



Serviço Público Federal
Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

ROSÂNGELA MARIA DE NAZARÉ BARBOSA E SILVA

***AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS
DA DITADURA MILITAR: O caso da Revista de Cultura do Pará***

BELÉM-PARÁ
2014

ROSÂNGELA MARIA DE NAZARÉ BARBOSA E SILVA

***AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA
DITADURA MILITAR: O caso da Revista de Cultura do Pará***

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Doutorado Acadêmico em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), Linha de Pesquisa Educação, Currículo, Epistemologia e História, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Wilma de Nazaré Baía Coelho

BELÉM-PARÁ
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Silva, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e,
1964-

As Estratégias discursivas sobre políticas educacionais da ditadura militar: o caso da Revista de Cultura do Pará / Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva. - 2014.

Orientadora: Wilma de Nazaré Baía Coelho. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

1. Política e educação - Pará. 2. Governo militar - Pará. 3. Nacionalismo - Pará. 4. Educação - Pará - História. 5. Currículos - Pará. I. Título.

CDD 22. ed. 306.2707108115

ROSÂNGELA MARIA DE NAZARÉ BARBOSA E SILVA

**AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA
DITADURA MILITAR: O caso da Revista de Cultura do Pará**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação

BANCA DE DEFESA

Profª Drª Wilma de Nazaré Baía Coelho
Orientadora e Presidente (ICED/UFPA)

Prof. Dr. Moisés de Melo Santana
Membro Titular (UFRPE)

Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho
Membro Titular (IFCH/UFPA)

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo
Membro Titular (ICED/UFPA)

Profª Drª Maria José Aviz do Rosário
Membro Titular (ICED/UFPA)

Aprovada em 21/08/2014

BELÉM-PARÁ
2014

Aos meus queridos

Raimundo e Iolanda Barbosa (*in memoriam*), obrigada por tudo!

Pereira, Tatiane e Rafael, família “meu porto seguro”.

Meu neto Theodoro, a alegria de dias melhores.

AGRADECIMENTOS

Fazer uma tese é percorrer um longo caminho de amadurecimento intelectual e acadêmico. Poderia dizer que é percorrer um longo caminho, a exigir disciplina, paciência e muita dedicação, para que o sorriso venha solto na face no momento de sua conclusão. É uma jornada de muito aprendizado, parece óbvio... Ou, talvez nem tanto assim. Aprendi muitas coisas ao longo dos últimos quatro anos, mas, penso que o mais importante tenha sido o movimento dialógico com os agentes sociais que se entrecruzaram no dia a dia da tese. A todos eles sou imensamente grata.

Agradeço, primeiramente, à minha estimada orientadora Prof^ª Dr^ª Wilma de Nazaré Baía Coelho, por aceitar acompanhar minha trajetória acadêmica desde o Mestrado e nos estudos de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), um exemplo de pessoa e profissional. Agradeço-te, imensamente pela contribuição na minha formação profissional e pessoal, pela orientação rigorosa, competente, segura e sincera nas observações feitas ao longo deste trabalho.

Agradeço, igualmente, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará; a todos os Professores pelo conhecimento partilhado, funcionários e bolsistas a atenção e paciência com qual sempre me receberam.

Agradeço à Secretária de Estado de Educação – SEDUC, pela concessão de liberação e bolsa recebida nos últimos dois anos do curso, a qual possibilitou a realização dos meus estudos de doutoramento.

Da mesma forma, agradeço aos funcionários dos Arquivos do Conselho Estadual de Educação e da seção de periódicos da Biblioteca “Arthur Viana” do CENTUR, onde realizei minhas pesquisas, pela atenção dispensada.

Sou imensamente grata aos professores Mauro Cezar Coelho e Ronaldo Marcos de Lima Araújo, que participaram do Exame de Qualificação e, agora, da banca de defesa. A eles agradeço as indicações preciosas para enriquecer a tese. Espero ter conseguido contemplar todo o conjunto de sugestões. Agradeço, também, aos professores Moises de Melo Santana e Maria José Aviz do Rosário que aceitaram participar da banca de defesa, suas contribuições por certo serão valiosas.

Agradeço, especialmente, ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de

Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA), pela interlocução nos estudos e incursões na área das políticas educacionais e Relações Raciais.

Agradeço muitíssimo a turma Doutorado/2010, especialmente aos amigos Joyce Otânia, Francisco dos Anjos, Ana Paula Sá, Sérgio Nassar, Oneide e Gerlândia. Agradeço com respeito e admiração as profícuas trocas teóricas, políticas e de amizade, e ainda as amigas Rita, Simone e Jesiane pelo apoio afetivo.

Em especial agradeço à estimada Raquel Amorim, uma quase-irmã com quem divido algumas de minhas inquietações acadêmicas, profissionais e pessoais. Amizade para além desta vida. Obrigada!

Agradeço, aos amigos afonseanos José ligeiro, José Liberato e Rafaela Franco que me apoiaram na construção desta tese, muito obrigada!

Agradeço, aos meus queridos pais, Raimundo Silva Barbosa e Iolanda de Jesus Duarte Barbosa (*in memoriam*), pelo amor incondicional, compreensão, acompanhamento constante e, sobretudo pelo incentivo para vencer as barreiras sociais impostas. Mãe querida, seu exemplo me ensinou a ser forte para encarar os desafios. Mãe! Sei que onde tu estiveres, estarás muito orgulhosa. Muito obrigada, por tudo!

Aos meus queridos Raimundo Nonato Pereira e Silva (esposo) e Tatiane Vivian Barbosa Baesso e Rafael Barbosa e Silva (filhos) pelo amor, paciência, dedicação, apoio incondicional e, sobretudo através da demonstração de carinho diário, a todo momento exteriorizam o quanto sempre acreditaram no que eu seria capaz de fazer na minha vida profissional. Amo vocês!

Agradeço também - e por que não? - aos filhos que adquiri neste percurso da vida, Maurílio Mesquita Baesso (genro) e Letícia Cezarino de Carvalho (nora) pessoas que passei a admirar e a querer bem e que sempre vibraram com minhas vitórias.

Aos meus queridos irmãos Maria, Helô, Márcio e Paulo, meu sobrinho-filho Pedro Vinícius pelo afeto e compreensão para com este trabalho. Por meio deles, agradeço a todos demais parentes cunhados, cunhadas, sobrinhos, sobrinhas, sei, que cada um ao seu modo torce pelo meu sucesso.

Com Theodoro Barbosa Baesso, meu neto querido, renovação de novo ciclo de vida, que mesmo sem saber, me anima quanto ao futuro na esperança de que possa viver em um mundo melhor.

A todos, minha eterna gratidão.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo analisar as *estratégias discursivas* sobre *nacionalismo e identidade nacional* presentes nos documentos educacionais e na *Revista de Cultura do Pará* e sua convergência na definição da política educacional paraense no período de 1970-1985. Este trabalho defende como argumentação que as *estratégias discursivas* convergentes dos documentos educacionais e da *Revista de Cultura do Pará* no período de 1970-1985, em função do jogo político e cultural do momento, impuseram sentidos definindo a política educacional (e uma política cultural respectivamente), pautada na ideologia do *nacionalismo* (e do regionalismo), e construiu nesse período uma *identidade nacional* e regional ajustada em uma noção de cidadania, o que contribuiu para a legitimidade e hegemonia do Regime Militar. A partir de uma metodologia centrada em análise documental da *Revista de Cultura do Pará* no período compreendido entre 1970-1979, e tendo como base a teoria de Pierre Bourdieu, bem como os postulados da teoria do *nacionalismo* de Anderson e Hobsbawm, o estudo conclui que esses intelectuais empreenderam *estratégias discursivas* de caráter integrador e conciliador de uma política nacional que visava à integração nacional, e, portanto, foram bastante harmônicas com as diretrizes políticas da ditadura civil-militar, bem como, tornaram-se uma referência obrigatória no processo de educação dos cidadãos, pela sua potencialidade de erigir uma perspectiva positiva em relação à nacionalidade, sua história e seu espaço.

Palavras chave: Política educacional – Nacionalismo – Identidade Nacional – Regime Militar

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the discursive strategies of nationalism and national identity in the present educational documents and of the Revista de Cultura do Pará and its convergence in the definition of Pará educational policy in the period 1970-1985. This paper argues that the converging arguments as discursive strategies of educational documents and of the Revista de Cultura do Pará in the period 1970-1985, due to the political and cultural moment of the game, setting the senses imposed educational policy (and respectively cultural policy) , based on the ideology of nationalism (and regionalism), and built in this period a national and regional identity set on a notion of citizenship, which contributed to the legitimacy and hegemony of the military regime. From a methodology focused on documentary analysis of the Revista de Cultura do Pará in the period 1970-1979, and based on the theory of Pierre Bourdieu and the postulates of the theory of nationalism, Anderson and Hobsbawm, the study concludes that these intellectuals undertook discursive strategies of integrative and conciliatory character of a national policy aimed at national integration, and therefore were quite harmonious with the policy guidelines of civil-military dictatorship and became an obligatory reference in the education process citizens, for its potential to build a positive outlook regarding their nationality, their history and their space.

Keywords: Educational policy- Nationalism - National Identity - Military Regime

RESUMÉ

Cette thèse vise à analyser les stratégies discursives du nationalisme et de l'identité nationale dans les présentes documents pédagogiques et de la Magazine de Cultura do Pará et sa convergence dans la définition de la politique éducative Pará dans la période 1970-1985. Cet article soutient que les arguments convergents que les stratégies discursives de documents pédagogiques et de la Magazine de Cultura do Pará dans la période 1970-1985, en raison de la conjoncture politique et culturelle du jeu, la mise en sens imposées politique éducative et la politique (respectivement culturel) , sur la base de l'idéologie du nationalisme (et régionalisme), et construit dans cette période une identité nationale et régionale mis sur la notion de citoyenneté, qui a contribué à la légitimité et à l'hégémonie du régime militaire. De une méthodologie axée sur l'analyse documentaire de la Revista de Cultura do Pará dans la période 1970-1979, et basé sur la théorie de Pierre Bourdieu et les postulats de la théorie du nationalisme, Anderson et Hobsbawm, l'étude conclut que ces intellectuels engagés stratégies discursives de caractère intégrateur et de conciliation d'une politique nationale visant à l'intégration nationale, et étaient donc tout à fait en harmonie avec les orientations de la politique de la dictature civilo-militaire et est devenu une référence incontournable dans le processus de l'éducation citoyens, pour son potentiel pour construire une vision positive de leur nationalité, de leur histoire et de leur espace.

Mots-clés: Politique éducative - Nationalisme - Identité nationale - Régime militaire

LISTA DE ABREVIATURAS

ALN	Aliança Libertadora Nacional
ABL	Academia Brasileira de Letras
ANL	Aliança Nacional Libertadora
AP	Ação Popular
APL	Academia Paraense de Letras
CEC-PA	Conselho Estadual de Cultura do Pará
CLA	Câmara de Letras e Artes
CFC	Conselho Federal de Cultura
CFE	Conselho Federal de Educação
CNBB	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CNC	Conselho Nacional de Cultura
CNMC	Comissão Nacional de Moral e Civismo
CPC	Centro Popular de Cultura
CPLN	Comissão Permanente de Legislação e Normas
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DSN	Doutrina de Segurança Nacional
DSND	Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento
EMC	Educação Moral e Cívica
ESG	Escola Superior de Guerra
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico do Brasil
IHGPA	Instituto Histórico e Geográfico do Pará
IME	Instituto Militar de Engenharia
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPES	Instituto de Pesquisa Econômica e Social
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PDA	Plano de Desenvolvimento da Amazônia
PIN	Plano de Integração Nacional
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
RCP	Revista de Cultura do Pará
SPVEA	Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
SUDAM	Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia
UDN	União Democrática Nacional
UFPA	Universidade Federal do Pará
UnB	Universidade Federal de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
USAID	Agency for International Development

LISTA DE TABELAS, QUADROS, FIGURA E IMAGEM

- Tabela 1** – Ensino de 1º Grau, Matrícula do início do ano, segundo a dependência administrativa e a localização, por unidade da federação – 1970-1972.....p. 20
- Tabela 2** – Matrícula no início do ano nos Ensinos de 1º, 2º Graus e Superior segundo o índice de crescimento – Brasil – 1972-1998.....p. 21
- Tabela 3** – Taxa de analfabetismo e número de analfabetos no Brasil – 1900-2000.....p. 139
- Quadro 1** - Síntese das estratégias discursivas dos planos nacionais no período do Regime Militar.....p. 151
- Quadro 2** – *Estratégias discursivas sobre cidadania, identidade nacional e nacionalismo na política educacional (1970-1985)*.....p. 152
- Quadro 3** - Similaridades entre o Conselho Estadual de Cultura e seu congênerep. 168
- Quadro 4** - Síntese das *estratégias discursivas* sobre a educação na *Revista de Cultura do Pará* (1970 – 1979)p. 217
- Figura 1** – Etapas da pesquisa a partir da integração entre as *estratégias discursivas* e a praxiologia de Bourdieu.....p. 46
- Imagem 1** - Frontispício da *Revista de Cultura do Pará* e da Revista do Conselho Federal de Cultura.....p. 179

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: NACIONALISMO E IDENTIDADE NACIONAL: ASPECTOS TEÓRICOS E SUA RELAÇÃO COM O CAMPO EDUCACIONAL	48
1.1 NACIONALISMO E IDENTIDADE NACIONAL COMO CONJUNTO DE RELAÇÕES	51
1.1.1 Nacionalidade e Nacionalismo como fato cultural e sentimento de pertencimento	56
1.1.2 Nacionalismo é histórico	61
CAPÍTULO 2: AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS SOBRE O NACIONALISMO E IDENTIDADE NACIONAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL (1970 -1985)	70
2.1 NACIONALISMO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	73
2.2 NACIONALISMO E EDUCAÇÃO SOB A INFLUÊNCIA DA DOCTRINA DE SEGURANÇA NACIONAL	89
2.3 NACIONALISMO, IDENTIDADE NACIONAL E POLÍTICA EDUCACIONAL NO REGIME MILITAR	95
2.3.1 Nacionalismo e Políticas educacionais nos planos nacionais de desenvolvimento do Regime Militar	126
CAPÍTULO 3: ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS EM DEFESA DA EDUCAÇÃO: A REVISTA DE CULTURA DO PARÁ NA DITADURA CIVIL- MILITAR (1970 – 1985)	158
3.1 O CONSELHO FEDERAL DE CULTURA E SEU CONGÊNERE CULTURAL PARAENSE	162
3.2 AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DO CEC/PA SOBRE A DOCTRINA DE SEGURANÇA NACIONAL	182

3.3 AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DO CEC/PA SOBRE A INTEGRAÇÃO REGIONAL COMO FATOR DE IDENTIDADE NACIONAL	191
3.4 AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DO CEC/PA SOBRE A EDUCAÇÃO NO PARÁ	202
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	219
REFERÊNCIAS	

*Observei e ouvi, buscando entender a história
de meu próprio tempo... Não nos desarmemos,
mesmo em tempos insatisfatórios. A injustiça
social ainda precisa ser denunciada e combatida.
O mundo não vai melhorar sozinho.*

Eric Hobsbawm – Tempos interessantes

INTRODUÇÃO

Nas mãos entrelaçadas de ambos, o velho tempo funde-se ao novo, e as falas silenciadas explodem.
(Conceição Evaristo)

A ideia de representar o tempo em mãos entrelaçadas nos faz pensar nas tramas que o mestre-artesão, minuciosamente, molda até concluir sua obra. O trabalho que ele realiza é semelhante ao do pesquisador, que se utiliza da palavra escrita para criar a tessitura necessária para explicar uma trama. Nesta tese sobre as *estratégias discursivas*¹ presentes nos textos educacionais acerca da *identidade nacional*, *nacionalismo* e relações “raciais”² no Estado do Pará, fizemos a escolha de algumas texturas que compunham os tempos da Ditadura Militar no Brasil³ e construímos uma trama. Estas tessituras de uma política educacional desenvolvimentista estão fundamentadas em três palavras: *nacionalismo*, *identidade nacional*, educação.

¹ Esta é uma noção trabalhada por Bourdieu (2004b, p. 81) que a compreende como “[...] o instrumento de uma ruptura com o ponto de vista objetivista e com a ação sem agente, suposta pelo estruturalismo (que recorre por exemplo à noção de inconsciente) [...] Ela é produto do sentido prático”. Consiste num constructo derivado da relação de múltiplos agentes alocados em determinada formação sócio-histórica, conotando “sequências de práticas estruturadas” ou “série de ações ordenadas e orientadas” que os agentes desenvolvem em função de *habitus* adquirido e das possibilidades de um determinado *campo* para obtenção do “sentido do jogo” social.

² Sobre o termo “racial” aspeado, ver as discussões de SCHWARCZ, L. M. Racismo no Brasil: quando inclusão combina com exclusão. In: BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. (Org.). *Agenda Brasil: temas de uma sociedade em mudança*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 430-443; BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. (Org.). *Cidadania, um projeto em Construção: minorias, justiça e direitos*. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 94-107. Nestas obras, a autora esclarece que o termo “raça” com aspas assume o argumento político de um conceito operante na sociedade brasileira.

³ No Brasil, no período de 1964-1985, o Estado instaurou um ambiente político caracterizado como ditatorial-militar, essa modalidade específica, de forte repressão a qualquer contestação ao quadro institucional estabelecido pelo Golpe, que instaurado pelo Estado em abril de 1964, construiu um projeto para o Brasil com rebatimentos no Estado do Pará. Para tal, tomo como referência preliminar as discussões apresentadas pelo historiador Carlos Fico, o qual, além de uma análise da literatura sobre o Golpe e um debate sobre algumas controvérsias referentes à Ditadura Militar no Brasil, apresenta “uma relação de acervos documentais pertinentes, uma bibliografia geral classificada por assuntos, uma cronologia geral da época e uma compilação de documentos importantes produzidos entre 1961 e 1970” (FICO, 2012, p.10). FICO, Carlos. *Além do Golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar*. 2012. No que se refere à literatura local sobre aspectos referentes à Ditadura Militar no Pará, conferir PETIT, Pere. *A Esperança Equilibrada: a trajetória do PT no Pará*. 1996. Nesta obra, o autor apresenta os “principais fatos econômicos-políticos acontecidos no Pará, da proclamação da República (1889) ao Golpe de Estado de 1964 em torno das profundas transformações econômicas acontecidas na região a partir de meados da década de 1960” (PETIT, 1996, p.16); idem, *Chão de Promessas: elites políticas e transformações econômicas no estado do Pará pós-1964*. 2003. Esta obra é resultado de sua Tese de Doutorado, defendida na USP em 1998, o autor trata da economia paraense ao longo do século XX, com destaque para o período pós-1964. Ver também, PETIT, Pere; CUÉLLAR, Jaime. *O Golpe de 1964 e a instauração da ditadura civil-militar no Pará: apoio e resistências*. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 25, nº 49, p. 169-189, janeiro-junho de 2012; COIMBRA, Oswaldo. *Dom Alberto Ramos mandou prender seus padres: a denúncia de Frei Betto contra o arcebispo do Pará, em 1964*. Belém: Paka-

Esta trilogia se junta dentro de um momento em que era imperiosa a necessidade de difundir e ampliar cada vez mais a campanha da instrução pública como fator evidente de progresso do povo na Amazônia, bem como da implantação de projeto militar de povoamento, mas não somente isso⁴. Essas influências, tanto políticas quanto desenvolvimentistas e modernizadoras, também foram percebidas na educação paraense, pois conforme nos alerta Coelho M. (2008, p.110), “o conteúdo pedagógico, assim, esteve sempre associado ao imperativo econômico”.

O interesse pela temática dessa investigação teve início na década de 1980, precisamente em seus anos finais, com o ingresso na carreira de professora de Ensino Fundamental e, logo depois, na carreira de orientadora educacional.

Entretanto, somente no primeiro semestre de 2004, iniciamos discussões mais aprofundadas sobre esta temática, quando nos matriculamos no Curso de Mestrado em Serviço Social, na condição de “aluna especial”, na disciplina *Serviço Social, Cultura e Identidade no Brasil e na Amazônia*, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Heliana Baía Evelin Soria. As discussões foram profícuas, uma vez que a discriminação era identificada na prática, contudo não tínhamos condições teórico-conceituais para discuti-la, pois não possuíamos domínio de referenciais teóricos para fundamentar a compreensão de situações desse âmbito caso surgissem em sala de aula.

No processo de ensino, observamos atitudes discriminatórias de crianças de pele branca contra crianças de pele negra⁵, bem como a ausência de reação demonstrada pelo silêncio de

Tatu, 2003. No que se refere a explicações acerca da educação brasileira e paraense nossa referência inicial são os estudos de GERMANO (2005) e de COELHO (2009). O primeiro, GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 4. ed. 2005. É um estudo que promove entendimentos e explicações acerca da educação brasileira, colocando a política educacional em consonância com a política social, econômica, com as lutas políticas e com o movimento contraditório da expansão capitalista. Já o estudo estrutural para a discussão do período é o de COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A Cor Ausente : um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989*. Belo Horizonte: Mazza, 2. ed. 2009. Esta obra é resultado de sua Tese de Doutorado, defendida na UFRN em 2005, a autora analisa a formação de professores oferecida pelo Instituto de Educação do Estado do Pará, nas décadas de 1970 e 1980 e a capacitação oferecida pelo Instituto para o trato da questão “racial”.

⁴ Ver PETIT, Pere; CUÉLLAR, Jaime. op. cit.

⁵ A definição de cor ou raça dialoga com os métodos de classificação do IBGE e com a terminologia oficial adotada para o complexo processo de construção de identidades étnico-raciais, individuais e coletivas no Brasil (IBGE, 2013, p. 10). Para o órgão, segundo nos informa Osório (2013, p. 95), “o sistema de classificação racial do IBGE continua adequado, pois a população em geral sabe qual é seu enquadramento, definido principalmente pela cor da pele, e a maioria usa uma das categorias do Instituto espontaneamente para se classificar”. E ainda, de acordo com a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, art.1º, inciso IV, a população negra é definida como “o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usada pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”. (BRASIL, Presidência da República. Brasília: DF, 2010).

agentes educacionais (professores, técnicos, diretores, etc.), que consideravam as discriminações como “coisas de crianças”. O silêncio⁶ é a forma peculiar que permeia as relações “raciais” cotidianas. Cristalizou-se a ideia de que não falar sobre estas questões é a melhor maneira de se evitar conflitos “raciais” no Brasil.

