia na educação.

Bruno Aguiar é licenciado em História pela Universidade Federal de Pernambuco e mestre em História da Arte, Patrimônio e Cultura Visual pela Universidade do Porto (U.Porto). Atualmente é doutorando em Estudos do Patrimônio – História da Arte na U.Porto, investigador do Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória e coordenador do Grupo de Trabalho Solar do Manguinho.

Eduardo Esteves é estudante de História na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, estando no momento a concluir o terceiro ano da Licenciatura. Os seus interesses historiográficos são relativos ao reformismo colonial e ao colonialismo de povoamento português em África. Desempenha ainda as funções de Presidente da Direção do Núcleo Académico de História da Universidade do Porto no biénio de 2023/2024 e integra a Comissão de Acompanhamento de Curso da Licenciatura em História.

Felipe Zurita. Professor de História e Ciências Sociais; Doutor em Educação. As suas áreas de interesse de pesquisa estão ligadas à história da educação, às políticas educacionais e ao ensino de história. Atualmente é Professor e Investigador no Departamento de Educação Básica e no Centro de Pesquisas Educacionais da Universidade Metropolitana de Ciências da Educação (UMCE).

Flávio Anício Andrade é Doutor em Educação e professor no Curso de Licenciatura em Educação do Câmpus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), tendo sido professor de História no Ensino Fundamental e de Sociologia no Ensino Médio.

Guilherme Santos é estudante de História na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, estando no momento a concluir o terceiro ano da Licenciatura. Os seus interesses historiográficos estão relacionados com as trocas comerciais na Época Moderna.

Guilherme Susin Sirtoli. Doutorando em Artes Visuais na área de concentração História, Teoria e Crítica de Arte (HTC) pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAV/UFRGS). Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas (PPGH/UFPel) com bolsa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Mestre em Artes Visuais na linha de pesquisa Educação em Artes e Processo de Formação Estética pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Pelotas (PPGArtes/UFPel 2022).

José Pedrosa. Licenciatura em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Experiência de Cooperação para o Desenvolvimento em regime de Voluntariado em São Tomé e Príncipe. Professor do Ensino Secundário. Principais áreas de interesse: África (São Tomé e Príncipe), Educação, Sociedade, Economia e Política.

Lajos Somogyvári is an associate professor and head of the Institute of Education Sciences at the University of Pannonia, Hungary. His PhD thesis (2014) was a visual study of Hungarian schools in the 1960s. He is currently working on the educational policies, ideology, and propaganda between 1945 and 1960 in Hungary, including Cold War perspectives and the role of mass media on these topics. He is a member of the Executive Committee at the International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), secretary of the international issues at the History of Education Subcommittee at the Hungarian Academy of Sciences, and is co-convenor at EERA Network 17.

Libânia Xavier é Professora Titular do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Brasil. Mestre e Doutora em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1993 e 1999, respectivamente). Realizou pós doutorado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (2008) e no Departamento de Sociologia da Universidade de Campinas (2020). É sócia fundadora da Sociedade Brasileira de História da Educação, tendo

participado da Direção Nacional da entidade no período de 2002 a 2006 e da vice-presidência, de 2015 a 2019. <http://lattes.cnpq.br/1009093134243267>

Luiz Antônio Cunha. Sociólogo, mestre e doutor em Educação. Professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na qual atuou na Faculdade de Educação. Autor de uma trilogia sobre o ensino superior no Brasil, e outra sobre o ensino profissional. Desde 2006 dedica-se à pesquisa sobre a socialização política-ideológica, com foco na educação moral e cívica e no ensino religioso nas escolas públicas. Seu último livro é *A educação brasileira na primeira onda laica – do Império à República* (2017, ebook e pdf).

Mariana Calhau de Figueiredo é graduada em Psicologia pela Universidade de Vila Velha (UVV), com especialização em Neuropsicologia e Reabilitação Cognitiva pela Universidade de Vila Velha (UVV), e atualmente doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade do Porto - Portugal. Ela realiza pesquisas nas áreas de neuropsicologia, educação e inclusão. Tem experiência no atendimento clínico de crianças e adolescentes com déficit cognitivo e tem estudado a inclusão desses alunos no ensino regular.

Miriã Lúcia Luiz é pós-doutora em História da Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Portugal. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de Educação, Formação Humana e Políticas Públicas.