Foram realizados estudos sobre a formação social do povo brasileiro e da teoria do *mito da democracia racial* a partir da leitura de Gilberto Freyre (1963) e de Sérgio Buarque de Holanda (1995), em *Casa Grande e Senzala* e *Raízes do Brasil*, respectivamente, as quais permitiram, naquele momento de estudos na disciplina *Serviço Social, Cultura e Identidade no Brasil e na Amazônia*, identificar relativamente algumas causas da baixa percepção dos professores, das atitudes discriminatórias, bem como a ausência de discussões pelos professores na escola. A partir deste momento, passamos a estudar a temática *Relações Raciais e Educação* como objeto de investigação acadêmica.

O processo de conhecimento e aprimoramento desta temática fora apreendido de forma consubstanciada por meio da orientação recebida no Curso de Mestrado⁷ na pessoa da Prof^a Dr^a Wilma Baía Coelho; nos momentos de interlocução, a partir de 2007, com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – GERA, os quais possibilitaram o aprofundamento de questões bastante complexas acerca das relações étnico-raciais e formação de professores. Estes dois momentos foram cruciais para a formação acadêmico-profissional da autora desta tese.

Tendo em vista as atividades desenvolvidas, no Núcleo GERA, houve diálogo com diferentes autores relacionados com a temática formação de professores e relações étnico-raciais

⁶ A esse respeito ver os estudos de CAVALEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. op. cit. , 2009.

⁷ A Dissertação desenvolvida, nos anos de 2008-2009, no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da Prof^a Dr^a Wilma de Nazaré Baía Coelho tem por título: *Negro e Ensino Médio: representações de professores acerca de relações raciais no currículo*.

e outros estruturantes como Pierre Bourdieu, sobre a noção conceitual de *Campo*⁸, *Habitus e Poder Simbólico*⁹.

Deste modo, essa temática se materializou como objeto de estudo a partir da dissertação de mestrado quando sentimos a necessidade de compreender os discursos que professores, em sua maioria negros, tinham da escola, do currículo, do “ser negro”. Percebemos, no entanto, uma complexidade na viabilização de ações demandadas pela Escola Média Básica, visando à superação dessa secular invisibilidade, sem que, também, leve-se em consideração um programa mínimo de formação de professores, com vistas a oportunizar-lhes reflexões acerca da temática *racial* para que possam superar conceitos e representações já ultrapassadas. É importante que o professor compreenda o processo constituinte da *identidade nacional* brasileira, a fim de contribuir para a construção de um currículo no qual a valorização do ser humano não tenha como critério as características fenotípicas dos indivíduos e grupos (SILVA, 2009, p.140). No entanto, seguindo as postulações de Coelho (2009), tal alteração somente seria possível à medida que o professor fosse desenvolvendo um cabedal de conhecimentos para o enfrentamento da questão *racial* na sala de aula por meio do currículo, reconhecendo sua singularidade teórica e processual.

O fato de reconhecer a existência da discriminação racial como atitude desrespeitosa, por parte daqueles que compunham a comunidade escolar, não corresponde, em princípio, ao similar reconhecimento quanto ao primeiro quesito para seu combate, pois se exige que esse reconhecimento seja seguido por ações efetivas, tanto na escola, por meio de seu Projeto Político Pedagógico - P.P.P, como nos planos docentes e, até mesmo, nas políticas educacionais objetivando a ressignificação de valores ideológicos tidos como naturais.

Considerando-se este contexto, faz-se oportuno, nesta tese, a utilização da noção conceitual de *campo social* de Bourdieu (1976; 2000). O conceito de *campo*, trazido pelo autor,

⁸ O Campo Social, segundo Bourdieu, é como um universo particular (científico, artístico, religioso, etc.) de forças, onde se constituem valores pelos quais os agentes lutam estrategicamente para se posicionar e angariar lucros. Esse não é um espaço homogêneo, porque os agentes aí estão colocados de modo diverso: os detentores de uma melhor posição (dominantes na linguagem de Bourdieu) que angariam maiores lucros pela legitimidade (cultural, científica, etc.) e os que ainda lutam para alcançar um capital simbólico, chamados de dominados. A tarefa dos grupos dominantes consiste em impor, o que eles têm são e fazem aos grupos sociais dominados (BOURDIEU, 2009).

⁹ O poder simbólico é definido por Bourdieu (2006) num sentido de relação determinada entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. E ainda diz que o poder simbólico é uma forma transformada, ou seja, legitimada de outras formas de poder. Em *Coisas Ditas* (2004a) o autor reafirma a noção conceitual como: “um poder de consagração ou de revelação, um poder de consagrar ou de revelar coisas que já existem”.

complementa o de *habitus*, pois, para Bourdieu, *campo* consiste no espaço em que ocorrem as relações entre os agentes¹⁰, grupos e estruturas sociais, espaço este sempre ativo e com uma dinâmica que obedece a leis próprias, animada pelas disputas ocorridas em seu interior, e cujo móvel é invariavelmente o interesse em ser bem-sucedido nas relações estabelecidas entre os seus componentes seja no nível dos agentes, seja no nível das estruturas (p. 60).

De acordo com Bourdieu (2000, p. 59-73), o *habitus* consiste em uma matriz geradora de comportamentos, visões de mundo e sistemas de classificação da realidade que se incorporam aos indivíduos (ao mesmo tempo em que se desenvolvem neles), seja no nível das práticas seja no da postura corporal (*hexis*) desses mesmos agentes. Desse modo, o *habitus* é apreendido e gerado na sociedade e incorporado pelos agentes.

Entretanto, ainda segundo o autor, trava-se no mundo social, genericamente, e também no *campo* educacional uma disputa pela obtenção do poder simbólico, definido como “um poder de consagração ou de revelar coisas que já existem” (BOURDIEU, 2004a, p. 166-167). Sua consideração acerca dos aspectos relativos para o estudo do *nacionalismo* e da *identidade nacional* reside em considerar dois aspectos indissociáveis: a) a articulação de sua noção conceitual de *habitus* geradora de disposições com o sentido do mundo social; b) o sistema simbólico, o qual exerce um poder estruturante nas distinções histórico-sociais.

Para o tema que nos ocupa, Educação Básica deverá ser entendida como uma concepção político-normativa educacional do Estado brasileiro, portanto, um conceito complexo, produto de momentos históricos e realidades singulares. Educação Básica, no período delimitado pelo estudo, é entendida ainda como a extensão da escolaridade obrigatória de oito anos para as pessoas de 7 a 14 anos, gratuita nos estabelecimentos de ensino oficial; de formação técnica profissional; de estabelecimento básico o ensino que vai da pré-escola ao ensino de 1º e 2º Graus (que hoje correspondem ao Ensino Fundamental e Médio)¹¹.

¹⁰ Bourdieu utiliza o termo “agente” ao invés de sujeito, para se contrapor ao estruturalismo que retira o sujeito da história deixando a estrutura como a única responsável pela mudança e ação histórica. Com isso, utiliza “agente” para designar um ser que é influenciado pelas estruturas objetivas, mas que ao mesmo tempo age sobre a estrutura e a modifica. Em resumo, um “agente” é um ser que age e luta motivado por interesses do mundo social em busca de distinção. Já que “[...] existir socialmente é também ser percebido, aliás, percebido como distinto” (BOURDIEU, 2008, p. 112).

¹¹ A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 estendeu o ensino primário de quatro para oito anos, segundo o Art. 18, ensino este que deveria ser obrigatório nas escolas públicas (Art. 20). O ensino médio foi reduzido de sete para três ou quatro anos (Art. 22), na medida em que o 1º ciclo ginásial ficou, portanto, absorvido pelo ensino primário, tornando-se obrigatório para todos.

A noção conceitual de básica tem, no mais das vezes, assumida o caráter de mínimo, ou ainda como indica Freitas (2008, p. 34 – grifo da autora) “esse conceito tem sido largamente utilizado para referir-se ao *estágio mínimo obrigatório* estabelecido”. Portanto, o básico perpetrado na Lei de 1971 é definido no Art. 1º como objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus “a auto-realização do educando; qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício consciente da cidadania”.

Atualmente, o conceito de Educação Básica foi ampliado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, considerando como básica para um cidadão a formação que engloba uma educação básica fundamental obrigatória de oito ou nove anos contínuos e uma educação básica média, progressivamente obrigatória, de três anos. A LDB de 1996 considera que a educação infantil corresponde ao ensino realizado em creches e pré-escolas, o ensino fundamental corresponde ao antigo “primeiro grau” e o ensino médio ao antigo “segundo grau” (separado da formação profissional).

No que concerne ao Estado do Pará, a educação básica no período delimitado apresentava o seguinte quadro indicador (Tabela 1) referente à matrícula inicial para o Ensino de 1º grau, apesar de relativo crescimento no período de 1970-1972, havia crianças e jovens fora da escola¹² “seja pela má qualidade do ensino ofertado, no caso do ensino de 1º e 2º graus, ou pela dificuldade do acesso, como foi o ocorrido com a educação superior” (COELHO, 2009, p. 85). Neste sentido, o quadro revela ainda um distanciamento da realidade nacional.

Tabela 1- MATRÍCULA NO INÍCIO DO ANO, SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E A LOCALIZAÇÃO, POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO – 1970-1972

¹²Como o próprio Cel. Jarbas Passarinho (1990, p. 122) relata em livro de memórias, a educação no Pará após o Golpe Militar apresentava-se precária, pois “O estado físico dos estabelecimentos de ensino era precário mesmo em Belém. A qualidade do ensino, que esperar dela, se o nível de boa parte do magistério [...] fora contratada para agradar os ‘cabos eleitorais’”.

TABELA 1— ENSINO DE 1º GRAU

MATRÍCULA NO INÍCIO DO ANO, SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E A LOCALIZAÇÃO,
POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO – 1970-1972

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	ANOS	MATRÍCULA NO INÍCIO DO ANO						
		Total	Segundo a dependência administrativa				Segundo a localização	
			Federal	Estadual	Municipal	Particular	Zonas urbana e suburbana	Zona rural
Pará.	1970	320387	6080	190791	81645	41871	198683	121704
	1971	327462	6355	189980	90824	40303	196634	130828
	1972	355762	7901	204851	99069	43941	208027	147735
Brasil	1970	12812029	81530	7725918	3850604	1153977	8066694	4745335
	1971	13823388	86872	8013471	4339009	1184036	8534156	5089232
	1972	14082098	81549	8157760	4726228	1116561	8765933	5316165

Fonte — Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1973. Rio de Janeiro: IBGE, v.34, 1973 (Consultado em março/2014).

Outro conjunto de dados representativo deste período demonstra a evolução do ensino de primeiro grau ou fundamental, no período posterior à reforma de 1971. Entre 1972 e 1998, as matrículas neste nível quase duplicam, passando de 18,4 milhões para 35,8 milhões. Esse crescimento se dá numa fase mais avançada e favorável “do crescimento econômico alcançado pelo país durante os governos militares, (contudo) a universalização do ensino permaneceu como meta a ser atingida” (GERMANO, 2005, p. 169). O ensino de segundo grau, no mesmo período, é o que cresce mais rapidamente, aumentando mais de cinco vezes o seu número de matrículas, de 1,3 milhão para quase 7 milhões, respectivamente. Conforme nos aponta os dados abaixo.

TABELA 2- MATRÍCULA NO INÍCIO DO ANO NOS ENSINOS DE 1º, 2º GRAUS E SUPERIOR SEGUNDO O ÍNDICE DE CRESCIMENTO – BRASIL – 1972-1998.

ANO	1º GRAU (FUNDAMENTAL)	ÍNDICE DE CRESCIMENTO	2º GRAU (MÉDIO)	ÍNDICE DE CRESCIMENTO	SUPERIOR (GRADUAÇÃO)	ÍNDICE DE CRESCIMENTO
1972	18 370 744	100	1 299 937	100	688 382	100
1978	21 473 100	117	2 519 122	194	1 225 557	178
1985	24 769 359	135	3 016 138	232	1 367 609	199
1993	30 520 748	166	4 208 766	324	1 594 668	232
1998	35 792 554	195	6 968 531	536	1 947 504	283

Fonte: Anuário estatístico do Brasil 1980. Rio de Janeiro: IBGE, v. 41, 1981; Anuário estatístico do Brasil 1987/1988. Rio de Janeiro: IBGE, v. 48, 1988; Anuário estatístico do Brasil 1994. Rio de Janeiro: IBGE, v. 54, 1994; Anuário estatístico do Brasil 1998. Rio de Janeiro: IBGE, v. 58, 1999.

Todavia, a partir dos dados nacionais apresentados, o incremento da população escolarizável no Estado do Pará, “não se traduziu na ampliação das ações do poder público

estadual a fim de tornar efetivamente possível o atendimento dessa clientela nos estabelecimentos de educação média sob o seu controle” (CORRÊA; BARRETO, 1999, p. 06). Outra questão sensível e com graves repercussões políticas era a escassez de vagas para os jovens em condições de ingressar na universidade. Houve índice de crescimento entre os anos de 1970 e 1990, mas “não na mesma proporção do aumento da demanda, que acompanhava o surto industrial, a urbanização e a explosão demográfica” (MOTTA, 2014, p. 67). Ratificando essas formulações, é fundamental apresentar a inflexão realizada por Coelho (2009) para a leitura destes dados acima apontados. Para ela:

A Lei promulgada (em 1971) alcançou, ao final e ao cabo, plenamente os objetivos de seus formuladores, pois a *democratização* do ensino limitou-se a expandir as vagas no ensino fundamental e médio, sem qualquer impacto no ensino superior [...] Essa lei foi amplamente difundida pelo governo militar como a solução para os problemas do difícil acesso de jovens pobres ao trabalho e à educação. Esta estratégia governamental não alcançou os seus objetivos, porque a *democratização* não atingiu o ensino superior e nem mesmo o ensino secundário, a despeito do aumento no número de matrículas. Ao contrário, ela acentuou diferenças em todos os níveis já existentes e manteve ílesa a imagem do Estado perante a sociedade (COELHO, 2009, p. 90 – grifos no original).

Com este aspecto, pretendemos destacar que as políticas educacionais paraenses no período compreendido de 1970-1985 foram implementadas num espaço social estruturado e perpassadas por diferentes interesses e resistências, e ainda, supomos o quanto esta estrutura educacional é *estruturante*, no dizer de Bourdieu (1990), de políticas educacionais que perduram até os dias atuais. Especificamente, em que medida a categoria *nacionalismo*, enquanto noção mediadora para a investigação do campo educacional, possibilitaria ampliar a compreensão de que essa concepção pretendida pelo Regime Militar omitia diferentes identidades históricas?

O *campo* pode ser considerado tanto um ‘campo de forças’, pois constrange os agentes nele inseridos, quanto um ‘campo de lutas’, no qual os agentes atuam conforme suas posições, mantendo ou modificando sua estrutura (BOURDIEU, 1996). O campo científico é desta maneira, um espaço em que pesquisadores disputam o monopólio da competência científica, cujo funcionamento pode ser comparado a um jogo, onde os princípios do funcionamento são dominados por seus participantes.

Bourdieu (1996; 1983; 2005) lembra que o sociólogo (pesquisador) deve estar vigilante quanto aos valores e percepções que traz, uma vez que também é socialmente situado. Para ele, esse pesquisador deve empreender um trabalho de objetivação do objeto estudado, articulado a um modelo teórico definido que permita, sobretudo, romper com o senso comum e testá-los

empiricamente visando a generalizar sua explicação (GONÇALVES; GONÇALVES, 2011, p. 25).

Os campos são resultados de processos de diferenciação social, e neste se insere o *campo educacional*, da forma de ser e do conhecimento do mundo e o que dá suporte são as relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutam pela hegemonia, isto é, o monopólio da autoridade, que concede o poder de ditar as regras e de repartir o capital específico de cada campo (BOURDIEU, 1983, p. 114).

Esse autor trabalha com a configuração do campo social como a conjugação do setor político, econômico, cultural e educacional, reconhecendo que:

A tensão entre as posições, constitutiva da estrutura do campo, é também o que determina sua mudança, através de lutas a propósito de alvos que são eles próprios produzidos por essas lutas; mas, por maior que seja a autonomia do campo, o resultado dessas lutas nunca é completamente independente de fatores externos. (BOURDIEU, 2010, p. 65).

Acompanhando, então, a reflexão de Bourdieu, para a leitura do campo educacional, entendemos que a formulação e implantação das políticas direcionadas para a educação adquirem características semelhantes à elaboração das demais políticas públicas, sofrendo as disputas de grupos sociais que defendem interesses antagônicos. Apesar de serem debatidas por diversos setores sociais, as políticas públicas para a educação se enquadram nas plataformas de ações determinadas pelos governos que as adotam, nem sempre, condizendo com as aspirações da maioria da população. A busca e a defesa de determinados modelos educacionais por alguns setores da sociedade e o não atendimento dessas reivindicações por parte dos governos, eventualmente, geram manifestações de contrariedade e protestos, tornando a educação um campo social de disputas e interesses permanentes, onde o “sentido imediato do mundo” é, em grande medida, imposto¹³ (BOURDIEU, 2000).

Desse modo, entendemos que o mundo social não é isolado dos sistemas simbólicos, da linguagem, portanto, o *campo educacional* não é resultado das ações individuais, mas é o espaço onde se trava a luta entre os agentes em torno de interesses específicos que caracterizam a área específica de atuação. A partir dessa concepção de *campo* em que os interesses estão em

¹³ A reflexão sobre o que chama de cultura dominante corresponde à definição de um trabalho de legitimação da imposição de seus valores sobre as demais culturas. Ver *O Poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

discussão, é que estudaremos as *estratégias discursivas* presentes nos textos educacionais (legislação educacional, planos de governo, mensagens presidenciais e governamentais), bem como aqueles apresentados por uma parte da intelectualidade local que se expressava na *Revista de Cultura do Pará* (1970-1979)¹⁴, entre as *estratégias* que os agentes que compõem esse grupo formulam com a ideia de *nacionalismo* e *identidade nacional* presente nessa concepção, confrontando várias propostas.

Ao mesmo tempo, foram formulados questionamentos que orientaram este trabalho: Como a *identidade nacional* e o *nacionalismo* são percebidos como princípios fundamentais que nortearam a política educacional paraense entre 1970-1985? Quais *estratégias discursivas* sobre *nacionalismo* e *identidade nacional* estão presentes na *Revista de Cultura do Pará*? Quais as determinações educacionais, político-sociais dos intelectuais do Regime Militar? São questões que, de imediato, apresentam-se à análise da política educacional do Estado do Pará durante o período estudado.

A *Revista de Cultura do Pará* – RCP é uma publicação da área cultural-educacional criada e subvencionada pelo Estado, por meio do Conselho Federal de Cultura - CFC e, por conseguinte, o Conselho Estadual de Cultura do Pará – CEC/PA¹⁵, órgãos ligados à época ao Ministério da Educação e Cultura - MEC. Nosso esforço, neste periódico, se volta para a *estratégia discursiva* sobre educação produzida por alguns intelectuais brasileiros e paraenses, em determinado período de nossa história. Nesse sentido, não apresentaremos aqui uma *história* da *Revista de Cultura do Pará*, mas uma análise histórica das principais formulações educacionais, tal como apresentadas nessa Revista.

No tocante à produção educacional de parte da intelectualidade paraense, buscamos no pensamento de Gramsci (1991) os elementos teóricos necessários para a compreensão dessa produção. Para Gramsci, “todos os homens são intelectuais”, pois são difusores de saber e exercem um papel ativo “em todos os campos da ciência e da técnica” (p. 09). Contudo, ressalva

¹⁴ A *Revista de Cultura do Pará*, instituída pela Resolução nº 002, de 02 de julho de 1970, homologada por Decreto governamental nº 7.158, de 07 de agosto de 1970, publicado no Diário Oficial do Estado nº 21.843, de 08 de agosto de 1970, se constituirá numa das fontes documentais pesquisadas. Vale ressaltar que a Revista teve uma circulação contínua entre os anos de 1970-1979, entretanto não houve circulação no período de 1980-1989, retomando suas atividades em junho de 1989 permanecendo até os anos de 2005. Daí, o porquê de trabalharmos somente com os volumes que circularam entre 1970-1979, por comportam parte do período da Tese. Ver capítulos posteriores.

¹⁵ Conforme aponta a apresentação de lançamento do primeiro número da *Revista de Cultura do Pará*: “saía a lume neste Estado, por iniciativa da Secretaria de Estado do Governo, a Revista do Conselho Estadual de Cultura. Em reduzida tiragem [...] ainda por deliberação da referida Secretaria de Estado, a Imprensa Oficial publicava uma nova edição substancialmente aumentada [...] em termos de órgão oficial do Conselho” (RCP, 1970, p. 01-02).

que “nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (p. 07). Isto é, estão direta e sistematicamente a serviço da organização do mundo social de acordo com os interesses de certas classes. Para Gramsci, o papel do intelectual deve passar de “representante da hegemonia¹⁶, funcionário do grupo dominante” para o reformador intelectual e moral da classe popular. A função essencial do intelectual é dar homogeneidade e consciência à classe, isto é, a ter consciência de sua função histórica. “[...] como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’[...]” (p. 08), o que, todavia, não prescinde da função educativa do Estado uma vez que, por seu intermédio, difundem-se concepções de mundo responsáveis pela estruturação de formas de manifestação cultural¹⁷ que favorecem a emergência de certo tipo de cidadão, que influirá decididamente quer para a formação do “homem-massa”, quer para a de agentes participativos e conscientes, segundo Gramsci.

O Estado, no período enfocado, apresenta-se como representante do interesse geral, entretanto oculta os interesses econômicos divergentes, bem como seu caráter de classe, por meio da forma organicamente articulada de um conjunto de aparelhos. Esses aparelhos correspondem a funções de hegemonia e fazem parte de dois grandes planos superestruturais. A sociedade civil organizada num conjunto de organismos e aparelhos “privados” e a sociedade política ou Estado.

Para Gramsci (1991, p. 11), os organismos “privados” e da “sociedade política” ou Estado, atuam na hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade. A organização do domínio direto ou de comando, que se expressa no Estado e no governo jurídico atua na direção da coerção e da construção do consentimento dos trabalhadores à dominação e ordem capitalista. Neste aspecto, a sociedade civil é um espaço de disputas e de luta pela hegemonia social, a partir da construção de um “[...] consenso ‘espontâneo’ das massas à orientação impressa pelo grupo dominante. O consenso nasce do prestígio, que o grupo dominante mantém por causa da sua função e posição no mundo da produção” (idem). Além de contar com a força que tenta monopolizar, seus principais instrumentos são culturais, ou seja, a criação de uma visão de mundo, de atitudes e noções por meio das quais seu domínio vem a ser tido como conveniente e certo. Dessa forma, o Estado combina a ameaça da força com o consentimento.

¹⁶ Seguindo as postulações de Gramsci (1991), essa hegemonia não pode ser explicada apenas, portanto, por determinadas práticas políticas, ou por mecanismos repressivos, mas, fundamentalmente, por meio de mecanismos cultural-ideológicos transmitidos, por exemplo, por meio dos meios de comunicação de massa.

¹⁷ Segundo Gramsci, “a cultura, em seus vários níveis, unifica uma maior ou menor quantidade de indivíduos em estratos mais ou menos numerosos, em contato mais ou menos expressivo, que se entendem entre si em diversos graus”. GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, p. 36.

Por assim conceber o Estado, Gramsci (1989; 1991) prioriza a questão da formação dos intelectuais que são os “funcionários da sociedade civil e os articuladores da direção cultural” (1991, p. 12). Por isso, seguindo sua argumentação, entendemos que as determinações educacionais, político-sociais dos intelectuais do Regime Militar demonstram ao mesmo tempo as possibilidades e as implicações da tentativa de se captar, ao mesmo tempo, as dimensões objetivas e subjetivas. Esse trabalho, porém, situa-se no interior dessa tensão entre os aspectos objetivos (estratégias discursivas) e os subjetivos (identidade nacional e nacionalismo) que se constituíram nos elementos fundantes da atuação do grupo de poder para elaboração de um suposto ideário de democracia visando construir um amplo processo educacional de adesão ao Regime Militar.

O Estado Nacional brasileiro apresenta-se, portanto, neste período histórico, como quase que, exclusivamente, em termos de sua tendência centralizadora e autoritária, replicando o cunho ditatorial voltado para os interesses do capital. De tal modo, deve ser analisado como elemento estrutural da sociedade, das suas classes sociais e, por conseguinte, das suas contradições sociais conforme se apresentam (GERMANO, 2005, p. 19; 2010; SKIDMORE, 1988; 1976)

Assim, nesta tese, aprofundamos estudos¹⁸ no tocante ao *campo* da Educação Básica sendo necessário recuar no tempo histórico para entender concepções que envolvem a política educacional e a ideia de *nacionalismo* desenvolvido no Brasil, considerando a promoção da *identidade nacional* acima das diferenças “raciais” que permeiam diversos *campos* sociais, sobretudo o educacional, a partir da formulação de Anderson (1989)¹⁹; Hobsbawm (2002); Gellner (1981); Munanga (1990); Coelho (2009). Pois, enquanto processo ideológico, e seguindo

¹⁸ Para indicar o lugar de onde se está observando a história da educação paraense, nos apropriamos de alguns estudos para a operacionalização inicial da pesquisa, tais como: CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. *As políticas educacionais para o Ensino Médio no Pará: passado e presente*. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC/São Paulo, 1997; ALBERTO, Maria Angélica. *Planos Educacionais para o 2º grau no Estado do Pará: pequena história do proposto e do concretizado para o período de 1983 a 1990*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPA, Belém, 1996; LIMA, Rosângela Novaes. *De Barbalho a Gueiros: clientelismo e política educacional no Pará, 1983 a 1990*. Dissertação (Mestrado) – UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, 1995; TANCREDI, Ana Maria Orlandina Carvalho. *Políticas Nacionais de Educação Infantil: MOBREAL, Educação Pré-Escolar e a Revista Criança (1982-1985)*. Tese (Doutorado) - UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas – SP, 2006. Estes estudos abordam dados históricos educacionais do Estado do Pará, entretanto, não fazem referência aos aspectos “raciais” pretendidos neste estudo.

¹⁹Os argumentos a respeito de *nação* e *nacionalismo* serão desenvolvidos a partir do ponto de vista histórico desenvolvidos por Hobsbawm e Anderson. Apesar das distinções teóricas, estes autores pensam a nação como produto da imaginação coletiva, pois para o primeiro ela é uma “tradição inventada” e para o segundo “comunidade imaginada”. Entretanto, aproximam-se ao pensar a nação como um sistema classificatório de pertencimento, por meio do qual se evidenciam aspectos que ligam o Estado a seus membros e estes entre si. Este sentimento de pertencimento, consubstanciado numa unidade de destino comum – o *nacionalismo* - controlam os sentimentos que unem e diferenciam determinados grupos entre si.

as indicações da literatura, o *nacionalismo* – historicamente constituído - é uma forma política de viver que se ordena por princípios identitários (ANDERSON, 1989; GELLNER, 1981). Partindo desse princípio, torna-se fundamental compreender as percepções dispostas nos textos educacionais para entender a maneira pela qual absorvem esse constructo histórico que “molda”, tanto a forma de ser provedor de características individuais e coletivas, quanto o elemento constitutivo de *estratégias discursivas*, nos mais diversos níveis e o redimensionam na elaboração de políticas educacionais em conformidade com a compreensão étnica-“racial” que compõe a sociedade brasileira.

Por essas razões, o estudo apresenta por objeto de pesquisa as *estratégias discursivas* sobre *nacionalismo* e *identidade nacional* na política educacional paraense. Para anunciá-lo fazem-se necessárias algumas considerações, as quais se apresentarão a partir da compreensão de que o campo da educação não é imune às transformações históricas do *nacionalismo* emanadas no sentido de engendrar os sentimentos em torno de *pertencer* a uma sociedade específica.

Para Munanga (1990, p. 52-53), essa compreensão dos aspectos empíricos da *identidade nacional* passa pela constatação de que existem vários grupos sociais, cujos membros se definem em função dos laços que os unem e ao grupo em uma comunidade política ou uma nação, possuindo em comum uma língua, uma cultura, uma história, bem como diferenças reais ou imaginárias de pertencimento, no qual, paradoxalmente, ressalta dentre outros grupos a condição do grupo social negro, “como um segmento importante da população, despojado de seus direitos de participação política, educacional e socioeconômica” (p.54).

Desse modo, relacionamos a Educação Básica do Estado do Pará proposta durante a vigência do Regime Militar no período 1970-1985, por meio dos documentos da época, com a maneira pela qual estes foram pensados como políticas educacionais de atendimento às necessidades educacionais do país, a fim de compreender quais políticas estavam instaladas por meio da legislação educacional, dos planos educacionais, das mensagens dos Governos Estaduais desse período, bem como suas intersecções com as concepções de *nacionalismo* e *identidade nacional*, a partir da formação para a cidadania proposta na Lei nº 5.692/71.

Para tanto, partimos do entendimento que a Educação Básica de Belém do Pará no período do Regime Militar constituía-se como um elemento importante, contraditório e complexo para composição de projetos nacionais educacionais situados na sociedade paraense.

Em termos conjunturais, antes de tudo, o cenário político paraense, no período de 1964-1971 era influenciado pelas mudanças políticas nacionais²⁰ e, sobretudo, por mudanças socioeconômicas²¹, assim como o legado do “*nacionalismo desenvolvimentista*”²². Após o Golpe de 1964, o governador do Estado do Pará, Aurélio do Carmo é substituído por um dos “principais articuladores do Golpe no Pará” (PETIT, 1996, p. 41), o militar Jarbas Passarinho, o qual posteriormente torna-se Ministro da Educação. O Pará, entre 1960 e 1970, era uma unidade da federação com uma longa tradição de isolamento e estruturas sociais e econômicas em construção. O sistema educacional não era imune a este isolamento. Para a Coelho, havia “um número enorme de analfabetos, crianças e adolescentes fora da escola e uma deficiência avassaladora de docentes”²³ (COELHO, 2009, p. 38).

Um aspecto importante a ser ressaltado consistia, ainda nos anos de 1980, por elevada presença de analfabetos, 516.328 pessoas, conforme dados censitários e, pelo número reduzido de anos de estudos da população de 05 anos ou mais, da qual, o máximo de 01 ano de estudo era comum a 49,5% do total, sendo que, para as zonas urbanas e rurais, esse indicador correspondia, respectivamente, a 33,5% e 63,7% (PARÁ, 1987, p. 13).

²⁰Na década de 1950, inicia-se a implementação de projetos de integração da Amazônia. Inaugura-se a Belém-Brasília em 1955, cria-se a SPVEA (Superintendência para Valorização Econômica da Amazônia – 1953), que viria a ser mais tarde a SUDAM (Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia) e planeja-se a implementação de projetos particulares e públicos na região. Ver ainda, Mensagem Presidencial de Juscelino Kubitschek enviada ao Congresso Nacional, no dia 15.03.1960, afirmando: “Está o Governo convicto de que a construção da rodovia Belém-Brasília [...] irá contribuir extraordinariamente para a valorização da Bacia Amazônica [...] integrando positivamente no sistema econômico nacional” (MENSAGEM AO CONGRESSO NACIONAL, 1960, p. 125).

²¹ O envolvimento do estado do Pará num projeto desenvolvimentista, de planejamento socioeconômico de caráter global, capitaneado por determinadas forças políticas que formavam o poder instituído naquele momento histórico, foram fundamentais para o estabelecimento do Regime Militar. Segundo Carnoy (2003) essas forças políticas que formam um poder instituído permitem a realização de políticas materiais, concretas, sob a denominação de políticas públicas. As políticas públicas, sobretudo as educacionais, podem ser efetivadas sob diferentes perspectivas, que refletem conteúdos diferenciados de práticas materiais, de costumes e morais, a partir de agentes sociais que ocupam determinados espaços de poder ao nível de um governo jurídico de estado. Uma vez no poder, os agentes sociais investem-se de poder público e adotam diferentes *estratégias*, seja para sua manutenção e fortalecimento, seja para transformação das relações sociais existentes, e se organizam sob a forma de um bloco no poder, historicamente determinada. Por bloco no poder o autor define como sendo: “*a expressão política das diferentes frações da classe dominante. É através do bloco no poder que essas diferentes frações são unificadas para governar; na verdade, sua função é a de traduzir a ideologia dominante em ação concreta. É através do bloco no poder que a ideologia se transforma numa série de práticas materiais, costumes e morais, as quais agem como cimento na ligação das relações sociais, políticas e econômicas. A ideologia dominante incorpora-se, deste modo, aos aparelhos do Estado, os quais elaboram, inculcam e reproduzem essa ideologia. Esse papel é fundamental para a reprodução da divisão social de trabalho, das classes sociais e da dominação da sociedade por uma classe determinada*” (CARNOY, 2003, p.135).

²² Esse projeto de Estado Nacional foi alicerçado em planejamento setorial da economia, intervencionismo e teve no nacionalismo econômico o fundamento ideológico para uma proposta de construção da soberania nacional.

²³ Cf. também Jarbas Passarinho, op. cit. p. 121.

Face à magnitude dos problemas citados, o Estado do Pará, dado seu distanciamento em relação a outras capitais, somente em meados de 1975, a Secretaria de Estado de Educação começa a articular um plano para implantação da Lei nº 5.692/71. O resultado desta ação foi desastroso, principalmente para aquelas destinadas ao Ensino Médio, segundo Vasconcelos et al. (1992):

O impacto da implantação da Lei 5.692 na realidade paraense foi catastrófico, pois a infraestrutura para isso era e continua frágil. [...] os recursos humanos mal preparados, as condições materiais precárias e os recursos financeiros do Estado destinados à educação, escassos. (VASCONCELOS et al, 1992, p. 54)

Entretanto, no tocante às mudanças socioeconômicas, a partir das décadas iniciais do século XX, a região Norte²⁴ destacava-se no quadro heterogêneo da sociedade brasileira: região percebida como espaço economicamente atrasado e marcada pelo vazio populacional. Essas pretensas mudanças, durante os anos de 1960, trouxeram novas e profundas modificações para a Amazônia. Os militares, amparados por um suposto perigo eminente de internacionalização, iniciaram um período marcado pela implantação de grandes projetos que, segundo se dizia, visavam desenvolver economicamente o Norte do país (MONTEIRO; COELHO, 2004).

Desse modo, foi dentro de uma atmosfera de otimismo nacionalista que militares, intelectuais e políticos construíram um amplo projeto de valorização e integração da região amazônica. Valorizar significava gerar uma ampla produção agropecuária, por meio da colonização das terras aproveitáveis que poderiam propiciar-lhe a prosperidade econômica e social (D'ARAÚJO, 1992, p. 47).

A primeira providência para atender o que a autora nos revela, apesar de anterior a instauração do Regime Militar terá influência nas ações pensadas para a região, consistiu na criação em 1953 da SPVEA (Superintendência do Plano de Valorização Econômica da

²⁴ O uso do termo região, segundo Amado (1995), é uma categoria criada em *espaços simbólicos* e dicotômicos do pensamento social brasileiro. Uma categoria espacial, uma referência institucionalizada, carregando em seu bojo uma outra definição: a de “vazio demográfico”. Para autora a conceitualização desses termos “vazio demográfico”, “sertão”, “região”, está diretamente relacionada à tentativa de se construir algo, ainda mais problemático no Brasil, ou seja, definir o que é uma “nação” (AMADO, 1995, p. 145-150). Entendida como um espaço não homogêneo, complexo e extremamente diversificado. E a que é pensada para efeito analítico no trabalho, é aquela das frentes de expansão das relações sociais capitalistas, atraso educacional e do “espaço vazio civilizatório” e ainda, esta região estratégica foi objeto e espaço de implantação de vários projetos políticos e educacionais antagônicos pensados para o Brasil e que passava em particular pela Amazônia.

Amazônia), como agência financeira que visava aduzir recursos para investir num processo industrializante, de modo a torná-la viável social e economicamente. Isso representa a inauguração de uma nova fase de ocupação da Amazônia. São as primeiras diretrizes pensadas pelo Governo Militar com a finalidade de planejar o desenvolvimento regional.

“INTEGRAR PARA NÃO ENTREGAR”. Esse era o discurso oficial do governo militar, estimulando um novo movimento de ocupação da Amazônia a partir de grandes projetos mineradores, madeireiros e agropecuários. Para tanto, em 1965, o presidente Castelo Branco anunciou a “Operação Amazônia” de modo a intensificar as ações da Administração Federal na região e, em 1966, criou a SUDAM - Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia, com amplos poderes para distribuir incentivos fiscais e autorizar créditos para investimentos na indústria e na agricultura. O objetivo principal era levar o “progresso para a região, ocupá-la e povoar as fronteiras” com o fim de gerar o “desenvolvimento necessário que tirasse a região da situação de atraso em relação ao resto do país” (D’ARAÚJO, 1992, p. 48). Por isso, conferia-se ênfase à ação do governo federal, com o objetivo de integrar a Amazônia ao projeto nacional-desenvolvimentista com a construção da Belém-Brasília, “realizando a grande obra da integração nacional” (LIMA, 1971, p. 23).

Segundo Coelho, M. (2011, p. 28), paradoxalmente, esta foi uma *campanha inusitada* que trazia em seu discurso a não consideração da presença dos povos indígenas, mas sugeria que a Amazônia estava ameaçada. O autor ressalva que a campanha teve frutos. Muitas cidades surgiram em função do chamado do governo.

De igual modo, Motta (2014, p. 91) aponta que esta campanha captou a imaginação nacionalista de muitas pessoas. Tratava-se, segundo o autor, de “lema sagaz, pois ao mesmo tempo que era fiel ao pensamento militar, poderia ser lido como manifestação próxima da sensibilidade anti-imperialista da esquerda”.

Durante estes anos, verificou-se um grande impulso ao processo industrial, sobremaneira no período pós-1968, conhecido como “milagre brasileiro”²⁵. Autores como Alves Filho (2000, p.

²⁵ Em seus estudos, Germano (2005, p.160), faz referência a esse período reinante no país, o qual se caracteriza por uma combinação de *medo* da repressão do Estado e de *euforia* em decorrência do crescimento econômico. Este momento, segundo o autor, de euforia nacional, naquela época, foi denominada de período do “milagre brasileiro”. Outro estudo, também importante nesta reflexão, é de Vieira (1985, p. 38-39), considera que após a crise econômica de 1962 e as políticas de recessão em 1964, os anos de 1968 a 1974 foram considerados como a era do “milagre econômico”. Para ele, a garantia de lucros às empresas nacionais e estrangeiras e o financiamento interno da acumulação foram obtidos por meio da intensificação da exploração do trabalho e da concentração de empresas e capital, não atingindo a mesma proporção o aumento da produtividade e o reajuste salarial. Sem dúvida, “o governo

49) afirmam que esse período era “uma fase de intensificação das relações entre o capital nacional e o capital estrangeiro, ungida pelo Estado”. A verdade é que, como assinala entre outros, Ianni (1981), os governos militares foram induzidos a reelaborar e desenvolver as políticas regionais para a Amazônia, haja vista que algumas dessas políticas são anteriores ao Regime e já compunham o plano de ocupação para a região.

Os governos militares tentaram incrementar no país uma política desenvolvimentista e modernizadora (ALVES FILHO, 2002, p. 49). Verificou-se que os principais obstáculos ao desenvolvimento dos países periféricos e de regiões atrasadas economicamente como a Amazônia, segundo estudos de Loureiro e Pinto (2005, p. 77-78), eram atribuídos a dois problemas básicos: à insuficiência de capitais produtivos e de infraestruturas capazes de pôr em marcha novos investimentos. Para os autores, essas e outras teorias com enfoques semelhantes entendiam que seria possível atrair capitais produtivos, organizados sob a forma de conglomerados econômicos, vindos de outros pontos do Brasil e do exterior, desde que fossem oferecidas vantagens capazes de atrair esses capitais para a região.

Assim, o novo modelo de desenvolvimento para a Amazônia – posto em prática pelos governos militares para desenvolver e integrar a região ao mercado nacional e internacional – inspirava-se nessas concepções teóricas, em que a política de integração preconizada pelos militares criou uma relação colonial interna, na qual a região Sudeste tornou-se metrópole de outras regiões do país, aí incluída a Amazônia (ALVES FILHO, 2000).

Certamente, vários planos de desenvolvimento econômico nacional foram aprovados nos anos 1970, os quais tiveram especial influência na Amazônia. Cabe destacar o Plano de Integração Nacional (PIN), de junho de 1970, que tinha como meta principal financiar as obras de infraestrutura destinadas a facilitar o desenvolvimento de atividades econômicas na área de atuação da SUDAM, entre elas a construção da Transamazônica e a Belém-Brasília e os Planos de Desenvolvimento da Amazônia, período de 1972-1974 e de 1975-1979.

O Plano de Desenvolvimento da Amazônia - PDA para o período de 1972-1974 anunciava que as conquistas essenciais, quanto à Amazônia, propostas pelo governo federal, referiam-se à utilização de uma “estratégia que promova o progresso de novas áreas e a ocupação

Médici usou à vontade da propaganda política, destacando o crescimento do país”. Essa *estratégia discursiva*, relativamente, deveu-se ao fato de que a legitimidade da ditadura foi condicionada ao seu grau de “eficiência” na esfera econômica.

de espaços vazios” e à “integração do desenvolvimento do Nordeste com a estratégia da ocupação econômica da Amazônia” (SUDAM, 1971, p. 13).

No II PDA, período de 1975-1979, os objetivos do I PND (1972-1974) eram sintetizados, entretanto não podemos esquecer que estamos nos últimos anos do denominado *milagre brasileiro* cujo desfecho deve ser creditado ao crescimento das atividades econômicas de que dispunha a Amazônia em relação a outras regiões do país, de modo a contribuir ao desenvolvimento econômico nacional. Quanto à questão educacional, o II PDA menciona que a implantação do novo sistema educacional tem sido lenta e difícil e que:

Na Amazônia, via de regra, os obstáculos à reforma tendem a ser maiores, uma vez que o setor educacional apresenta problemas de natureza complexa e interdependentes, por se constituírem numa relação de causa/efeito do sistema socioeconômico, bem como do quadro demográfico regional [...] os principais problemas situam-se na área de atendimento escolar, onde grande parte da população escolarizável, em todos os níveis, ainda se encontra fora das escolas, tornando ainda expressiva a taxa de analfabetismo e na produtividade do ensino, onde a qualificação insuficiente do corpo docente, a carência de especialistas, a inadequação de currículos, a evasão e a repetência se apresentam como obstáculos fundamentais (SUDAM, 1976, p. 21-22).

Estes projetos favoreceram a expansão populacional e conseqüentemente a difusão e circulação de práticas modernizadoras e desenvolvimentistas²⁶. Criaram expectativas de mudanças sociais e econômicas entre os colonos e demais moradores da região. Entre os colonos, essa possibilidade de melhores condições de vida estimulou a mobilização para as áreas de colonização e entre os Militares alimentou o discurso de alcançar mais uma fronteira (PETIT, 1996; 2003). A política educacional, neste sentido, pode ser analisada como mediadora na relação entre os colonos e os agentes do Estado, que viam com bons olhos os projetos propostos pelos Governos Militares, conforme nos indica Lima (1975) em discurso proferido no II Encontro de Educadores na Amazônia²⁷.

²⁶ Em Mensagem ao Congresso Nacional, no dia 31 de março de 1970, o Presidente Médici apresentava sua intenção para a Amazônia: “Consolidar a ocupação da Amazônia [...], representa outro objetivo fundamental do Governo, possibilitando, destarte, a crescente integração daquela vasta área às demais regiões do País” (Mensagem ao Congresso Nacional do Presidente da República, 1970, p. 46).

²⁷ Conferência proferida pelo Prof. Antônio Vizeu da Costa Lima, Diretor do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará, no II Encontro de Educadores na Amazônia, realizado em Manaus, no período de 23 a 27 de julho de 1973. In: *Revista de Cultura do Pará*, Ano 3, nº 12 e 13, jul/dez, 1973, p. 156-175.

Os maiores aplausos merecem essas entidades, que se abrem para *facilitar a tarefa de educação na Amazônia*, como aplausos merecem esses educadores que, incansáveis, recorrem à comunidade para dar a educação que o momento exige, para *o engrandecimento socioeconômico da área* (LIMA, 1975, p. 175 - grifo nosso).