Misael Martins é estudante de História na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, estando no momento a concluir o terceiro ano da Licenciatura. Os seus interesses historiográficos giram em torno da esquerda radical portuguesa, da memória da Revolução de 1974-75 e da história dos movimentos sociais e políticos da democracia portuguesa. Desempenha ainda as funções de Presidente da Mesa da Assembleia Geral do Núcleo Académico de História da Universidade do Porto no biénio de 2023/2024.

Nuno Rafael Oliveira Dias, licenciado em Estudos Europeus pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, com menor em Economia na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra no ano de 2019 e mestre em História Contemporânea pela Faculdade

de Letras da Universidade de Coimbra com a dissertação “Origens, Ideias e Percurso do Movimento Federalista Português - Partido do Progresso”.

Ofélia Carvalho é Licenciada em História e Mestre em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Desempenha funções como Professora de História de Ensino Básico e Secundário desde 2021.

Orquídea Coelho é Professora Associada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e membro integrado no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), coordenando o seu grupo de pesquisa e formação em Estudos Surdos, o Deaf CoPIn - Deaf Studies. Ela é coordenadora de equipas nacionais de vários projetos internacionais financiados pela UE, como PROFACITY - Profane Citizenship in Europe (FP7 da Comissão Europeia - 225511, 2008-2011); várias edições do projeto Online Multilingual Sign Language Dictionary, Spread the Sign.

Paulo Ricardo Barbosa de Lima. Advogado, bacharel em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo/SP, mestre em Filosofia pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Co-fundador do Fórum Nômade de Educação e Arte. Membro efetivo dos grupos de pesquisa Filo_Arc (Filosofias do Arquivo - UFABC) e Sistema de Justiça e Estado de Exceção (PUC-SP).

Paulo Vasconcelos. Licenciado e mestre em História pela FLUP, é, desde março de 2022, investigador do CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura Espaço e Memória. Atualmente, é Doutorando em História na FLUP e bolseiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia (UI/BD/152807/2022), encontrando-se a desenvolver o projeto com apoio da FCT: Floresta, Economia e Sociedade: o caso do eucaliptal e os novos desafios ambientais (sécs. XIX-XX). Tem como principais interesses de investigação a História Ambiental, a criação de áreas protegidas, as políticas industriais e florestais.

Pedro Figueiredo Leal. Licenciado em História e Mestre em História Moderna e Contemporânea pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Ronaldo Venas. Professor Adjunto da Universidade Federal da Bahia. Membro do Programa de Pós-graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Educação. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/7057453164683294> <https://orcid.org/0000-0002-6319-7985>

Ficha Técnica

HISTÓRIA: Revista da FLUP -IV Série, vol. 14, N. 1 (2024)

Editor: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP)

Diretora: Cristina Cunha

Conselho Editorial: Carla Sequeira, Cristina Cunha, Jorge Cerdeira, Maria Antonieta Cruz, Maria João Oliveira e Silva, Sara Pinto

Conselho Consultivo: Ana Raquel Portugal (U. Estadual Paulista), Fernando Catroga (U. Coimbra), Gérard Le Bouëdec (U. Bretagne Sud), Jean-Pierre Dedieu (CNRS), Maria Helena da Cruz Coelho (U. Coimbra), Mónica Ribeiro de Oliveira (U. Federal de Juiz de Fora), Pieter Emmer (U. Leiden), Richard Unger (U. British Columbia), Hartmut Kaelble (U. Humboldt) Sérgio Campos Matos (U. Lisboa)

Coordenação do Dossiê Temático: Luís Grosso Correia, Amélia Lopes, Luciano Mendes Faria Filho

Secretariado: Carla Sequeira, Maria João de Oliveira e Silva, Sara Pinto, Mariana Selas

Tradução do “call for papers”: Carla Augusto e Álvaro Costa

Contactos: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Via Panorâmica, s/n, 4150-564, Porto, Portugal.