Desse modo, o campo educacional moveu-se como prática constituída e constituinte destes projetos societários, portanto, a educação estava vinculada à ideia de que para fazer do Brasil uma nação moderna era preciso fazer avançar a fronteira da modernização (LOBATO, 2009, p. 19), fato este encontrado nas mensagens à Câmara Municipal, relacionadas à proposta desenvolvimentista para a educação paraense:

Mensagem à Câmara Municipal de Belém: Instrução Pública Municipal - Compreendendo o Executivo Municipal a imperiosa necessidade de difundir e ampliar cada vez mais a campanha da instrução pública como fator evidente, indiscutível e inadiável de progresso do povo e, conseqüentemente, da nacionalidade, não tem este poupado esforços para que, neste setor, tudo possa conseguir e realizar a favor de tão elevados ideais (Prefeitura Municipal de Belém, 1962, p. 56).

Dada a configuração dessa realidade, a política de Educação do Estado do Pará sempre esteve atrelada às diretrizes políticas e econômicas do Estado no intuito de viabilizar uma proposta desenvolvimentista. Entretanto, as reflexões em torno da educação expandem-se a outros setores também constitutivos da sociedade, como: a escola e os movimentos sociais, tal a indissociabilidade existente entre ambos. Por esses ensejos, ao se realizar pesquisas acerca das reformas e projetos curriculares no sistema educacional, há que se ponderar no estudo das mesmas o seu contexto histórico e social para que se possa ter clareza suficiente da dimensão posta pelo problema a ser enfrentado e esclarecido quanto à questão “racial”.

Os artigos, pronunciamentos, mensagens governamentais e presidenciais, planos nacionais de desenvolvimento, legislação educacional serão necessários para a investigação do debate social, político, cultural e educacional no Estado e na sociedade civil paraense, colocando em evidência os agentes e os acontecimentos permitindo a compreensão acerca da política social da ditadura militar e de suas heranças.

Assim, a partir da escolha de nosso objeto de estudo, a pesquisa desenvolve a tese de que as *estratégias discursivas* convergentes dos documentos educacionais e da *Revista de Cultura do Pará* no período de 1970-1985, em função do jogo político e cultural do momento, impuseram sentidos definindo a política educacional (e uma política cultural respectivamente), pautada na

ideologia do *nacionalismo* (e do regionalismo), e construiu nesse período uma *identidade nacional* e regional ajustada em uma noção de cidadania, o que contribuiu para a legitimidade e hegemonia do Regime Militar.

Neste sentido é que se revelou importante considerar a *ideologia de segurança nacional*²⁸ como base da leitura de uma *identidade nacional* hegemônica. Tal perspectiva se relaciona com a ideia de que havia ou há uma concepção de *nação* que omitia diferentes identidades históricas. Assim, as ideias de *identidade nacional* e *nacionalismo* contidas nas políticas educacionais estabeleceriam a base ideológica na qual os agentes educacionais construíram sua percepção sobre as relações “raciais”, de tal modo que, Educação Básica no Estado do Pará, durante o Regime Militar, foi influenciada por uma *identidade nacional* baseada em uma ideia nacional-desenvolvimentista²⁹ que não evidenciava o conflito e a diferença *racial*, entretanto propunha *estratégias discursivas* da cultura brasileira.

A formulação da tese se reveste de importância face à realidade da constituição da *identidade nacional* no Brasil, marcada pelos princípios básicos que a fundam e estruturam em discursos construídos e imaginados (ANDERSON, 1989; 2008; HOBBSAWM, 2002). Ademais, dizer que a *identidade nacional* é uma construção, uma narrativa inventada, não quer dizer que ela seja irreal³⁰. Daí que, perscrutar as *estratégias discursivas* sobre a educação, o *nacionalismo* e a *identidade nacional* torna-se questão de relevância social, haja vista que no campo das políticas educacionais as apropriações e aproximações, ainda que possibilitadas por essa discussão, encontram-se subsumidas nas complexas relações “raciais” presente na sociedade brasileira (GUIMARÃES, 1999; COELHO, 2009).

Em vista disso, apresentamos, aqui, um estudo sócio-histórico no qual a presente pesquisa pretende se inserir, em campos de estudos que vem se conformando no Brasil, a História da

²⁸ Sobre esse aspecto, partimos das concepções de Alves (1984) para quem a ideologia de segurança nacional varia de acordo com as reformas constitucionais e, ainda, em sua variante brasileira enfatiza a “segurança interna” em face da ameaça de “ação indireta” do comunismo, bem como a ligação entre desenvolvimento econômico e segurança externa. Ver ainda, ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)*, 1984.

²⁹ A fundamentação ideológica do nacionalismo desenvolvimentista vinha do pensamento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e foi elaborada no Brasil pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), órgão criado em 1955 e ligado ao Ministério da Educação.

³⁰ A respeito do caráter real ou irreal das comunidades imaginadas, Anderson (1989, p. 15; 2008, p. 33) afirma: “as comunidades se distinguem não por sua falsidade/autenticidade, mas pelo estilo em que são imaginadas”. Por outras palavras, em certos lugares a *identidade nacional* poderá ter como base a língua, o passado; em outros, a “raça”, os hábitos ou o temperamento do povo, ou seja, cada país, grupo social ou classe imaginou uma proposta de identidade que se transformou no tempo e no espaço.

Educação³¹ na perspectiva sociológica³² a qual pressupõe a compreensão da gênese das relações sociais no país, as formações e os modos de vida no Brasil em suas manifestações culturais (SAVIANI, 1998; WARDE, 2000; STEPHANOU e BASTOS, 2010), e amparado por três campos nucleares do conhecimento: a) a teoria do nacionalismo; b) estudos sobre as políticas educacionais e c) estudos sobre as relações *raciais*.

No campo de estudos do *nacionalismo*, partilhamos da concepção de nação como um constructo moderno, nos moldes desenvolvidos por Hobsbawm (2002) a partir das concepções de Gellner. Grosso modo, o autor postula compreendê-la a partir de um marco cultural ou a partir de um marco voluntarista. O marco voluntarista remete a uma concepção de nação em que as pessoas, por convicção, integram uma mesma coletividade, portanto, o referencial primordial é político. Já o marco cultural remete à concepção de que pessoas pertencem a uma nação quando partilham a mesma cultura. Nesse caso, o espírito nacional adquiriu um conteúdo cultural. Cabe ressaltar que, para o autor, esses marcos, por si próprios, não são capazes de explicar a nação. Cultura e vontade são agentes de formação e manutenção dos grupos. As nações derivam do *nacionalismo* e dos Estados modernos. (HOBSBAWM, 2002).

No tocante ao campo de estudos que diz respeito às políticas educacionais, entendemo-las a partir das especificações teóricas de Germano, que assim a define: “a política educacional é uma das facetas da política social. Esta se corporifica através de um conjunto de relações sociais pertinentes ao aparelho de ensino” (2005, p. 21-22). Essa conceituação da política educacional no país, invariavelmente, perscruta a historicidade da educação, suas crises, seus limites e suas possibilidades, criando uma análise histórica da política educacional vinculada à compreensão e à explicação do que ocorre na história do país. No entanto, a política educacional — como um caso particular da política social — é abordada em termos político-ideológicos, no sentido expreso

³¹ Por isso, nos propomos utilizar a História da Educação, que desde sua gênese e em seu desenvolvimento, carrega uma marca que lhe é conformadora: a de ter nascido para ser útil e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar dos processos históricos objetivos da Educação, mas pelo que oferece de justificativas para o presente e de guia para a construção do futuro (WARDE, 1990; 2000).

³² Saviani, em conferência pronunciada no IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas *História, Sociedade e Educação no Brasil*, realizado em 1997, afirma que tal perspectiva desenvolvida pelo grupo “surgiu, como sugere o seu nome, com a preocupação de investigar a História da Educação pela mediação da Sociedade, o que indica a busca de uma compreensão global da educação e seu desenvolvimento. Contrapunha-se, pois, à tendência que começava a invadir o campo da historiografia educacional” (SAVIANI, 1998, p.14). Ademais, ao fazermos essa opção temos a clareza de que na História da Educação de base sociológica a dimensão étnica não se dá no abstrato, ocorre em relações sociais, num jogo de poder (BOURDIEU, 1983). Significa dizer que os processos étnico-“raciais” são complexos e fundamentados por relações assimétricas entre os grupos sociais com referência em atributos “raciais”.

por Freitag (1986, p. 77-78), como “conjunto de medidas tomadas (ou apenas formuladas) pela sociedade política que dizem respeito ao sistema educacional (propriamente escolar ou não), visando à (re)ordenação das formas de controle social e político”, ou seja, uma forma de intervenção do Estado com vista a assegurar a dominação política e a manutenção do sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas (idem, p. 52), bem como atuar de forma a aliviar as tensões e conflitos, assegura Germano (2005, p. 22).

Como afirmamos, o terceiro campo de conhecimentos em que nos apoiaremos é relativo aos estudos das relações “raciais”. Trabalharemos na perspectiva apontada por Munanga (1990, p. 54) para o qual a “raça” é social e política. É neste sentido que destacamos a relação a qual o autor faz entre “raça” e *nacionalismo*, ao avultar a permanência do racismo e a cultura, ou seja, a incorporação do racismo à cultura e ao tecido social.

Entretanto, o autor apresenta algumas categorias para abordar o *nacionalismo*. Primeiro, faz referências ao nacionalismo étnico que foi substituído pelo nacionalismo cultural, para o qual os fatores históricos, linguísticos e psicológicos fazem parte dos componentes essenciais de uma identidade ou de uma personalidade coletiva (p. 12). Em segundo, o nacionalismo cultural que funciona como uma “ideologia na medida em que permite a seus membros (da nação) se definirem em contraposição aos membros de outros grupos [...] visando à conservação do grupo como entidade distinta” (idem, p. 13).

Certamente, o princípio político sustentado pelo autor contribui para a conformação das noções de pertencimento, em relação às quais os agentes sociais estabelecem formas de identificação. Essa identificação tem sido um elemento importante dos sistemas de classificação social³³. Segundo essa perspectiva, o *nacionalismo*, portanto, é um aspecto da ordem política e simbólico-ideológica, bem como do mundo da interação e do afeto sociais. Para tanto, segundo Velloso (2007, p. 147; 1987 p. 01) o Estado cerca-se de intelectuais, que o ajudaria a pensar os problemas e soluções nacionais, bem como serviriam como peça chave do discurso estatal³⁴.

³³ Os indicadores assimétricos referem-se à *raça* e educação, os quais contribuem para a classificação social. Entre os trabalhos que abrangem essa discussão, sugerimos: PAIXÃO, M. et al. Relatório Anual das desigualdades raciais no Brasil, 2009-2010. *Tempo em Curso*, ano 3, v.3, n.12, dez. 2011.

³⁴ No século XX, segundo Mônica Velloso (1987), o intelectual se destaca, pois passa a ser peça chave do discurso estatal. O Estado, a partir de então, passa a representar a própria ideia de nação. De construtor da nação, passa a confundir-se com ela, fato que reserva ao Estado muito mais poder, pelo simples motivo que ao apelar para o *nacionalismo*, para o amor pela nação, o Estado também partilharia os louros da exaltação e da obediência. O Estado, a partir de 1930, passa a ser fonte de ordem, de desenvolvimento, de solidariedades entre as “raças”, de união.

Desse modo, entre o final do século XIX e início do XX os intelectuais brasileiros estavam preocupados em encontrar ou construir a nacionalidade do país (IANNI, 2004; ORTIZ, 2006), formada por uma população étnica-racial e culturalmente diversa e marcada pela miscigenação. A consolidação da nação brasileira deveria ser pensada a partir dessa realidade, já que não é possível conceber nação sem o povo que a constitui. Neste contexto, a questão “racial” não poderia deixar de ser destacada, na medida em que se nutre de sentimentos nacionais homogêneos desconsiderando a formação multirracial do povo brasileiro (SODRÉ, 1999; GUIMARÃES, 2001). Para Guimarães, “foi apenas a partir de 1930, principalmente com o Estado Novo (1937-1945) e a Segunda República (1945-1964), que o Brasil ganhou definitivamente um “povo”, ou seja, inventou para si uma tradição e uma origem” (GUIMARÃES, 2001, p. 123).

Algumas considerações são levantadas de modo a conformar, hipoteticamente, o problema norteador da pesquisa. Primeira: na organização da dinâmica social, política e cultural, em especial das políticas educacionais e dos processos educativos pela qual passa a escola pública paraense, no período compreendido de 1970-1985, estava implícita a existência de uma *identidade nacional* como uma das formas essenciais para o controle social a partir da concepção de formação para a cidadania proposta na Lei nº 5.692/71. Uma vez que o entendimento de Estado/Nação se realiza muito no espaço imaginário da comunhão de sentimentos entre todos os que habitam o território e se subordinam ao Governo, formando uma história comum, entretanto não isenta de conflitos e a partir de concepções diversas e por vezes divergentes do que era o Brasil e o brasileiro. Portanto, está inter-relacionada com a dimensão de cultura, cidadania e de educação.

A segunda consideração diz respeito à legitimidade da escola, visto que, como espaço institucional de realização das políticas educacionais de uma determinada época, ela gerou uma educação de base nacionalista, que se constituiu antes e durante o Regime Militar, tendo seus resquícios, ainda nos dias de hoje, nos planos educacionais da educação básica. O processo de produção, circulação e apropriação desses planos, pontificado no Regime Militar por conflitos e dificuldades, indica de que maneira os agentes sociais ajustaram-se ou resistiram aos modelos culturais impostos, cujas orientações centrais estão presentes nos Planos e Mensagens que foram elaborados.

Como terceira consideração, é apresentada a existência de imbricamentos entre a questão *racial* presente na ideologia do *nacionalismo* construção da *identidade nacional* e a maneira de se entender o racismo implícito na intelectualidade e na sociedade brasileira do período, da qual a paraense é constitutiva. A definição da *identidade nacional* brasileira implicava, principalmente, na questão *racial*: era a raça, o biológico, que definiria a sociedade, o país.

Após as considerações, temos como hipótese de estudo que a educação proposta nas décadas de 1970 e 1980, no Estado do Pará, não se esgota numa concepção nacionalista única, em que as ideias de *identidade nacional* e *nacionalismo* contidas nas políticas educacionais constituiriam a base ideológica na qual os agentes educacionais construíram sua percepção sobre as relações “raciais”, ou seja, a de uma educação atrelada com várias dimensões das disputas presentes no campo político, social e cultural advindas de um discurso igualitário, legitimado para justificar os projetos de “revolução”, de “reforma” ou de “democracia” que tencionavam implementar por meio da formação para a cidadania, proposto na Lei nº 5.692/71. Tal hipótese se edifica a partir do pressuposto histórico social crítico que postula a necessidade de referenciais comprometidos com a educação antirracista.

Para tal ensejo, objetivamos analisar as *estratégias discursivas* sobre *nacionalismo* e *identidade nacional* presentes nos documentos educacionais e na *Revista de Cultura do Pará* e sua convergência na definição da política educacional paraense no período de 1970-1985, e estabelecem-se como objetivos específicos necessários para confirmar a hipótese levantada: mapear como a *identidade nacional* e o *nacionalismo* são percebidos como princípio fundamental que nortearam a educação entre 1970-1985, bem como, estabelecer relações sobre as *estratégias discursivas* dos documentos educacionais do período 1970-1985, a partir dos marcos da formação para a cidadania no exercício da Lei nº 5.692/71; por fim, identificar as *estratégias discursivas* sobre *nacionalismo* e *identidade nacional* presentes na *Revista de Cultura do Pará*, bem como pontuar as determinações educacionais, político-sociais dos intelectuais do Regime Militar.

Para alcançar tais intenções, o caminho metodológico será descrito a seguir. A ciência, como fenômeno social e político, conforme afirmativa de Ghedin e Franco (2008), carrega em sua superfície as marcas de um tempo histórico, reflete os valores sociais de uma época e incorpora, em seu fazer científico, as representações e concepções da cultura coletiva do momento (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 55).

Dessa forma, teoria e realidade devem estar sempre em movimento, demonstram o sistema de relações existentes nos espaços sociais e sua dinâmica. Portanto, estas são apreendidas de tal modo que:

[...] a análise das estruturas objetivas – as estruturas dos diferentes campos – é inseparável da análise da gênese, nos indivíduos biológicos, das estruturas mentais (que são em parte) produto da incorporação das estruturas sociais e da análise da gênese das próprias estruturas sociais: o espaço social, bem como, os grupos que nele se distribuem, são produtos de lutas históricas (nas quais os agentes se comprometem em função de sua posição no espaço social e das estruturas mentais através das quais eles apreendem esse espaço) (BOURDIEU, 2004, p. 26).

Desse modo, esta tese se orienta epistemologicamente pela teoria social de Pierre Bourdieu (1980; 1992; 1996; 2004), o qual apresenta um modo particular de ver os fenômenos e interpretá-los. Propõe o que chama de estruturalismo construtivista. Por estruturalismo, quer dizer que existe no mundo social, e não somente nos sistemas simbólicos, linguagens, mitos, estruturas objetivas, independentes da consciência ou da vontade dos agentes, capazes de orientar ou de impor suas práticas ou suas representações. Por construtivismo, entende que há uma gênese social tanto nos esquemas de percepção, de pensamento e de ação, quanto nas estruturas sociais (VALLE, 2007, p. 125; THIRY – CHERQUES, 2006, p. 29-30).

Bourdieu (2004) reconhece a existência de estruturas objetivas que atuam sob os agentes e que lhes são independentes na aplicabilidade das práticas e representações. Portanto, as estruturas repressoras do Regime Militar, não impediram a movimentação no campo social e, posteriormente, as mudanças nos esquemas de percepção.

Desse modo, o *habitus* é apreendido e gerado na sociedade e incorporado pelos agentes, pois conforme assevera Bourdieu:

[...] o *habitus* é o produto do trabalho de inculcação e de apropriação necessário para que esses produtos da história coletiva, que são as estruturas objetivas (por exemplo, da língua, da economia, etc.), consigam reproduzir-se, sob a forma de disposições duráveis, em todos os organismos (que podemos, se quisermos chamar indivíduos) duravelmente submetidos aos mesmos condicionamentos, portanto, nas mesmas condições materiais de existência (BOURDIEU, 1984, p. 78).

Entretanto, ainda segundo o autor, trava-se no mundo social, genericamente, e também no *campo* educacional uma disputa pela obtenção do poder simbólico, definido como “um poder de consagração ou de revelar coisas que já existem” (BOURDIEU, 2004, p. 166-167).

Bourdieu, em *Razões Práticas*, procura superar a oposição entre o subjetivismo e o objetivismo mediante uma relação intermediada entre o sistema de posições objetivas e disposições subjetivas de indivíduos e coletividades. Para ele, o social é constituído por *campos*, microcosmos ou espaços de relações objetivas, os quais possuem uma lógica própria, não reproduzida e irredutível à lógica que rege outros campos. Assim, o campo é tanto um “‘campo de forças’, uma estrutura que constringe os agentes nele envolvidos, quanto um ‘campo de lutas’, em que os agentes atuam conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura” (BOURDIEU, 1996, p. 50).

Nesta perspectiva, estamos diante de dois *campos* distintos: um de força e outro de luta, onde os agentes educacionais terão que atuar, organizando o jogo político para fazer gerir as políticas propostas para o campo educacional no período do Regime Militar. Para reforçar, Bourdieu complementa que:

A intenção política só se constitui na relação com um estado do jogo político e, mais precisamente, do universo das técnicas de ação e de expressão que ele oferece em dado momento [...] à manifestação pública num discurso ou num ato público constitui por si um ato de *instituição* e representa por isso uma forma de oficialização, de legitimação (BOURDIEU, 2000, p. 165 – grifo no original).

Destarte, o *campo* das políticas educacionais instiga a possibilidade de estudar as relações existentes no *campo* político do Regime Militar, sobretudo as *estratégias discursivas* dos agentes que compõem o sistema de transformação e de consenso social consagrada entre os membros do Conselho de Cultura do Pará.

Assim, o campo político em que se encontram os agentes sociais destacados por esse estudo é local por excelência das lutas simbólicas, tendo em vista que os agentes, no processo de disputas e lutas concorrenciais, tentam impor sua visão de mundo e de realidade sobre os outros e vice-versa. Na perspectiva do autor, o campo político “é o lugar em que se geram, na concorrência, entre os agentes que nele se acham envolvidos, produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos” (BOURDIEU, 2000, p.164).

Sendo assim, para Bourdieu (2011, p. 118), “o móvel de todas essas lutas é o poder de impor uma visão de mundo através de princípios de di-visão (sic) que, tão logo se impõem ao conjunto de um grupo, estabelecem o sentido e o consenso sobre o sentido”.

A teoria social da ação se coloca na zona de tensão entre o objetivismo e o subjetivismo, a proposição de Bourdieu do *habitus* se torna nuclear, pois traduz estilos de vida, julgamentos

políticos, morais e estéticos, isto é, um meio de ação que permite criar ou desenvolver *estratégias* individuais ou coletivas.

A prática desenvolvida pelo Regime Militar, por sua vez, fundamenta a noção de *estratégia*, que pode ser individual ou coletiva, e visa à manutenção, apropriação ou expansão do capital disponível e desejado. Bourdieu (2004) compreende tal noção como sequências ordenadas e orientadas de práticas que todo grupo empreende para se produzir como tal. As *estratégias* são articuladas a fim de que possam se produzir ou se reproduzir, isto é, “criar e perpetuar sua unidade, logo, sua existência enquanto grupos, o que é quase sempre, e em todas as sociedades, a condição da perpetuação de sua posição no espaço social” (p. 94).

Assim, ao analisarmos as *estratégias* investidas pelos intelectuais do Regime Militar por meio do discurso educacional disposto nos documentos educacionais (planos de governo e leis, especialmente a Lei nº 5.692/71) e na *Revista de Cultura do Pará*, deve ser considerado o nível de *capital cultural* e *simbólico* que o grupo possui e insere estrategicamente na disputa como instrumento de lutas.

Em suma, de acordo com o autor (BOURDIEU, 2004, p. 178), a natureza diacrítica da produção que se realiza no interior de um *campo* faz com que seja possível e necessário ler todo o *campo*, tanto o *campo* das tomadas de posição quanto o *campo* das posições desempenhadas pelos agentes, aqui destacadas no período do Regime Militar.

O *campo* científico é desta maneira, um espaço em que pesquisadores disputam o monopólio da *autoridade científica*, cujo funcionamento pode ser comparado a um jogo, onde os princípios desse funcionamento são dominados por seus participantes. Portanto, o campo científico é “um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial” (BOURDIEU, 1983, p. 122) pela hegemonia no campo da produção simbólica.

Os *campos* são resultados de processos de diferenciação social, e neste se insere o *campo educacional*, da forma de ser e do conhecimento do mundo e o que dá suporte, são as relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutam pela hegemonia, isto é, o monopólio da autoridade, que concede o poder de ditar as regras e de repartir o capital específico de cada campo (BOURDIEU, 1983, p. 114).

Bourdieu (1996; 1983; 2005; 2010) lembra que o sociólogo (pesquisador) deve apreender os instrumentos metodológicos para analisar racionalmente os fenômenos sociais que observa. De

tal modo que o cuidado para com as fontes deve romper com a imprecisão existente “entre a opinião comum e o discurso científico” (2010, p. 23), tendo em vista que o investigador, no momento da pesquisa, “estabelece uma relação com o objeto que, enquanto relação social, nunca é puro conhecimento, os dados [...] tendem a se impor como estruturas do objeto” (2010, p. 24), pois são maculados pela subjetividade humana.

O processo investigativo é constituído de uma dimensão disposicional que, segundo o autor, para efeito científico, pode ser decomposta “[...] em uma dimensão praxiológica (sentido de orientação social) e em uma dimensão afetiva (aspirações, gostos, etc)” (PINTO, 2000, p. 39). Esta dimensão disposicional está relacionada neste trabalho ao amoldamento entre as estruturas objetivas dadas pela legislação educacional e as estruturas interiorizadas ou incorporadas pelos agentes, membros do Conselho Estadual de Cultura, sob a forma de suas narrativas documentais, ou ainda sob a forma de um senso prático que nos orienta em diferentes espaços sociais (BOURDIEU, 1996; 2004).

É importante ressaltar que as teorias orientadoras dos procedimentos metodológicos influenciam o modo pelo qual se apreende o objeto e a realidade. Para esta apreensão, assume-se como abordagem, a abordagem qualitativa, no sentido expresso pela narrativa documental. Para Ghedin e Franco (2008, p. 29), todo esse processo constitui-se a base dos dados essenciais para a análise do objeto. De modo geral, a pesquisa qualitativa, segundo Pires (2008), caracteriza-se:

a) por sua flexibilidade de adaptação durante seu desenvolvimento, inclusive no que se refere à construção progressiva do próprio objeto de investigação; b) por sua capacidade de se ocupar de objetos complexos, como as instituições sociais, os grupos estáveis, ou ainda objetos ocultos, furtivos, difíceis de apreender ou perdidos no passado; c) por sua capacidade de englobar dados heterogêneos ou de combinar diferentes técnicas de coletas de dados; d) por sua capacidade de descrever em profundidade vários aspectos importantes da vida social [...]; e) finalmente, por sua abertura para o mundo empírico, a qual se expressa, geralmente, por uma valorização da exploração indutiva do campo de observação, bem como por sua abertura para a descoberta de ‘fatos inconvenientes’ (Weber), ou de ‘casos negativos’. Ela tende a valorizar a criatividade e a solução de problemas teóricos propostos pelos fatos inconvenientes (PIRES, 2008, p. 90-91).

Como técnica de coleta de dados, foi utilizada a pesquisa documental. A pesquisa documental se justifica pela riqueza de informações que dela podemos extrair e resgatar, bem como seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o

entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Portanto,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas Ciências Sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios de atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Assim, num contexto de investigação educacional, os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de lhes serem atribuídos um significado relevante em relação a um problema de investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Decerto, consideramos necessária a análise documental, na medida em que esta permite a identificação das *estratégias discursivas* como formulado por Bourdieu (1983; 2008) para a compreensão de *identidade nacional* e do *nacionalismo* nas políticas educacionais adotadas pelo Estado do Pará no período de 1970-1985.

Há que notar ainda, a análise documental discursiva apresentada nesta tese, tomando por base a teoria social de Bourdieu, apresenta-se como um sistema de conceitos e proposições que visam explicar o mundo social e que se encontra instituído na exterioridade das consciências particulares. Assim, para entender a análise discursiva documental, por meio desta teoria, é essencial observar como ele trata das ideias e representações que constituem a subjetividade dos agentes sociais e, em seguida, como ele trata o resultado da interiorização das estruturas objetivas, as quais são também “estruturas estruturantes” porque elas são predisposições que tendem a nortear as práticas dos indivíduos e, portanto, a reestruturar as estruturas objetivas.

A análise discursiva em Bourdieu é intrinsecamente social e, por isso, na perspectiva do autor, o contexto social e as disposições “estruturadas e estruturantes” do agente irão permear as interações simbólicas enunciadas em uma *estratégia discursiva*.

Por isso, as interações simbólicas entre as pessoas além de serem meios de comunicação são primordialmente relações de poder:

[...] não se deve esquecer que as trocas linguísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações de poder simbólico onde se atualizam as

relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos (BOURDIEU, 2008, p. 23-24). Os discursos não são apenas [...] signos destinados a serem compreendidos, decifrados; são também *signos de riqueza* a serem avaliados, apreciados, e *signos de autoridade* a serem acreditados e obedecidos (idem, ibidem, p. 53 – grifo do autor).

Na terminologia de Bourdieu, as elaborações discursivas efetivadas por esse grupo, participante do período do Regime Militar, podem ser consideradas como *estratégias*, isto é, mecanismos pelos quais buscavam conservar o *habitus* sob a forma de disposições permanentes (não quer dizer eterna, ou seja, que não muda e muito menos habilidades inatas, ainda que aparentem ser inatas) de seus agentes, pois que o *habitus*, enquanto produto da história, tende a produzir práticas individuais e coletivas em conformidade com os esquemas engendrados pela história (BOURDIEU, 1983, p. 105), quer dizer, práticas consoantes com os interesses do grupo de militares para se legitimar no campo em questão e que se impõe numa relação do tipo subjugação-submissão, cujo reconhecimento e cumplicidade fazem dela uma violência silenciosa e não arbitrária que se manifesta sutilmente nas relações sociais e resulta de uma dominação, cuja inscrição é produzida num estado *dóxico* das coisas, que são vividas como naturais e evidentes (BOURDIEU, 1999; 1996; 2008).

Vale ressaltar ainda que, para a compreensão do período histórico educacional sugerido para este estudo, a referida tese terá como suportes documentais os Planos de Governo, as Mensagens Presidenciais de 1970-1985, Leis educacionais, Resoluções, Decretos e Pareceres desse período, onde estão registradas as projeções do poder público em relação ao sistema educacional brasileiro. Estes instrumentos além de contextualizar, também serão fontes de dados e transverberarão o texto sobre a Política Educacional no Estado do Pará entre 1970-1985, bem como aqueles resultantes de considerações das *estratégias discursivas* de parte da intelectualidade local que divulgava textos educacionais por meio da *Revista de Cultura do Pará* (1970-1979).

A análise discursiva neste periódico de circulação regional tem a intenção de compreender como parte da intelectualidade local, concentrada prioritariamente no Conselho Estadual de Cultura, produziu uma dada interpretação dos aspectos educacionais para a Região Amazônica no auge do Regime Militar e quais seus desdobramentos na conformação do projeto político, educacional e econômico para a Educação no Estado do Pará.

As contribuições desse tipo de investigação estão presentes na sua capacidade de compreensão dos fenômenos relacionados à educação, uma vez que percebem a linguagem como

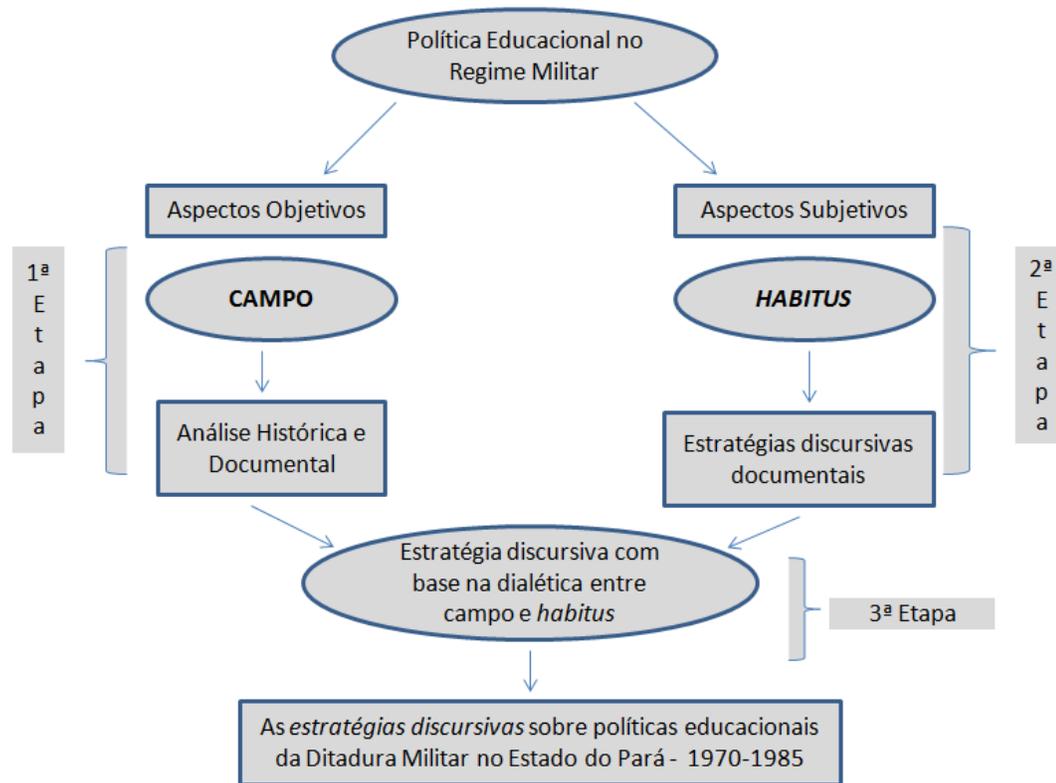
uma prática social, como mediada pelo poder e como dependente de um contexto social de produção (BOURDIEU, 2008; 2011). Assim, os estudos qualitativos são importantes por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais. Para tal, Gatti (2002, p. 64) afirma que: “o pesquisador deve ter um conhecimento teórico sólido e ter experiência no trato das questões de sua área de investigação (um conhecimento de dentro, de imersão)”.

Para análise dos documentos escritos, adotamos as formulações metodológicas que partem do estruturalismo de Bourdieu³⁵, o qual se volta para uma função crítica, a do desvelamento da articulação do social. O método que adota se presta à análise dos mecanismos de dominação, da produção de ideias, da gênese das condutas, e, portanto, das *estratégias discursivas*. Do estruturalismo, Bourdieu (2004) rejeita a redução objetivista a qual nega a prática dos agentes e não se interessa senão pelas relações de coerção que eles impõem. Nega, igualmente, o determinismo e a estabilidade das estruturas, mas mantém a noção de que o sentido das ações mais pessoais e mais transparentes não pertence ao sujeito que as perfaz, senão ao sistema completo de relações nas quais e pelas quais elas se realizam (BOURDIEU et al., 1990, p. 32).

Em decorrência da exposição, as etapas da pesquisa consistem em considerar a *praxiologia* de Bourdieu, especificamente a dinâmica *campo-habitus*, e, num esforço de compreender o fenômeno educacional proposto por esta tese, elaboramos um modelo de análise integrando a *estratégia discursiva* às etapas da construção do objeto apresentadas pela *praxiologia* de Bourdieu. A relação dinâmica entre as duas perspectivas, portanto, está representada conforme a figura 1.

³⁵ Nas suas investigações, Bourdieu (2004) erige uma variante modificada do estruturalismo. Ele se esforça para encontrar tramas lógicas ou problemáticas que evidenciem a presença de uma estrutura subjacente ao social. Segue a tradição de Saussure e de Lévi-Strauss, ao aceitar a existência de estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes. Mas deles difere ao sustentar que tais estruturas são produto de uma gênese social dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação. Que as estruturas, as representações e as práticas constituem e são constituídas continuamente (BOURDIEU, 2004, p. 147).

Figura 1 – Etapas da pesquisa a partir da integração entre as *estratégias discursivas* e a *praxiologia* de Bourdieu



Fonte: Elaborado pela autora a partir da concepção de Economia das Trocas Linguísticas de Pierre Bourdieu (2008).

Na figura acima, portanto, concentram-se de forma representacional as etapas da pesquisa, considerando seus três principais pontos: os dados, a análise e os resultados. Os dados serão o conjunto de informações que formarão o *corpus* de amostras de discursos a ser analisado. Em outros termos, à luz da *praxiologia* de Bourdieu, significa dizer que a formação do *corpus* depende “do grau em que está fundada na objetividade do mundo social” (BOURDIEU, 2008, p. 62). Na *primeira etapa*, a análise se circunscreverá nas estruturas objetivas do campo onde constarão as *estratégias* e as posições dos agentes dentro do campo, bem como a descrição do contexto em que a análise histórica e documental é produzida. Na *segunda etapa*, objetivamos mapear os aspectos subjetivos dispostos no *habitus* e com isso compreender como os agentes “interiorizam e exteriorizam” as estruturas do campo e como reproduzem o discurso que circula no *campo* por meio dos textos educacionais. De modo a articular o resultado das duas etapas, a

terceira etapa, consistirá na análise discursiva em que “a forma e o conteúdo do discurso dependem da relação em ter um *habitus* (ele mesmo produto das sanções de um mercado dotado de um nível de tensão determinado) e um mercado definido por um nível de tensão mais ou menos elevado” (idem, p. 67).

A organização da tese está na sequência lógica do problema e objetivos. No primeiro capítulo mapeamos como a *identidade nacional* e o *nacionalismo* são percebidos enquanto princípios fundamentais que orientaram a educação entre 1970-1985 e, por conseguinte, estabeleceram *estratégias discursivas* de longo alcance. No segundo capítulo examinamos a legislação educacional no período de 1962-1985, com o objetivo de estabelecer relações sobre as estratégias discursivas dos documentos educacionais deste período, a partir dos marcos da formação para a cidadania no exercício da Lei nº 5.692/71, considerando que esta se encontra pautada em valores que demarcam um espaço de projeção não só simbólico como material. No terceiro capítulo, abordamos a intersecção do *nacionalismo* e da *identidade nacional* por meio das *estratégias discursivas* de parte da intelectualidade paraense, no período do Regime Militar, presentes na *Revista de Cultura do Pará - RCP*. Interessa-nos seus pressupostos políticos e educacionais e suas ligações com o pensamento político do Regime Militar, bem como entender de que maneira suas ideias se afinavam com o pensamento pedagógico brasileiro, sem que isso signifique que tenha sido uma afinação homogênea. Por fim, apresentamos as considerações finais tomando como referência básica o *nacionalismo* e a *identidade nacional* presentes na Educação Básica do Estado do Pará por intermédio de parte da intelectualidade local que se fazia presente na *Revista de Cultura do Pará*, impulsionando um sentimento nacional assumido pela euforia desenvolvimentista.

CAPÍTULO 1: NACIONALISMO E IDENTIDADE NACIONAL: ASPECTOS TEÓRICOS E SUA RELAÇÃO COM O CAMPO EDUCACIONAL

Este capítulo objetiva mapear como a *identidade nacional* e o *nacionalismo* é percebido como princípio fundamental que norteou a educação entre 1970-1985. Para esta incursão, a seção suscita uma discussão sobre as questões teóricas mais complexas a respeito dos conceitos de *nação*, *identidade nacional* e sua intersecção com o campo educacional.

A questão da *identidade nacional* e do *nacionalismo*, tal como formulada no final do século XIX e início do século XX, é ainda uma questão complexa no cenário. Explico.

Partimos da aceção apresentada por Hobsbawm (2002, p. 19) para quem “a ‘nação’ pertence exclusivamente a um período particular e historicamente recente. Ela é uma entidade social apenas quando relacionada à certa forma de Estado territorial moderno o ‘Estado-Nação’”.

Na concepção de Gellner:

O Estado Nacional afirma tratar todos os cidadãos como sendo membros iguais da nação, mas este princípio aparentemente justo só serve para disfarçar a tirania de um grupo sobre o outro. A nação, todos os seus cidadãos, têm que ser animados pelo mesmo espírito. As diferenças são divisórias e, portanto, traiçoeiras (GELLNER, 1981, p. 89).

O termo “nação” sofreu várias modificações em relação ao seu significado. A propósito, Hobsbawm discorrendo sobre essas transformações, menciona que o sentido moderno de “nações”, compartilhado atualmente, é diferente daquele estabelecido antes de 1884. Neste período sua ênfase estava voltada para o território; por meio do critério territorial os grupos eram separados dos habitantes de outros lugares e unidos aos que pertenciam ao mesmo local. Portanto, “antes de 1884, a palavra *nación* significava simplesmente o agregado de habitantes de uma província, de um país ou de um reino e também de um estrangeiro” (HOBSBAWM, 2002, p. 27).

A partir de 1884, a “nação” passou a se referir à figura do Estado-Nação, ou seja, “agora era dada como um Estado ou corpo político que reconhece um centro supremo de governo comum e também o território constituído por esse Estado e seus habitantes, considerados como um todo” (idem, *ibidem*, p. 27).

Seguindo sua narrativa, o autor informa que no Brasil, em 1958, a *Enciclopédia Brasileira de Mérito* definia a “nação” como:

A comunidade de cidadãos de um Estado, vivendo sob o mesmo regime ou governo e tendo em comum de interesses; a coletividade de habitantes de um território com tradições, aspirações e interesses comuns, subordinados a um poder central que se encarrega de manter a unidade do grupo; o povo de um Estado, excluindo o poder governamental (idem, ibidem, p. 28).

O *nacionalismo*, entretanto, sempre esteve ligado ao paradigma do Estado-Nação. Essa relação é decorrente de um sentimento partilhado por uma dada coletividade em um determinado momento de suas vidas, e ainda, incide, entre outras coisas, nos efeitos de significações comuns para componentes culturais mais diversos. Contudo, é uma realidade considerada anterior à nação, conforme nos apresenta Hobsbawm:

[...] o nacionalismo, que às vezes toma culturas preexistentes e as transforma em nações, algumas vezes as inventa e frequentemente oblitera as culturas preexistentes: *isto é* uma realidade. Em uma palavra [...] o nacionalismo vem antes das nações. As nações não formam os Estados e os nacionalismos, mas sim o oposto (idem, ibidem, p. 19 – grifo do autor).

Ao considerar relevante que “as nações não formam os Estados e os nacionalismos, mas sim o oposto”, o autor alude ser necessário criar no povo um sentimento de lealdade em relação ao Estado e ao sistema dirigente. Se antes a lealdade ao Estado “não era exigida aos homens comuns”, (seja porque era assegurada pelos dogmas religiosos que pregavam obediência à hierarquia social, seja porque o povo tinha seus direitos muito limitados e por isso não proporcionavam perigo aos governantes), no último terço do século XIX, com a democratização estes aspectos se modificam, haja vista que:

[...] os interesses estatais dependiam agora da participação dos cidadãos comuns em um grau não considerado antes. Onde os exércitos eram compostos de voluntários ou de serviço militar obrigatório, a boa vontade dos homens em servir era agora uma variável essencial nos cálculos do governo (idem, ibidem, p. 104).

E por conta disso, a criação de um componente emocional, de sentimento de pertencimento era muito importante para o alcance das propostas estatais. Nesse sentido, a educação primária foi utilizada para esse fim, assim como os meios de comunicação, conforme assevera Hobsbawm (2002):

[...] através da educação primária teoricamente compulsória e através do serviço militar obrigatório, onde existisse (idem, ibidem, p. 102). Por esses meios (imprensa, cinema e rádio) as ideologias populistas podiam ser tanto

padronizadas, homogeneizadas e transformadas quanto, obviamente, podiam ser exploradas com propósitos deliberados de propaganda por Estados ou interesses privados (idem, ibidem, p. 170).

Pode-se afirmar que o *nacionalismo*, ainda que muitas vezes disposto nessa linha tênue, disfarçado, negado, tem sempre um papel central. Conforme observou Benedict Anderson (1991, p. 3), “o fim da “era do nacionalismo”, tão insistentemente profetizada, não está sequer remotamente à vista. De fato, o sentimento de pertencimento a uma nação é o valor mais universalmente legitimado da vida política do nosso tempo”.

O Estado³⁶ Nacional brasileiro apresenta-se, neste período histórico, qual seja: de 1970-1985, como quase que, exclusivamente, em termos de sua tendência centralizadora e autoritária (GERMANO, 2005; 2010; SKIDMORE, 1988; 1976; CARVALHO, 1998; 2005; FAUSTO, 1997; ORTIZ, 2006). Contudo, é necessário compreender, segundo Ortiz (2006), que esta concepção de *nacionalismo* advinda deste Estado não se associa a uma política voltada para a promoção de valores distintos dos da República Velha encontrada nos anos de 1930 e 1940, mas encontra elementos que definem a *identidade nacional* brasileira na fórmula ideológica: *unidade na diversidade* baseada em elementos da mestiçagem e apoiada na ideia de uma indiferença às *diferenças*. Para o autor, isto significava que a *identidade nacional* daquele período é considerada como “elemento de unificação das partes, assim como fundamento para uma ação política articulada a uma totalidade que as transcende” (idem, p. 141), isenta de contradições e com forte carga de naturalização das *diferenças*.

A esse respeito, Munanga (2006, p. 89), interpretando Ortiz assegura que:

Os elementos da mestiçagem contém justamente os traços que naturalmente definem a identidade brasileira: *unidade na diversidade* [...] A ideologia do sincretismo exprime um universo isento de contradições, uma vez que a síntese oriunda do contato cultural transcende as divergências reais que porventura possam existir (MUNANGA, 2006, p. 89).

Dada a complexidade sobre as questões relacionadas com a construção de nossas identidades individuais e coletivas, segundo Munanga (2014, p. 22), a imagem de um Estado-Nação “construída com base numa única cultura, isto é, numa única língua, numa única religião, numa única visão do mundo, está se tornando cada vez mais uma raridade, se não um mito”.

³⁶ Partilho da concepção proposta por Germano (2005, p.19) a partir das formulações de Gramsci, para o qual o Estado Nacional não deve ser analisado como algo separado da estrutura da sociedade, das suas classes sociais e, por conseguinte, das suas contradições sociais conforme aparece à primeira vista.