Telefone: 22 607 71 00

Telefax: 22 600 38 25

E-mail: revista.historia.dhepi@letras.up.pt

Webpage: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/index>

DOI: 10.21747/0871164X/hist14_1

ISSN: 0871-164X (D.L.:19791/88)

Junho 2024

Revista com arbitragem científica

A expressão escrita dos artigos é da exclusiva responsabilidade dos autores

NORMAS EDITORIAIS

Instruções para Autores

ARTIGOS | RECENSÕES CRÍTICAS | DECLARAÇÃO DE CEDÊNCIA DE DIREITOS

1. Os autores devem:

a) Especificar a secção a que se destinam:

i) Dossiê Temático

ii) Outros Estudos

iii) Recensões Críticas

b) Submeter no sítio da Internet:

<http://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/about/submissions#onlineSubmissions>

Passo 1. Registrar-se na plataforma

<https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/user/register>

- "Registrar-se como" e escolher **todas (as 3)** opções: Autor; Leitor; Revisor;

- Uma vez registados, fazer login no próprio perfil;

- Clicar em "Nova submissão";

Passo 2. Transferência do manuscrito: depois de ter escolhido o ficheiro, clique em transferir para guardar o seu artigo na plataforma – ATENÇÃO, NUNCA COLOCAR O SEU NOME, NEM DAR QUALQUER INDICAÇÃO, AO LONGO DO TEXTO, QUE O IDENTIFIQUE COMO AUTOR;

Passo 3. Metadados da submissão (Indexação):

- em caso de submissão de artigo: indique o seu **nome apenas com as iniciais em maiúsculas**: ex. Inês Amorim; assim como no título do artigo ex. Os mosteiros da diocese do Porto (séc. XI)

- em caso de recensão, no campo do título, indique **só a obra OBJETO DE RECENSÃO**, nesta forma ex. MACEDO, Jorge Borges de (1989), *A situação económica no tempo de Pombal. Alguns aspectos*, Lisboa, Gradiva. ISBN 9789726621263, 254 pp.

Passo 4. Metadados da submissão (Indexação):

- no campo Resumo insira os 4 resumos em Português, Inglês, Francês e Espanhol, nos quais **deve incluir, igualmente, os títulos nas respectivas línguas, assim como as palavras-chave.**

- indicar o **título** completo do texto em **Português, Francês, Espanhol e Inglês.**

2. Os artigos devem:

2.1. Ter uma extensão não superior a 50.000 caracteres (com espaços), incluindo notas de rodapé, referências bibliográficas, anexos e ilustrações e estarem redigidos num dos seguintes idiomas: Português, Francês, Inglês ou Espanhol.

2.2. Ser acompanhados por quatro resumos, nas línguas portuguesa, francesa, espanhola e inglesa (com um máximo de 700 caracteres - incluindo espaços) e até quatro palavras-chave nos mesmos idiomas.

2.3. Ser redigidos em páginas A4, todas numeradas, **espaço entre linhas de 1,5, tipo de letra Times New Roman e corpo de letra 12, em formato Word for Windows ou compatível**, sem adicionar espaçamento antes ou depois dos parágrafos. As margens devem ser:

- superior e inferior: 2,5 cm
- esquerda e direita: 3 cm
- parágrafos com avanço na primeira linha: 1 cm

2.4. Conter a indicação clara do local de inserção de quadros, gráficos, figuras e fotografias no texto.

2.5. Os quadros, gráficos, figuras e fotografias, a serem incluídos, deverão ser numerados de forma contínua e não podem ter uma largura superior à do corpo do texto

2.6. Estes elementos devem ser acompanhados dos respetivos **títulos e fontes** devendo estes últimos ser redigidos com corpo de letra 11 e espaçamento 1,15.

2.7. A inclusão de documentação iconográfica é autorizada desde que o autor do artigo declare que obteve previamente a necessária autorização para a sua reprodução e utilização.

2.8. As notas de rodapé, identificadas por ordem numérica, devem ser redigidas com corpo de letra 10 e espaçamento de 1,15. A numeração das notas deve ser contínua do princípio ao fim do texto.

2.9. No caso de uma nota de rodapé se encontrar junto a um ponto final ou a uma vírgula o número deverá aparecer antes desses sinais de pontuação.

3. As recensões críticas devem ser precedidas da referência completa da obra e não devem ultrapassar os 8.000 caracteres, incluindo espaços.

4. Citações e referências bibliográficas:

4.1. As **citações** serão incluídas no corpo do texto, de acordo com a seguinte apresentação:

- Apenas um autor - (Ribeiro, 2016)
- Apenas um autor com indicação da página - (Ribeiro, 2016: 344)
- Dois autores - (Rosas & Mariz, 2008: 350)
- Vários autores - (Pereira *et al.*, 2010)
- Autor referido no próprio texto - Amorim (2008)

As citações de excertos de textos devem ser integradas no corpo do texto, entre aspas curvas e sem itálicos. No caso de as citações terem **mais de três linhas** deverão ser redigidas em corpo de letra 11, com espaçamento simples, avanço à esquerda de 1,25 cm e avanço da primeira linha de 1 cm, entre as aspas curvas e sem itálicos.

4.2. As **referências bibliográficas** devem ser colocadas no **fim do texto** e **ordenadas alfabeticamente** pelo apelido do autor. Caso exista mais do que uma referência com a mesma autoria, estas devem ser ordenadas **da mais antiga para a mais recente**.

a) Livro com um autor:

MACEDO, Jorge Borges de (1982), *A situação económica no tempo de Pombal. Alguns aspectos*, Lisboa, Moraes Editores.

b) Livro com mais de um autor:

CATROGA, Fernando; MENDES, J.M. Amado; TORRAL, Luís Reis (1996), *História da História de Portugal – séculos XIX-XX*, Lisboa, Círculo de Leitores.

c) Livro com mais de quatro autores:

ALMEIDA, João Ferreira *et al.* (1992), *Exclusão social: Factores e tipos de pobreza em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.

d) Capítulo em livro:

MAGALHÃES, Joaquim Romero de (1993), “O enquadramento do espaço nacional” in José Mattoso (dir.), *História de Portugal*. III Vol., *No alvorecer da Modernidade (1480-1620)*, Lisboa, Editorial Estampa, pp. 13-60.

e) Artigo em publicação periódica:

ROSAS, António; MAIZ, Ramón (2008), “Democracia e cultura: da cultura política às práticas culturais democráticas”, *Revista da Faculdade de Letras – História*, III série, vol. 9, pp. 337- 356.

f) Artigo em publicação periódica online:

AMARAL, Luís Carlos (2007), “Formação e desenvolvimento do domínio da diocese de Braga no período da Reconquista (séc. IX-1137)”, *Revista da Faculdade de Letras – História*, III série, vol. 9, pp. 337-356, [consulta em 12/09/2009]. Disponível em: <http://www.lettras.up.pt/luisamaral.pdf>

g) Publicações online:

DIÁRIO DA REPÚBLICA (2007), *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior*, [consulta em 05/07/2017]. Disponível em: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2007/09/17400/0635806389.pdf>.

h) Comunicações em eventos científicos:

MARQUES, João Francisco (2005), “Teofanias cristológicas: milagres e santuários no Alto e Baixo Minho”, in *Em torno dos Espaços Religiosos – Monásticos e Eclesiásticos, Actas do Colóquio de Homenagem a Frei Geraldo Dias*, Porto, Instituto de História Moderna, Universidade do Porto, 6 de dezembro 2004.

i) Teses:

PAC, Bertrand, (2016), *L'historique du quartier de la Défense et ses représentations dans la presse. L'évolution de la perception d'un grand quartier d'affaires*, Tese de Doutoramento em «Histoire Moderne et Contemporaine», Bordeaux, Université Bordeaux Montaigne.

j) Legislação:

Decreto-Lei n° 79/2014, de 14 de maio, *Formação de Professores*.

k) Citações de documentos:

As citações documentais deverão integrar todos os elementos necessários a uma rigorosa identificação da espécie, recorrendo a abreviaturas ou siglas após a primeira referência completa.

A indicação dos fundos documentais deverá ser feita em itálico.

Ex. Arquivo Nacional Torre do Tombo (ANTT), *Chancelaria D. Afonso V*, lv. 15, fl. 89.

5. Os autores devem cumprir o **Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa**, em vigor desde o dia 1 de janeiro de 2009. Na citação de textos produzidos antes do referido acordo **deve ser respeitada a ortografia original**.

6. Os autores cedem à **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto - História** o direito exclusivo de publicação dos seus textos, sob qualquer meio, incluindo a sua reprodução e venda em suporte papel ou digital, bem como a sua disponibilização em regime de livre acesso em bases de dados.