A nação, assim como *o nacionalismo*, são realidades inquestionáveis, como expressa Hobsbawm (2002), todavia, as tentativas de criar quadros conceituais para caracterizá-los se revelam difíceis e marcados pelo dissenso analítico. Não se pode nem mesmo reduzir a nacionalidade a uma dimensão única, seja ela política, cultural ou de outra natureza. Desse modo, são visíveis as dificuldades, segundo Guimarães (1988, p. 06), de delineamento de um perfil para a “Nação brasileira”, capaz de lhe garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das “Nações”. Para o autor, diferentemente do modelo europeu, a “Nação brasileira reconhece-se enquanto continuadora de certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa”, quadro diverso do modelo europeu, em que Nação e Estado são pensados em esferas distintas.

No Brasil, as concepções de “nação” e *nacionalismo* possuíram diferentes significados ao longo da história, também distinções em uma mesma época, revelando variados interesses de classes, concepções filosóficas e visões de mundo. Diferentes concepções de mundo e de humanidade conflitaram-se e articularam-se na realidade brasileira do período. Os anos iniciais do século XX foram marcados por um Estado Republicano, bem como por aqueles que pensaram o Estado nacional como República representativa burguesa, e mesmo no período do pensamento autoritário e conservador, existiam diferenças entre níveis de autoritarismo e de intervenção do Estado-Nação. Diferenças que expressaram conflitos entre classes sociais, e, também, conflitos de interesses dentro de uma mesma classe.

Com efeito, a teoria do *nacionalismo* permitirá entender a *identidade nacional* a partir de alguns aspectos, tais como: conjunto de relações, fato cultural e sentimento de pertencimento em consonância ao processo histórico da sociedade.

1.1 NACIONALISMO E IDENTIDADE NACIONAL COMO CONJUNTO DE RELAÇÕES

A *identidade nacional* brasileira necessita ser compreendida como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. É preciso pensar a *identidade nacional* em sentido relacional, caracterizando-se pelo conjunto de elementos selecionados dentro de uma “tradição”³⁷ cultural que sirva para simbolizar a distintividade³⁸ do grupo.

³⁷ Utilizo a noção de “invenção das tradições” de acordo com a definição feita por Hobsbawm (2012, p.15) segundo a qual ela “é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição”; vista como “sintomas”, “indícios” de problemas mais amplos, na qual se utiliza da história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal” (idem, p.26).

³⁸ Em sua obra *A Distinção: crítica social do julgamento* (2007), Bourdieu, na terceira parte intitulada *Gostos de classe e estilos de vida*, efetua as distinções entre as frações de classes, analisa a representação social das coisas,

A “invenção das tradições”, segundo Hobsbawm (2012, p.16) é um fenômeno encontrado de forma diversificada no tempo e no espaço, em sociedades também diversas, conduzida tanto pelo Estado nacional como por outros agentes sociais e são muito mais visíveis no momento em que “uma transformação rápida da sociedade debilita ou destrói os padrões sociais para os quais as ‘velhas’ tradições foram feitas, produzindo novos padrões com os quais essas tradições são incompatíveis”.

A “invenção das tradições”, caracterizada pelo conjunto das práticas rituais ou simbólicas de uma coletividade, são imbuídas de um sentido de continuidade com um passado histórico em consonância com os elementos da pretensa “nação”. É importante ressaltar que, enquanto movimento sociopolítico, o *nacionalismo* requer uma imersão na cultura da nação que abrange todos os membros da *comunidade imaginada*, procurando uni-los por uma consciência da unidade cultural e da história nacional, bem como a valorização de “um sentido de identificação com uma “comunidade” e/ou as instituições que a representam, expressam ou simbolizam, tais como a nação” (idem, ibidem, p. 22).

Registre-se, por outro lado, que as tradições, ainda que inventadas, deviam possuir respaldo social, caso contrário sua sobrevivência correria significativos riscos, pois “novos instrumentos que assegurassem ou expressassem identidade e coesão social, e que estruturassem relações sociais” seriam criados (HOBSBAWM, 2012, p. 327). Conforme o autor, tais invenções ocorrem, com frequência, em contextos de transformações da sociedade. No caso das modificações efetivadas, observa-se ocorrerem num período em que o país enfrenta, no decorrer da Ditadura civil-militar, o início do processo de organização de uma nova ordem que aponta para a lógica nacional-desenvolvimentista, submetendo todos os níveis da sociedade aos interesses do Regime Militar. Tais modificações, ainda, podem ser enquadradas “(n)aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inculcação de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento” (idem, p. 22).

A concordância com essa perspectiva teórica condiciona o *nacionalismo* a um campo de um “nós nacional” para o qual o termo “nação” é considerado vernáculo (HOBSBAWM, 2002, p.

observa como são atribuídos os valores sociais e valores econômicos pertinentes a análises investigativas dos estilos de vida. Para isso, interpreta como os membros das classes sociais se apropriam da arte, das obras, das idas aos museus, ao teatro, cujo gosto está para além da estética e do social interiorizado – o *habitus*. Para Bourdieu (2007), “a conjunção da apropriação material e simbólica confere à posse dos bens de luxo, além de legitimidade, uma raridade de segunda ordem que os transforma no símbolo, por excelência, da excelência” (p. 261). Esta apropriação dos bens de luxo gera a distinção perante as demais classes, legítima e gera a dominação frente às frações de classes dominadas, além de acumular capital simbólico.

29) para as línguas latinas, sendo tomado de empréstimo em outras línguas, e no qual simbolizava principalmente a ideia de nascer ou de um lugar de nascimento (nascer, nação, *natio*). Neste sentido, “[...] se do ponto de vista revolucionário ‘a nação’ tem algo em comum, não era, em qualquer sentido, a etnicidade, a língua ou o mais, mesmo que estas também pudessem ser indicação de vínculo coletivo” (idem, *ibidem*, p. 32).

De fato, segundo Chauí (2012, p. 14) “é muito recente a invenção histórica da nação, entendida como Estado-Nação [...] Sua data de nascimento pode ser colocada por volta de 1830”. Recorrendo às pesquisas de Eric Hobsbawm acerca da invenção histórica do Estado-Nação, a autora propõe a seguinte periodização referente à noção de “nação” no vocabulário político desses estados e como ocorre esse processo histórico no Brasil:

[...] de 1830 a 1880, fala-se em ‘princípios da nacionalidade’; de 1880 a 1918, fala-se em ‘ideia nacional’; e de 1918 aos anos 1950-1960, fala-se em ‘questão nacional’. Nessa periodização, a primeira etapa vincula nação e território, a segunda a articula à língua, à religião e à raça, e a terceira enfatiza a consciência nacional, definida por um conjunto de lealdades políticas (CHAUI, 2012, p. 16).

E ainda:

O processo histórico de invenção da nação nos auxilia a compreender um fenômeno significativo, no Brasil, qual seja, a passagem da ideia de ‘caráter nacional’ para a de ‘identidade nacional’. O primeiro corresponde, grosso modo, aos períodos de vigência do ‘princípio da nacionalidade’ (1830-1880) e da ‘ideia nacional’ (1880-1918), enquanto a segunda aparece no período da ‘questão nacional’ (1918-1960) (idem, *ibidem*, p. 21).

Hobsbawm (2002) tem como um dos argumentos a formação da nação como projeto de um grupo, entretanto nos auxiliará, de modo circunstancial, na leitura deste objeto a partir de dois aspectos fundamentais: primeiro, pela compreensão de que essa literatura evocada dos movimentos nacionalistas localiza as raízes do *nacionalismo* para além das condições concretas que estruturam a existência social das nações; segundo, a partir da premissa de que a nação brasileira carrega em sua história a lógica do “mito da democracia racial”³⁹, na qual se passa a uma “comunidade imaginada” a partir do convívio entre grupos diferentes, cujos limites podem,

³⁹ O mito da democracia racial reforça o argumento segundo o qual a sociedade brasileira é indiferente à cor, e nela há convivência harmônica entre as raças – negro, índio e o branco - e, portanto, não existe o racismo ou preconceito. Esse mito funciona como um mecanismo de poder que estabelece desigualdades entre negros e brancos, reforça a discriminação racial e, conseqüentemente, as desigualdades sociais (GUIMARÃES, 2002; SILVÉRIO, 2002).

supostamente, ser identificados mediante a recuperação (e valorização) das características de cada grupo, em que a ideia de pertencimento à nação não esteja ausente.

A nação brasileira, então, viria a ser um importante e destacado campo de estudo a ser investigado. Alguns países, por meio de seus estudiosos, ambicionavam desvendar como uma “nação” *mestiça* conseguia se projetar “aos olhos do mundo como o único país multirracial que conseguiria implantar uma espécie de paraíso terrestre abaixo dos trópicos, onde diferentes populações viveriam harmoniosamente” (MUNANGA, 2009b, p. 14).

Essa harmonia⁴⁰ provém a imagem de que o Brasil já era “[...] uma sociedade sem “linha de cor”, [...] sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais, ou posição de riquezas e prestígio [...]” (GUIMARÃES, 2002, p.139). Esse construto ideológico da formação étnica da sociedade brasileira serviu como sustentáculo para a construção da *identidade nacional* (SCHWARCZ, 1993; DAMATTA, 1987; ORTIZ, 2003).

Para maior pertinência quanto ao uso na estrutura deste conceito, trazemos as teorizações de Anderson (1989), o qual examina o *nacionalismo* como fenômeno composto por ordenamentos culturais e conjunto de relações que podem sofrer alterações históricas a ponto de redefinir as construções de alteridades nacionais e até mesmo redimensionar a própria motivação de criação de um “outro”. A esse respeito, Guimarães (1988, p. 7) afirma que esse movimento de definição de um “outro” é de mão dupla, mas não uniforme, pois existem mecanismos distintos de definição de alteridades internas e externas à nação.

Anderson (1989), tal como Hobsbawm (2002), percebe a força do imaginário nos processos de construção das nações, argumentando que isto ocorre de duas maneiras: em virtude do passado se apresentar como um dos elementos constitutivos da nação; e de seus fatos serem convenientemente selecionados para fundamentar os interesses dos nacionalismos⁴¹. Por isso, embora identificadas ou unificadas pelo *nacionalismo*, as nações são constituídas por classes sociais em disputa⁴².

⁴⁰ O termo expressa de forma eficaz a primeira impressão que todo visitante tem da conduta nacional (HOLANDA, 1990).

⁴¹ A esse respeito ver artigo de Lessa (2008), no qual o autor afirma ser difícil falar de nacionalismo no singular, pois o sentimento de pertença à nação varia e se torna progressivamente complexo, e ainda que, são interativas a percepção da nacionalidade, a exposição do orgulho nacional e a autoestima do cidadão.

⁴² Bresser Pereira (2008) ao discutir o *Nacionalismo no centro e na periferia do capitalismo*, destaca que nas sociedades antigas, a única classe social capaz de se organizar era a oligarquia proprietária de terras e armas, que se confundia com o próprio Estado. Entretanto, com o capitalismo e o surgimento de uma nova classe rica e poderosa, mas sem o poder direto sobre o Estado, como foi a burguesia, separava-se sociedade do Estado. Com esta fórmula foi compatibilizado o desejo da elite hegemônica de dar forma a política econômica à luz de seus direitos e imediatos

A possível explicação de tal fato se encontra na natureza do Estado moderno como “espaço dos sentimentos políticos e das práticas políticas” em que a “referência sempre havia sido a divisão social das classes e não a unidade social imaginária imposta pela ideia de nação” (CHAUI, 2012, p. 20).

O Brasil vivia neste período a “questão nacional”, bem como “sentimentos de pertencimento”, sua principal característica advém das pretensões do Governo estabelecido a partir de 1930 relacionadas à construção de um “Estado forte” com maiores poderes ao Executivo e de modernização autoritária. Estado e Nação confundiam-se, na medida em que a nação só poderia ser construída a partir da intervenção direta do Estado no cotidiano do país, isto graças a um “constante desenvolvimento capitalista e a seu desempenho como defensor da nação contra a ameaça dos ‘inimigos internos’ e da ‘guerra psicológica’” (ALVES, 1984, p. 26).

Conforme exposto, linhas atrás, a nação foi abordada aqui como uma abstração delineada por um conjunto de valores culturais, pré-existentes ou não, a partir dos quais a comunidade imagina-se, criando, dessa forma, uma identidade. A discussão em torno da identidade nacional considera que “a nação (moderna, que surge no século XIX) nasce de um postulado e de uma invenção” (SMITH, 2000, p. 202). Portanto, a adesão coletiva a esses dois elementos torna possível um projeto de constituição identitária que vise a se perpetuar na formação das nações.

Podemos constatar do acima exposto, conforme nos assegura Reis (1988, p. 188) que: “As construções do Estado e da nação dizem respeito a processos dinâmicos que interagem continuamente com as práticas concretas de classes e grupos com as quais desempenham um jogo de influências mútuas”.

Mas, convém observar que a *identidade nacional* pode “traduzir-se pela depreciação dos particularismos em benefício da promoção da identidade comum nacional acima das diferenças culturais” (D’ADESKY, 2009, p. 62).

A interação com os outros a partir da noção de pertencimento faz com que também transmitam uma “imagem de identidade que pode ser aceita ou recusada” (D’ADESKY, 2009, p. 40). Nesse sentido, a *identidade nacional* brasileira assim como a identidade implica um processo constante de identificação do “eu” ao redor do outro e do outro em relação ao “eu”.

interesses, pois manteve intocado o poder das elites tradicionais periféricas. Para Lessa (2008), foi essa a fórmula de modernização conservadora capaz de postergar e abafar conflitos na história federativa brasileira.

1.1.1 Nacionalidade e Nacionalismo como fato cultural e sentimento de pertencimento

Para Anderson (1989), tanto a cultura como a história imprimem marcas diferenciadas aos distintos projetos nacionais. Assim, nos proporcionam pensar a *nacionalidade* e o *nacionalismo* como fatos culturais que, por terem contraído profundidade histórica, são considerados legítimos e retiram sua justificação das emoções que despertam. Para isso argumenta:

[...] que a nacionalidade, ou como talvez se prefira dizer, devido às múltiplas significações dessa palavra, *nation-ness*, bem como o nacionalismo, são artefatos culturais de um tipo peculiar. Para compreendê-los adequadamente é preciso que consideremos com cuidado como se tornaram entidades históricas, de que modo seus significados se alteraram no correr do tempo, e por que, hoje em dia, inspiram uma legitimidade emocional tão profunda (ANDERSON, 1989, p. 12).

A maneira como Anderson (1989) aborda o *nacionalismo* se relaciona ao modo como as concepções nacionalistas desenvolveram-se em termos intelectuais, mas, à medida que essas ideias se tornam politicamente importantes e integram o processo político, muda o caráter intelectual da “imaginação” nacionalista. Nessa perspectiva, a abordagem do desenvolvimento das ideias nacionalistas no Brasil, a princípio, não explica o desenvolvimento de movimentos políticos nem mesmo a emergência de sentimentos sociais. No entanto, acompanhar o desenvolvimento de tais ideias permite adentrar nos processos que envolveram a imaginação desse tipo de “comunidade inventada” e seus desdobramentos históricos.

Segundo essa perspectiva, o *nacionalismo* é a utilização do símbolo “nação” pelo discurso e a atividade política, bem como o sentimento que leva as pessoas a reagirem ao uso desse símbolo (VERDERY, 2005, p. 240), o qual exige, segundo Lessa (2008, p. 238), explicitar múltiplas linhas de influência, “cujo embrião se desenvolve a partir da transferência da Corte Portuguesa e da preservação da mão-de-obra escrava, contudo seu despertar de nação apenas ocorre após a Proclamação da República”⁴³.

Para Guimarães (1988), na discussão historiográfica relativa ao problema nacional, a Nação, o Estado e a Coroa aparecem como uma unidade. Desse modo, por um lado, conformou-se a imagem da nação brasileira, por outro, estabeleceram-se os “outros” em relação a ela. Assim, portadora da noção de civilização nos trópicos, essa imagem de nação, internamente, como

⁴³ Argumento já defendido por Reis (1988, p.191) ao tratar do Estado Nacional como ideologia, no qual a autora assevera que na experiência da sociedade brasileira, foi somente durante o primeiro período republicano que projetos de construção da nação adquiriram maior especificidade.

ressalva o autor, restringiu-se aos brancos e, externamente, projetou as repúblicas latino-americanas como inimigas, símbolos da desordem, caracterizando-as como um contraponto à ordem monárquica.

No período acima mencionado, o Estado-Nação brasileiro acabou por se fortalecer sob a moldura de uma “democracia racial”, na qual o Estado se apresenta como uma construção de traços em que urgiam de uma religião cívica e de uma unidade da língua, visto que, para além da consciência da obediência, necessitavam da unidade linguística, do senso de dever e de sacrifício entre seus súditos, componentes emocionais para a legitimação e para mobilização de uma coletividade em nome do poder (LIMA, 2003; 2005)⁴⁴. Os requisitos de natureza técnico-administrativa e política do Estado moderno, mormente a partir do século XIX, patrocinaram a emergência do *nacionalismo* ao reforçar os sentimentos e símbolos da “comunidade imaginada” sobre si mesma. Logo, nesta perspectiva, foi o Estado que atribuiu coesão à língua, às tradições, à religião, à história nacional, à etnia e ao território, elementos incapazes, por si só, de estruturar uma nação no sentido moderno (HOBBSAWM, 1990; ANDERSON, 1989).

Partindo, portanto, do conceito de Anderson (1989), de nação como “comunidade imaginada”, percebemos que esse movimento não ocorre sem tensão. O fato de imaginar a nacionalidade brasileira como produto da formação de grupos humanos, segundo Guimarães (2005, p. 57), encontrava-se sob tensão. Tensão que provinha da maneira como a nação brasileira foi imaginada, e do fato desencadeado pela imigração europeia do final do séc. XIX para o XX, sobretudo na “mobilidade relativamente rápida dos imigrantes europeus”, os quais lograram uma melhor inserção social que os descendentes negros.

Mas, não somente neste aspecto, segundo o autor, essa singularidade inventada e muitas vezes divergente sobre a nacionalidade brasileira, também era percebida entre “o ideário antirracista que, negava a existência biológica das *raças* e uma ideologia nacional, que negava a existência do racismo e da discriminação racial⁴⁵” (GUIMARÃES, 2005, p. 67), nas suas formas de identificação social que orientam as ações humanas.

⁴⁴ Ver argumentos circunstanciados sobre a formação de uma língua nacional no Brasil do século XIX em LIMA, Ivana Stolze. *Vozes escravas: usos e práticas em torno da língua nacional no Rio de Janeiro*. Capturado em março de 2013, www.casaruibarbosa.gov.br/arquivos/.../dd%20-%20IvanaStolzeLima.pdf; idem. A Língua Brasileira e os Sentidos de Mestiçagem e Nacionalidade no Império do Brasil. *Topoi – Revista de História*, v.4, n.7, jul. / dez. 2003, p. 334-356.

⁴⁵ Conferir ainda, sobre o “problema do racismo e da discriminação racial brasileiro”, o estudo de DA MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987, especialmente entre as páginas 64-95.

Assim, a aspiração de uma nacionalidade como “questão nacional” baseava-se, neste momento, na perspectiva de uma temática importante e que afeta o pertencimento nacional é a miscigenação, em que, a priori, haveria diluição de padrões valorativos, principalmente relativos às características físicas (SCHWARCZ, 1993). Apesar de esta ser uma questão problemática para as elites da época, a miscigenação, uma categoria historicamente construída ao longo do século XIX, no Brasil veio a ser uma fonte de orgulho nacional, quando a *estratégia discursiva* da superioridade racial começou a ser desmascarada (SKIDMORE, 1991). Enquanto o *branqueamento*⁴⁶ era uma estratégia de desenvolvimento do Estado Brasileiro no contexto do racismo científico, a *democracia racial* se tornaria o centro de uma *identidade nacional* em consolidação, mas, também “um elemento definidor para a nacionalidade brasileira” (GOMES, 2007, p.36).

Tratava-se de um momento singular no pensamento social brasileiro a questão da construção da *identidade nacional* que se pensava para o país naqueles anos, a qual estaria na ausência de preconceito *racial*. O desejo de branquear a nação por meio da entrada maciça de imigrantes europeus, ligado às teorias “raciais” do século XIX, ainda estava na ordem do dia, seus reflexos ainda seriam visíveis no período do primeiro governo Vargas, com sua explícita tentativa de controlar a entrada no Brasil de indivíduos provenientes dos continentes asiáticos e africanos⁴⁷ (SKIDMORE, 1976).

O Brasil, do final do século XIX e início do século XX, era uma nação em construção, um país novo que desejava se apresentar internacionalmente como uma sociedade moderna e civilizada. Segundo Schwarcz (1993) ao lado dessa concepção, existe uma presença nítida de preconceito e desprezo ao indivíduo *mestiço*, visto como causa de todos os males e atrasos de nossa sociedade. Embora a realidade *mestiça*⁴⁸ da população brasileira já fosse reconhecida desde

⁴⁶ Para Guimarães (1999, p. 53) a ideia de “embaquecimento” [...] foi, antes de tudo uma maneira de racionalizar os sentimentos de inferioridade racial instalados pelo racismo científico e pelo determinismo geográfico do século XIX. Pois, propagava-se neste século a concepção de *raças* humanas inferiores e superiores, sob os auspícios do evolucionismo cultural e darwinismo social (teorias deterministas e científicas). No cerne deste modo de pensar, a espécie passou a ser dividida e hierarquizada por suas diferenças e, deste modo com a responsabilidade da ciência, os homens e os animais foram classificados de forma totalitária. Ver ainda: HOFBAUER, 2006; MUNANGA, 2004; SCHWARCZ, 1993; SKIDMORE, 1976; 2001.

⁴⁷ Para um aprofundamento teórico acerca do embaquecimento, ver: Skidmore (1976); Schwarcz (1993); Guimarães (1999, 2002, 2008) e Coelho (2009).

⁴⁸ A natureza da discussão sobre a *mestiçagem* no Brasil, apesar de conviver permanentemente com ambiguidades e contradições no decorrer dos últimos 100 anos e, ainda no período final da escravidão, o *mestiço* fosse visto como uma degeneração “racial” (SCHWARCZ, 1993), a miscigenação já se fazia presente no discurso dos abolicionistas como solução para evitar o conflito de “raças” no país. Neste sentido, ver Munanga (1999, p.53-90).

o período colonial, é nesse momento que o *mestiço* e a *mestiçagem* se tornam objeto de discurso da elite intelectual e política⁴⁹ (LIMA, 2003). A suposta homogeneidade do povo brasileiro, vista como necessária para a consolidação da nova nação em vias de construção identificava no *mestiço* a saída possível, a harmonia necessária. Em alguns momentos a miscigenação é tida como uma coisa negativa; em outros, como positiva. Às vezes essas *estratégias discursivas* conviviam contraditoriamente, como, aliás, assevera Schwarcz (1993):

Em finais do século passado (XIX) o Brasil era apontado como um caso único e singular de extremada miscigenação racial. Um ‘festival de cores’ (Aimard, 1888) na opinião de certos viajantes europeus, uma ‘sociedade de raças cruzadas’ (Romero, 1895) na visão de vários intelectuais nacionais; de fato era como uma nação multiétnica que o país era recorrentemente representado. Não são poucos os exemplos que nos falam sobre esse ‘espetáculo brasileiro da miscigenação’ (SCHWARCZ, 1993, p. 11).

Ora essa questão que tanto preocupou àqueles que pensaram a nacionalidade brasileira – a *mestiçagem* com “raças” que pouco contribuiria para o desenvolvimento do Brasil – deveria ser por eles solucionada. Uma das soluções foi a mudança de visão em relação à *mestiçagem*, inventariada por alguns autores sobre o que deveriam ser as “originalidades locais” (SCHWARCZ, 1999, p. 204), sendo por isso chamadas de otimistas⁵⁰. Entretanto, para outro grupo dito pessimista, a *mestiçagem* era um fator negativo em relação à nação e por isso deveria ser evitada, visto que encerrava em si a inferioridade das “raças” e explicava o atraso brasileiro. Em finais do século XIX, a visão otimista se sobrepõe à pessimista⁵¹. A *mestiçagem* passa então,

⁴⁹ Ressaltamos, aqui, que essa discussão também está presente nas obras de MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*, 1999, especialmente, o Capítulo II – *A mestiçagem no pensamento brasileiro*; CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*, 2002; SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 -1930)*, 1993; SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Trad. Raul de Sá Barbosa., 1976. Nessas obras evidenciam-se por meio de diferentes maneiras, o país era descrito como uma *nação* composta por raças miscigenadas, porém em transição. Segundo Ivana Stolze Lima (2003, p. 334), o elemento de identificação que justificava o fortalecimento do Estado-Nação era a língua, e por isso o Estado-Nação precisou contar com uma elite cultural que lhe fornecesse não só a unidade linguística, mas lhe desse os elementos para afirmação do progresso da nação. Assim, a língua “teve papel ativo na formação dos Estados nacionais”, transformando-se em “princípio de nacionalidade”.

⁵⁰ Existiam diversas visões sobre a *mestiçagem* entre os intelectuais brasileiros. Considerados otimistas estavam João Batista Lacerda, Silvio Romero e, posteriormente, Oliveira Viana, os quais acreditavam que a mestiçagem seria fator primordial para que o Brasil evoluísse. Já, os considerados pessimistas, podemos citar Nina Rodrigues e Afonso Arinos de Melo Franco, para estes a nação brasileira estaria fadada ao fracasso por estar contaminada por aspectos históricos inferiores, conforme nos aponta Ortiz (2006); Schwarcz (1993); Skidmore (1976; 1991).

⁵¹ Para Schwarcz (1993) entre as duas vertentes não há qualquer distinção. Tanto da perspectiva do racismo científico e, se quer de uma moral humanitária. Ambas filiavam-se a corrente do racismo científico reconhecidas no debate internacional e acreditavam, com igual fervor, na desigualdade de fundo *racial* entre os seres humanos.

a ser considerada aspecto essencial para a formação de nossa nacionalidade e símbolo da nossa realidade e singularidade e, portanto, incentivada. Desse modo, inspirou “uma legitimidade emocional tão profunda”, conforme destacou Anderson (1989), anteriormente citado.

Enredado por esse argumento fundante da concepção de “nação”, historiadores⁵² indicam algumas *estratégias discursivas* utilizadas para a concretização de tal elevô. Neste sentido, o estudo de Schwarcz (2001) demonstra aspectos importantes da discussão sobre a construção da nacionalidade brasileira. A autora destaca os mecanismos utilizados para atingir o imaginário popular, tais como a construção de monumentos, festas que reviviam o passado e homenageavam o imperador, uma literatura e historiografia que o exaltava fora arquitetada, bem como a participação da Academia de Belas Artes e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB na formulação da imagem do imperador e do Brasil que até então se pretendia formar.

Esses aspectos constituíam-se em “princípios de nacionalidade”, conforme destaca Lima (2003), contudo cabe mencionar que os membros do IHGB eram responsáveis pela formulação de uma historiografia que pretendia construir uma imagem de nação diferente daquela que era explorada e inferiorizada por estrangeiros:

Por meio, portanto, do financiamento direto, do incentivo ou do auxílio a poetas, músicos, pintores e cientistas, D. Pedro II tomava parte de um grande projeto que implicava, além do fortalecimento da monarquia e do Estado, a própria unificação nacional, que também seria obrigatoriamente cultural (SCHWARCZ, 1998, p.199).

Entretanto, esse processo pressupõe a marcação do lugar social dos agentes e a definição das relações entre diferença, alteridade e heterogeneidade dentro de uma unidade nacional que se desejava criar.

Além disso, e de acordo com a linha de raciocínio desenvolvida por Hobsbawm, Anderson (1989, p. 14-16) evidenciou a ideia de que a concepção de “nação” foi estruturada tendo como base três formas: *imaginada*, *limitada* e *soberana*. Entretanto, apesar dessa distinção, envolvendo noções de limite e soberania, ela está diretamente associada ao imaginário. Entretanto, enquanto representação social, ela encontra seu principal veículo de elaboração, pois

⁵² Nesse aspecto ver SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. *Um debate com Richard Graham ou “com estado, mas sem nação: o modelo imperial brasileiro de fazer política”*. *Diálogos*, DHI/UEM, v. 5, n.1, p. 53-74, 2001; idem, *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

é a partir desse sentimento de pertencimento⁵³ que se tem a perspectiva de que todos compunham a mesma comunidade, qual seja a nação brasileira. Segundo o autor, a “nação” é, antes de tudo, uma comunidade política imaginada como entidade territorial limitada e soberana. Portanto, a “nação” dentro de seu território poderia se desenvolver da forma que melhor a representasse, é neste sentido que Benedict Anderson (1989, p. 16) nos assegura: “o penhor e o símbolo dessa liberdade é o estado soberano”.

Por ser uma comunidade *imaginada*, a nação não é um objeto estático, mas algo em constante mudança, e por isso os imaginários que trazem consigo uma caracterização da comunidade nacional, afetam, sobretudo, a ideia que se faz da mesma no tempo em conformação da *identidade nacional brasileira*. Assim, observa-se um duplo movimento, pela nação modificar-se historicamente e pelos seus imaginários serem dependentes dos mecanismos de agentes e grupos. A *identidade nacional* não pode ser tratada – por quem quer compreendê-la, como fenômeno histórico-social - como um dado substantivo e singular. Pelo contrário, é adjetivada conforme e por meio dos agentes e contextos históricos nos quais é construída.

1.1.2 Nacionalismo é histórico

Para Smith (2000, p. 185), o *nacionalismo* é histórico na medida em que “a história do nacionalismo tanto é uma história de seus interlocutores quanto da ideologia e do movimento em si”, e ainda situando sua emergência numa “dada época da história europeia e se manifesta apenas em situações históricas específicas”. De modo geral, portanto, a compreensão histórica do complexo fenômeno do nacionalismo baseia-se no contexto do pensamento e da história europeus, elegendo a Europa como epicentro dentro desse contexto histórico mais importante. Para ele, o *nacionalismo* da era moderna não é senão uma reinterpretação ideológica da nação, com raízes nos traços deixados pelos “modelos culturais da comunidade pré-moderna” (p. 204), em que a mobilização e a homogeneidade já existiam. O mesmo autor refere que o *nacionalismo* parece ser um movimento e uma ideologia.

Hobsbawm (2012, p. 27-28), entretanto, considera “essa inovação histórica relativamente recente, a “nação”, com seus fenômenos associados, o nacionalismo, o Estado Nacional, os símbolos e histórias nacionais e todo o resto”, como estando estreitamente ligados a “tradições

⁵³ Examinando essa questão, D’ADESKY (2009, p. 41) afirma que “pertencimento e sentimento de pertencimento são, portanto, ligados à identificação, sem com ela confundir-se”.

inventadas” e tendo por base “exercícios de engenharia social, frequentemente, deliberados e sempre inovadores”. As nações não são tão antigas nem naturais: ao contrário, boa parte do que “compõe subjetivamente a ‘nação’ moderna consiste em tais construções, estando associada a símbolos adequados e, em geral, bastante recentes, ou a um discurso elaborado a propósito (como a ‘história nacional’)”.

Essa é também a essência das reflexões de Anderson (2008; 1989) sobre as origens e a difusão do *nacionalismo*. A “nação” é uma abstração, um constructo da imaginação; é uma comunidade que se imagina soberana e delimitada. Surge quando os reinos da Igreja e da dinastia se declinam e não mais parecem atender ao anseio de imortalidade da humanidade. Desse modo, para ele, a “nação”, só se torna possível quando uma nova concepção do tempo cronológico, homogêneo e vazio, substitui os conceitos históricos do tempo simultâneo. Dentro desta perspectiva, Anderson (2008) pensava ser a nacionalidade forjada como “comunidade”, para isso contar-se-ia, sobretudo com a “tecnologia do capitalismo de imprensa”, que divulgava e fazia circular ideias.

Em vista disso, o *nacionalismo* é histórico, não natural, e “muitas vezes coincide com a morte da cultura popular, ao invés de com sua sobrevivência” (GELLNER, 1981, p. 11), mais adiante o autor afirma que o “nacionalismo alimentou-se de desigualdades tanto nacionais quanto internacionais” (idem, p. 12). Assim sendo, a ideologia do *nacionalismo* circunscreve-se na ordem do político e do simbólico, é um aspecto do mundo das interações e sentimentos sociais. Entretanto, de modo análogo, às concepções de Gellner com a Nação brasileira, não podemos desconsiderar que a nação como símbolo político é eficiente na mobilização e na legitimação de movimentos e ações de (re)construção nacional, como o fora pretendido pela sociedade brasileira após os períodos de governo ditatorial⁵⁴, organizando o espaço público e legitimando uma dada construção social.

Todas essas abordagens acerca da construção do Estado e da “nação” estão de uma forma ou de outra, relacionadas com esses processos no Brasil do final do século XIX e início do século XX, ainda que de uma forma coadunada ou conflituosa. Para compreender a construção da nação, temas como o pertencimento à comunidade nacional, os vários critérios de definição da nacionalidade ou os padrões de relacionamento entre o Estado e a sociedade foram

⁵⁴ Hobsbawm (1990) ao referir que o *nacionalismo* nas mãos do Estado poderia tornar-se um instrumento poderoso, de fato ele o foi, especialmente, em épocas de crises, como em períodos de guerras e revoltas. No Brasil, o governo de Vargas é um exímio exemplo.

continuamente resgatados e articulados por seus estudiosos. Outra observação cabe ser feita, no Brasil, o século XIX foi marcado por essa transformação profunda do significado de “nação”, bem como de sua ampla articulação com o Estado.

Dentre as similitudes que a maioria dos historiadores tem das nações e do *nacionalismo*, Smith (2000, p. 201) destaca três características: a) o ceticismo, o qual assume a forma de uma ênfase nas tendências intrinsecamente absurdas e destrutivas do nacionalismo; b) suposições gerais em relação ao nacionalismo aliadas à convicção de que as nações são comunidades artificiais, com laços predominantemente construídos e, c) a modernidade das nações e do nacionalismo é um produto do fim do século XVIII.

A partir de alguns estudos⁵⁵ até aqui elencados, entendemos por *nacionalismo* um conjunto de práticas simbólicas, associadas aos aspectos históricos que os agentes têm de expressarem sentimentos com os quais possam identificar-se, e isto, imbuído de um sentido de continuidade com um passado histórico em consonância com os elementos da pretensa nação: o povo, a língua, a cultura, o Estado nacional, suas instituições, os seus símbolos nacionais (bandeira e hino nacional). Em vista disso, é por meio do *nacionalismo* que uma coletividade se reconhece e se afirma como tal, ou seja, assume sua *identidade nacional*; é poderoso instrumento para influenciar e orientar a sensibilidade coletiva em busca da compreensão étnica-racial compositora da sociedade brasileira.

Desse modo, como um princípio composto por ordenamentos culturais e conjuntos de relações que podem sofrer alterações históricas a ponto de redefinir as construções de alteridades nacionais e até mesmo redimensionar a própria motivação de criação de um “outro”, o *nacionalismo* apresenta interstícios identitários⁵⁶, os quais são estabelecidos pela relação entre *raça* e identidade influenciada ou não pela maneira como vejo “o outro” que é diferente de mim e, portanto, carrega traços, características simbólicas com as quais indivíduos e coletividades “explicam”, “justificam”, “racionalizam”, “naturalizam” ou “ideologizam” desigualdades, tensões e conflitos raciais⁵⁷.

⁵⁵ Ver discussões circunstanciadas em ANDERSON, 1989; GELLNER, 1981; HOBSBAWM, 2002; IANNI, 2004; SMITH, 2008; MUNANGA 1990.

⁵⁶ Esse termo está presente nos estudos de Munanga (1998; 2006), para o qual o conceito de identidade recobre uma realidade muito mais complexa do que se pensa, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais (MUNANGA, 1998).

⁵⁷ A *Dialética das Relações Raciais*, de Octávio Ianni, apresentado no Encontro da ANPOCS em 2003. Capturado em <http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a16-oianni.pdf>, dia 11.06.2011.

A *identidade nacional* brasileira, neste estudo, está diretamente vinculada à questão “racial”, conforme sugerem os estudos de Ianni (1978; 2004); Munanga (2006); Gomes (1995; 2006); Coelho (2009). Para a definição dessa identidade, alguns aspectos, anteriormente ressaltados, foram fundamentais, por exemplo: quando o país vivia mudanças internas, como a imigração em massa, consolidação do mercado nacional com a penetração de capital estrangeiro, a implementação da *doutrina de segurança nacional* e a exaltação de que *tipo social*⁵⁸ seria representativo da nacionalidade brasileira naquele momento e, externas como as I e II Guerras Mundiais, a depressão econômica dos anos de 1920-1930 e a propagação do nazi-fascismo. Entretanto, o ponto estruturante, são os aspectos internos ao país e ao sistema educacional que provocaram, dentre outras coisas, o reforço da segurança para garantir proteção ao “perigo comunista” e uma modernização eficiente, ou seja, “sem alteração da ordem estabelecida”.

Essa legitimidade conferida à constituição de uma *identidade nacional* unitária, acima das diferenças “raciais”, perdura até meados dos anos de 1970, a qual, a despeito das variações impostas a cada época histórica, preserva um cerne de características, até certo ponto inalteradas, entretanto não isentas de tensões, como explicita Antonio Sérgio Guimarães:

A nacionalidade brasileira, imaginada tradicionalmente como produto de três raças tristes, encontrava-se sob forte tensão. Tensão que provinha do fato de que os ‘novos crioulos’ brancos (os rebentos brasileiros dos imigrantes recentes) não apresentavam as mesmas uniformidades culturais dos antigos – em termos de religião, por exemplo – e mantinham, em contraste, fortes laços comunitários. Esta novidade era ainda mais importante porque esses novos brasileiros se situavam nas áreas agrícolas e industriais mais dinâmicas e consolidadas do Sul e Sudeste, para onde parecia pender, também, o eixo cultural (GUIMARÃES, 2005, p. 54).

A relativização⁵⁹ do significado da *identidade nacional* para a constituição de um país moderno nos trópicos seria apresentada, precursoramente, por Alberto Torres, segundo Munanga (2006, p. 66). Segundo o autor, para Torres, o subdesenvolvimento brasileiro não deve ser atribuído à inferioridade intelectual de seu povo, ele é produto da inadequação das instituições

⁵⁸ A esse respeito OLIVEN (1984) ressalta que o tipo social considerado como representativo da nacionalidade oscila entre a identidade nacional e a classe social, pois ele passa do fazendeiro, durante o Império e a primeira República, ao “povo” durante o período populista, e dele ao tecnoburocrata, ao militar e à classe média no período pós-1964. Ver: OLIVEN, Ruben George. *A relação Estado e Cultura no Brasil: cortes ou continuidade?* In: MICELI, Sérgio (org.). *Estado e Cultura no Brasil*. São Paulo: Difel Difusão Editorial S.A, 1984, p. 41-52.

⁵⁹ Com Da Matta (1987, p. 85), apreendeu-se sobre a relativização, quando diz que “[...] as sociedades tribais estão fundadas na troca igualitária de experiências humanas. Podemos realmente aprender e nos civilizar com elas”.

políticas tomadas de empréstimo, cuja conformação não teria levado em conta as especificidades da sociedade brasileira, portanto:

Nenhum dos povos contemporâneos é formado de uma raça homogênea e isto não lhe impediu de formar uma nação, moral, política e socialmente [...]. Se os indígenas, os africanos e seus descendentes não puderam ‘progredir e aperfeiçoar-se’ isto não se deve a qualquer incapacidade inata, mas ao abandono ‘em vida selvagem ou miserável, sem progresso possível’ (MUNANGA, 1999, p. 66 – grifos do autor).

A *identidade nacional*, assim compreendida, pressupõe processo, relação. Portanto, a inter-relação e as interações entre os agentes sócio-histórico-culturais vão constituindo suas visões de mundo, seus processos de identificação que decorrem da inserção na realidade social. É fundante que as dimensões, individual e coletiva, precisam ser consideradas nesse processo de construção identitária. Neste sentido, importa dizer que essa construção identitária é um fenômeno histórico que se produz em referências aos outros (POLLAK, 1992, p. 205). Assim, não podemos falar de construção identitária, sem colocar essa construção em relação. Por isso, a *identidade nacional*, por sua complexidade, é trazida para compreendermos o processo de construção identitária da sociedade brasileira e, no recorte deste trabalho de pesquisa, a construção da *identidade nacional*, por meio da concepção de *nacionalismo* subjacente nos textos educacionais.

Essas questões, apresentadas até aqui, nos conduzem a colocar em primeiro plano a discussão sobre a educação e sua interseção com o *nacionalismo* e a *identidade nacional*. O futuro próspero da “nação” estava intimamente ligado a essas questões. Sua dimensão não é dada, apenas, pelos aspectos de “conformação da identidade nacional brasileira”, mas definida pela natureza expressa nas *estratégias discursivas* formadoras de identidades as quais são ampliadas pelo Estado e legitimadas pela população, que submeterá seus sentimentos e ações em prol de solidariedades coletivas construídas (HOBSBAWM, 2002).

Nesse sentido, sempre em formação, reside a possibilidade de se dizer que a educação e as relações “raciais” têm sido uma questão frequente na mobilização do negro em nosso país. Ademais, a questão é mais ampla. A questão *racial*, paradoxalmente, permeou a discussão sobre identidade no Brasil. Desse modo, mobilizou a todos por meio da onnipresença do discurso da *democracia racial*, pois, ao negar-se que o país tem problemas “raciais”, torna-se difícil resolver uma questão supostamente inexistente (GUIMARÃES, 2005).

Se a *identidade nacional*, o *nacionalismo* e a educação estão intrinsecamente relacionados, há que se destacar o fato de que nesse processo mapeado nos estudos algumas diferenças foram marcadas, outras ocultadas e esmaecidas, omitindo-se conflitos *raciais* e de classes. Os limites dessa incorporação mapeada aqui estavam justamente na forma como esta reforçou hierarquias e marcou lugares sociais. Conforme, destaca Coelho; Coelho, M. (2012, p. 142): “Fazer parte, nesse sentido, exige a instituição de vínculos que viabilizem a inserção no mundo. É por meio dos modelos consagrados que as identificações se dão e, a partir delas, os valores e as condutas se pautam”.

Mais que discutir a *identidade nacional*, o ponto nodal a ser enfrentado diz respeito, justamente, à compreensão do que significa ser “negro” na constituição da nação brasileira. Ora se anteriormente, apontamos que a discussão sobre “nação”, enquanto conceito ou fenômeno é bastante complexa, o que dizer da compreensão do que vem a ser o “negro no Brasil”. Portanto, essa mobilização é fruto da luta dos movimentos sociais negros, ao longo das décadas do século XX, no sentido de desconstruir “o efeito da ‘ditadura do senso comum’, que tem naturalizado a *democracia racial*” (COELHO, 2009, p. 132). A respeito dessa condição, Coelho (2009), por exemplo, em seu estudo sobre a formação de professores no tocante à questão racial, assinala que:

Embora a proposição de que não existe racismo se torne menos consensual, constitui, ainda, uma das representações do mito da *democracia racial* propagada desde 1933, por Gilberto Freyre (1963), dentro e fora do país, e seus reflexos ainda se fazem sentir nos domínios públicos e privados da sociedade (COELHO, 2009, p. 132).

Concordando com a inflexão de Coelho (2009, p. 162) ser negro no Brasil implica considerar que “a cor no Brasil é como aquele sujeito que está só de corpo presente: ele está ali, mas ninguém vê, ninguém nota, ninguém se interessa”.

A vinculação entre *nacionalismo* e *identidade nacional* se fez presente em uma série de discursos de caráter prescritivo, orientados por um poder de autoridade singular. Em comum partilham a crença de que era possível “definir a identidade nacional brasileira a partir de uma dimensão tanto cultural quanto política” (SKIDMORE, 2001, p. 71). Tal vinculação se configuraria em inúmeras representações construídas em torno da nação e seus padrões de

nacionalidade⁶⁰. De acordo com Guimarães (2004, p. 277), a nação brasileira foi também *imaginada* de diversas maneiras e, “a identidade nacional foi uma resposta a perguntas diferentes; para uns, tratava-se de saber quem era o povo brasileiro; para outros, o que era o Brasil”.

Essas observações conduzem à discussão sobre a construção da *identidade nacional* de diversos modos. Em estudo recente, Schwartz (2001) realiza um balanço de estudos e pesquisas sobre a temática “racial” decorrente do centenário da abolição que, entre historiadores e antropólogos, incentivou uma série de pesquisas⁶¹, partindo da consideração do escravo como agente histórico. Sobre a pesquisa da escravidão após o centenário da abolição, Schwartz argumenta que:

[...] apesar da acusação de Jacob Gorender de que a ênfase nos escravos como agentes históricos seja proveniente de um desejo de alguns acadêmicos de amenizar a imagem da escravidão, sua tentativa de desacreditar tal linha de investigação não teve êxito. Os historiadores continuaram à procura do agente escravo e da voz escrava (SCHWARTZ, 2001, p. 48- 49).

No que se refere à obra de Schwartz (2001, p. 22), está dividida em duas partes, a primeira onde o autor traz à tona os trabalhos sobre a escravidão até 1988 e, a segunda, onde ele aborda as publicações sobre este mesmo tema após 1988, período em que ele identifica um decréscimo de produções. Segundo Schwartz, embora o treze de maio tenha sido o último ato que aboliu a escravatura, o que veio posteriormente não significou melhoria para a condição de vida dos escravos e seus descendentes, mas foi diferente (p. 21), e neste sentido, o autor realiza um diálogo com diversos teóricos clássicos e contemporâneos, como Gilberto Freyre (1933), Jacob Gorender (1983), Ciro Flamarion (1979), Manolo Florentino (1997), entre outros, traçando um debate sobre as condições de vida nos engenhos, os laços familiares, bem como a amplitude do sistema escravocrata e a busca do escravo - mesmo em um contexto turbulento e desfavorável - de afirmação e construção de sua identidade.

Com essa digressão pretendemos ter indicado ou sugerido um modo de interpretação da *identidade nacional*, afinal, na visão apontada por Schwartz (2001; 2009), esses estudos ajudaram

⁶⁰ Conferir os estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória/UFMT, especialmente a publicação: SÁ, Nicanor Palhares, SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria dos (orgs.). *Instantes & memórias na história da educação*. Brasília-DF: INEP; Cuiabá-MT: EdUFMT, 2006.

⁶¹ Em outro trabalho, Schwartz (2009) enfatiza que a crescente produção dos anos 1980, foi “influenciada, do ponto de vista teórico, por um processo de transformação nas ciências sociais, pela guinada cultural na História, por novas tecnologias da informação e por uma série de comemorações que geraram um suporte institucional de publicações e pesquisas” (p. 177).

a melhor entender os aspectos africanos da cultura afro-brasileira, não obstante, às vezes confirmaram com entusiasmo, “mas sem provas a permanência dessas características, e se obstinaram em não reconhecer que outras identidades ‘coloniais’ baseadas na cor, no *status* ou no lugar de nascimento assumiam uma grande importância nas associações étnicas africanas” (SCHWARTZ, 2001, p. 194).

A incursão nos estudos permitiu compreendermos o entrelaçamento da questão educacional e o aspecto propositivo do *nacionalismo*. Esse elenco de autores e suas obras atestam o quanto é importante analisar a questão *racial* para o entendimento de nossa formação social, histórica, econômica, cultural e educacional. Igualmente comprovam que a produção acadêmica sobre as questões *raciais* e educação, que é mais recente, surge influenciada pelos estudos advindos de diversas áreas do conhecimento. Será que continuamos a examiná-las, nos dias de hoje? Respondo esta questão balizada em Gomes (2004) para a qual a produção acadêmica que privilegia os estudos sobre negro e educação emergiu nos finais dos anos de 1970, quando o movimento negro reivindicou posições no cenário político e educacional brasileiro e, ainda, na década de 1980 esta produção sofreu impacto positivo com a consolidação dos cursos de Pós-Graduação em Educação, argumento, também ressaltado por Santana (2013).

Desse modo, afirmamos que o campo educacional se pautou por uma concepção de *nacionalismo* e de *identidade nacional* influenciada pela teoria “racial”, partindo do pressuposto de igualdade entre pessoas de todas as cores, portanto ignorava as questões *raciais* como uma “questão nacional” a ser aprofundada, ao mesmo tempo, combatia o “inimigo interno” da Nação. Diante disso, havia uma imposição de sentidos que reforçava a *democracia racial* e, por conseguinte, contribuía para a legitimidade e hegemonia do Regime Militar.

Assim sendo, como *estratégia discursiva*, o *nacionalismo* circunscreve-se na ordem do político e do simbólico, é um aspecto do mundo das interações e sentimentos sociais (ANDERSON, 1989; HOBBSAWM, 2000; GELLNER, 1981). Por sua natureza ambígua, o *nacionalismo* apresenta-se eficiente na mobilização e na legitimação de movimentos e ações de (re)construção nacional e por comportar sentidos diversos em torno dos quais se reúnem agentes, sentimentos de pertencimento e objetivos caracterizados pela diversidade, bem como um aspecto primordial a ser investigado no que tange às relações “raciais” e à Educação Básica no Estado do Pará.

A inserção da grande maioria na “nação” brasileira, portanto, não é uma opção política, mas uma condição dada pelo nascimento, e na perspectiva abordada acima, algo que muito se distancia do “nacionalismo é a patologia da moderna história do desenvolvimento” (ANDERSON, 1989, p. 176). Só assim estaríamos diante da possibilidade de realização de uma *democracia racial* plena, intimamente associada à construção definitiva da *identidade nacional* e, que por vezes, encontrar-se-á conformada nas legislações educacionais.

Nesta perspectiva, é necessário estabelecer as intersecções entre *nacionalismo* e *identidade nacional* a partir da legislação educacional de 1961-1982, mediante a apropriação do discurso nacional-desenvolvimentista de “exercício consciente da cidadania”, é o que veremos a seguir.

CAPÍTULO 2: ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS SOBRE O NACIONALISMO E IDENTIDADE NACIONAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL (1970 – 1985)

O presente capítulo se propõe ao exame da legislação educacional no período de 1961-1982. Tem por objetivo estabelecer relações sobre as *estratégias discursivas* dos documentos educacionais do período, a partir dos marcos da formação para a cidadania no exercício da Lei nº 5.692/71. Antes de falarmos sobre a política educacional, abordaremos primeiramente sobre o “exercício para a cidadania” que influenciaram as principais *estratégias discursivas* de conduta individual e coletiva, pautada em valores que demarcam um espaço de projeção⁶² não só simbólico como material.

Para tal, devemos considerar as especificidades e características do contexto nacional em que foram realizadas as reformas educacionais. Tratava-se de uma sociedade que privilegiava “demasiadamente o capital” (GERMANO, 2005, p. 168), inserida de forma periférica no mercado mundial, e que, por motivos conjunturais, implantou, por meio de um golpe de Estado, um regime autoritário. Ponderamos que tanto o modelo econômico como a conjuntura imposta pela ditadura de *segurança nacional* teve influência no direcionamento e na forma como foi imposta a política educacional a partir de 1964 e, conseqüentemente, nas reformas educacionais.

No que toca as *estratégias discursivas* da legislação na ditadura militar, as suas origens devem ser encontradas no próprio debate acerca da Lei de Diretrizes e Bases - LDB que originou a Lei nº 4.024/61. Algumas das características básicas do conjunto de leis e decretos impostos durante a ditadura poderiam ser encontradas na Lei nº 4.024/61. Esta foi uma Lei⁶³, que apesar de ser resultante de longo debate, onde ocorreram grandes manifestações sociais a favor da escola pública, permitiu aos donos de estabelecimentos de ensino obter o predomínio dos interesses privados na educação brasileira⁶⁴, consolidado nos anos posteriores, conforme apontava Freitag (1986).

⁶² Conforme aparece neste trabalho, a dinâmica de projeção, uma noção conceitual trabalhada por Bourdieu (2004b) e que pode ser definida como a presença de elementos de um campo sobre o outro. De acordo com Bourdieu, os campos se diferem um dos outros pelo grau de autonomia de uns com relação aos outros. Quanto mais um campo se estabelece com regras próprias que se definem com independência, mais autônomo é este campo e, por isso, mais forte frente aos demais, podendo inclusive exercer controle sobre outros.

⁶³ A Lei de 1961 representa o compromisso entre as duas tendências expressas pelos dois Projetos de Lei: Mariani e Lacerda. Ela estabelece que tanto o setor público quanto o particular tem o direito de ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis (Art. 2, Lei nº 4.024/61). Neste sentido, ver as discussões de Buffa (2011); Romanelli (1994); Freitag (1986) entre outros.

⁶⁴ A relação entre a iniciativa pública e privada na educação passou a ocupar o protagonismo nas definições centrais da nova lei, e ainda mais, de suas discussões públicas, depois da apresentação do substitutivo do deputado Carlos

Havia diferentes forças políticas lutando pela construção de uma nova sociedade brasileira, como era o caso, por exemplo, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)⁶⁵. Tal instituição possuía proposta bem diferente da construída pelos militares da Escola Superior de Guerra (ESG), o que demonstra o quanto o campo educacional foi disputado no período anterior ao golpe. Essas disputas, não raras vezes, iram permear as práticas discursivas de todo o período. Elas se davam tanto nos espaços de embate social, militar quanto no legislativo. A maior prova disso foi a disputa acirrada entre os diferentes agentes políticos⁶⁶ dentro da tramitação da primeira LDB de 1961. Nem poderia ser de outra forma, de vez que não havia “adequada interpretação por parte da mentalidade formada no exercício das funções políticas do regime anterior” (ROMANELLI, 1994, p. 173).

A tramitação foi marcada por conflitos que pautaram as discussões acerca da importância da educação para o desenvolvimento brasileiro. Esse processo sofreu influência de diversos grupos sociais organizados e vários outros segmentos da sociedade⁶⁷ que polarizaram as atenções de planejadores e estudiosos da educação. Apesar das tensões ensejadas, existia um relativo consenso que se tornava comum, entre os diferentes agentes sociais, uma *estratégia discursiva* baseada no *nacionalismo* e na modernização do Brasil que, por vezes atravessariam os projetos nacionais educacionais e de desenvolvimento. O projeto da LDB seguiu um extenso caminho orquestrado por discussões, como por exemplo, aquela entre os centralistas e os descentralistas, e, principalmente, entre os defensores das forças privatistas e os defensores da ampliação do acesso à escolarização (ROMANELLI, 1994; SAVIAMI, 1996; SHIROMA et al, 2004; VIEIRA, 2008; BUFFA, 2011).

Lacerda (UDN/DF), em finais de 1958, que trouxe no seu bojo o ponto de vista considerado favorável às instituições católicas, que dominavam o segmento do ensino secundário, e aos empresários da educação, ainda existentes em menor número naquele momento. Neste sentido, ver as discussões de Buffa (2011); Romanelli (1994) entre outros.

⁶⁵ A plataforma política de JK embasou-se na influência do ISEB, que desenvolveu intensa divulgação do ideário do “nacionalismo desenvolvimentista”. Mais, ainda, o Instituto se propõe à tarefa de repensar a cultura brasileira autônoma, não-alienada, rompendo a tradição colonial de transplante cultural. Esse Instituto foi fechado logo após a deflagração do golpe civil-militar. Ver discussão apresentada por Ghiraldelli Jr. (2009); Aranha (1996).

⁶⁶ A esse respeito são citados Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos, João Villa Lobos, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, o então frei Evaristo Arns, Pe. Leonel França, Alceu de Amoroso Lima, bem como, empresários, dirigentes sindicais, historiadores como Caio Prado Junior e Nelson Werneck Sodré (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 90-94). Segundo Saviani (1996, p. 38) “a partir desse momento entram em cena importantes ‘partidos ideológicos’, tais como a Igreja, a imprensa, além de associações dos mais diferentes matizes”.

⁶⁷ Dentre os segmentos Saviani (1996) aponta a Associação Brasileira de Educação – ABE e a Associação de Escolas Católicas – AEC que invocavam argumentos divergentes em defesa à Lei, naquele momento. Para um estudo aprofundado sobre a ABE, cf. Marta Carvalho (1989).

Existia, no Brasil, principalmente a partir a primeira metade do século XX, um anseio dos grupos sociais por reforma no ensino. Isso se percebia nas diferentes manifestações públicas organizadas pela sociedade civil, por exemplo, a Campanha em Defesa da Escola Pública, conforme indica Buffa (2011) e Romanelli (1994). Todavia, essas se apresentavam de forma difusa, já que algumas instituições não conseguiam manter suas próprias *estratégias discursivas*, principalmente aquelas que faziam defesa de recursos públicos para instituições públicas de ensino e ainda, aquelas que defendiam recursos públicos para instituições privadas. Assim, a educação canalizava, nesse período, toda a preocupação da sociedade com relação à cidadania, à legislação, à legitimação, ao financiamento e, principalmente, aos diferentes papéis que iriam exercer as escolas públicas e privadas no desenvolvimento nacional. No contexto político-social dessa discussão estavam, também, os militares, preocupados com a melhor forma de difusão de seus ideais cívicos. A essa altura da história, o campo militar identificado com o campo religioso⁶⁸, defendeu a mesma plataforma e, por vezes, participou da mesma agenda dos “inimigos de Deus, da Pátria e da Família”⁶⁹ (RIBEIRO, 1988, p.147).

Assim, a partir da instauração do Golpe civil-militar, as *estratégias discursivas* se ampliam visando a consolidação dos valores morais e cívicos pretendidos pelo campo militar, por meio da afirmação da disciplina Educação Moral e Cívica, em 1969, como forma de contribuir à *regeneração moral*⁷⁰ da sociedade brasileira. Contudo, os discursos sobre educação, conforme aponta Coelho (2009, p. 111), “manifestavam perspectivas diversas sobre o lugar da escola, a de maior repercussão defendia a escola como um instrumento fundamental de (re) democratização do país”.

Continuando nossos esclarecimentos iniciais, passo a situar a cidadania como uma categoria construída e que pode ter seu significado e sua abrangência alterada conforme o tempo, a sociedade e o contexto em que estiver inserida⁷¹. De acordo com Corrêa (2003, p. 38) a

⁶⁸ Falando sobre 1964, Passarinho menciona “eu não discuto muito 64, porque ele se tornou um movimento feito praticamente sem um tiro, com grande parte da sociedade civil e da Igreja Católica ao seu lado” (Folha de São Paulo, 25/08/96).

⁶⁹ Representada pela “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, nome dado a um conjunto de manifestações públicas organizadas por setores conservadores da sociedade brasileira, especialmente a Igreja Católica.

⁷⁰ Era uma proposta ideológica carregada de valores morais pensados para o campo educacional no sentido de conter os possíveis problemas nacionais gerados pelo projeto nacional-desenvolvimentista. Esse aspecto aparece numa Conferência publicada na RCP (1970, p. 57) ao se referir sobre a educação menciona “[...] importa, mais do que nunca, que os jovens recebam, na escola, a formação espiritual e democrática que constituem a inspiração profunda de nossa Pátria”.

⁷¹ Esse argumento é ponto de convergência entre os autores que buscamos para referenciar nossa reflexão. Ver CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,

cidadania possui uma dupla dimensão: a dimensão jurídica e a dimensão política. A primeira se refere ao “laço jurídico pelo qual todos pertencem à nação”; “todos recebem a proteção jurídica do Estado, pois, pela igualdade jurídica, constituem-se sujeitos de direitos e de deveres”. A segunda dimensão, por sua vez, diz respeito à “participação na comunidade política na qual o cidadão é inserido pelo vínculo jurídico” (p.39).

Exercício para cidadania, mas como? O discurso oficial, por seu turno, enfatiza o sentido da formação para a cidadania na medida em que adota uma proposição que se encontra inserida no sistema formal de ensino, independente da prática democrática dos agentes do governo ou mesmo, daqueles que politicamente fazem gerir a atividade educacional. Vê-se, pois, que educar para o exercício da cidadania sugere um esforço geral e específico, formal e informal, capaz de proporcionar ao indivíduo a tomada de consciência dos direitos e deveres necessários ao movimento do agente social no âmbito da estrutura jurídica do Estado.

Portanto, compreendemos que a cidadania não é somente um elemento constitutivo da educação, é sua própria finalidade. Se a educação está verdadeira e inerentemente comprometida com o desenvolvimento humano, com a emancipação da pessoa e com a sociedade seu compromisso é intrínseco com a construção da cidadania, em todos os aspectos que passaremos a descrever na seção seguinte.

2.1 NACIONALISMO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O termo cidadania não é novo. Isso não significa, por outro lado, que seja destituído de conflitos epistemológicos. Schwarcz (2012) aponta para os problemas da teorização acerca da cidadania, destacando que:

A cidadania ganha significados distintos atribuídos pelos atores sociais em suas interações e contendas sociais diversas, expandindo-se seus sentidos. Essa expansão no tempo e no espaço não significa, porém, e necessariamente, que a dinâmica da cidadania se processe numa linha reta por mera sucessão de significados, em que as conquistas mais recentes anulam ou tornam desnecessárias as anteriores (SCHWARCZ, 2012, p. 13).

2002; idem, *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998, 2ª reimpressão, 2005; idem, *Cidadania na encruzilhada*. In: BIGNOTTO, Newton (org.). *Pensar a República*. Belo Horizonte: UFMG, 2000; SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira*. 2. ed., Rio de Janeiro: Campus, 1987; PANDOLFI, Dulce et alli (orgs.). *Cidadania, justiça e violência*. Rio de Janeiro: FGV, 1999; SCHWARCZ, Lília Moritz; BOTELHO, André (orgs.). *Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

Sem sombra de dúvidas, outros autores se colocaram o problema da cidadania, ainda que não específica e explicitamente. Santos (1987), por exemplo, debate a conformação do cidadão e, conseqüentemente, da cidadania, a partir da política social brasileira por meio do conceito de “cidadania regulada”; Carvalho (2000; 2002; 2005), faz o mesmo, a partir dos direitos civis, sociais e políticos que constituem algo parecido com a “santíssima trindade da cidadania” (DIAS, 2002). Para Reis (1999), o conceito de cidadania é pelo menos culturalmente, um conceito emancipacionista. Entretanto, todos reconhecem que definir com exatidão o significado de cidadania não é tarefa fácil. A cidadania apresenta uma dimensão histórica, desenvolvida dentro do fenômeno, também histórico, denominado de Estado-Nação⁷² e que data da Revolução Francesa de 1789 (CARVALHO, 2002, p.12; SCHWARCZ, 2012, p.18). Para os autores, a luta pelos direitos, todos eles, sempre se deu dentro dos limites geográficos e políticos do Estado-Nação, ao qual está vinculada a noção moderna de cidadania.

Um ponto de partida para a discussão do tema, nos estudos aqui referenciados, tem sido a conceituação empregada por Marshall⁷³, que enumera três dimensões na instituição da cidadania estabelecidas nas sociedades modernas. A civil é representada pelas garantias necessárias às liberdades individuais: faculdade de expressão, pensamento e crença; à propriedade e ao estabelecimento do direito à justiça. A política se refere ao voto universal; ao acesso ao poder e aos cargos públicos. A social se refere a padrões de bem-estar adequados ao meio, estabelecidos pela redução das desigualdades materiais. As três dimensões são compreendidas como seqüência lógica ordenada e progressivamente conquistada (CARVALHO, 2002, p. 10; SCHWARCZ, 2012, p.17-18).

A forma como a política social foi implantada no país deixou raízes na ordem social brasileira. Santos (1987) é contundente em afirmar que o cerne, a questão fundamental da cidadania, é a definição do conceito de “cidadania regulada”:

Cujas raízes encontram-se, não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional, e que, ademais, tal sistema de estratificação ocupacional é definido por norma legal. Em outras palavras, são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações reconhecidas e definidas em lei. A extensão da

⁷² Em seus estudos Ribeiro (2002, p. 118) destaca que “a cidadania moderna, vinculada ao Estado-Nação e à afirmação da burguesia enquanto classe guarda, em sua definição, elementos comuns e, ao mesmo tempo, diferentes aos encontrados na cidadania grega”.

⁷³ O estudo de Marshall a que se referem é *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

cidadania se faz, pois, via regulamentação de novas profissões e/ou ocupações, em primeiro lugar, e mediante ampliação do escopo dos direitos associados a estas profissões, antes que por expansão dos valores inerentes ao conceito de membro da comunidade. A cidadania está embutida na profissão e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei (SANTOS, 1987, p. 68).

Desse modo, o conceito de “cidadania regulada” apresentado pelo autor, é eloquente ao explicitar que o aparecimento de direitos de cidadania no Brasil obedece não a uma lógica de adoção de um código de valores políticos universalistas, mas à de um sistema social estratificado, no qual esses direitos aparecem com o objetivo principal de mediar o conflito, entre imperativos da acumulação capitalista e anseios de equidade.

A constituição de uma “cidadania regulada” se articula com o papel do Estado de garantidor das posições sociais da população e dos direitos associados a essas posições (SANTOS, 1987, p. 17-18). Os membros da comunidade nacional são definidos pelo conjunto de posições de profissões instituídas por lei. A cidadania, portanto, poderia ser mais ampliada, na medida em que o Estado se dispusesse a regular novas profissões. Este sistema aberto, embora, sob controle do Estado, conceberia a existência de um “pré-cidadão” definido por Santos (p. 68), como “todos aqueles cuja ocupação a lei desconhece”. Este é o diferencial na tese do autor. A “cidadania regulada” se apresenta como uma maneira de inclusão para os que se encontram nas margens da sociedade brasileira. Em sua análise, a ideia de “cidadania regulada” seria a explicação para o processo de dominação pelo alto⁷⁴, emergência das classes populares e controle repressivo destas mesmas classes. Esses aspectos, também explicam, segundo o autor, a forma de regime autoritário de 1964.

Em trabalho mais recente, Carvalho (2002; 2005) defende a tese de que, no Brasil, a obtenção de direitos sociais a partir de 1930, deu-se sem que os direitos civis e políticos estivessem sido consolidados como conquistas da sociedade. Ao contrário, foram a aquisição de certos direitos sociais pelos trabalhadores que, contraditoriamente, acabaram por impulsionar a sociedade no sentido da obtenção mais plena de direitos políticos e civis elementares. Contrariamente, pela Inglaterra, onde a conquista de direitos sociais no presente século foi precedida dos direitos civis, no século XVIII, e dos direitos políticos, no século XIX. Portanto,

⁷⁴ Saviani (1996, p. 148-149) esclarece essa estratégia como “conciliação pelo alto”, utilizada pela elite dirigente do Regime Militar, mediante a qual essas elites preservam seus privilégios adiando para um futuro remoto e indefinido a realização das aspirações populares.

O percurso inglês foi apenas um entre outros. [...] Para dizer logo, houve no Brasil pelo menos duas diferenças importantes. A primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos, o social, em relação aos outros. A segunda refere-se à alteração na sequência em que os direitos foram adquiridos: entre nós o social precedeu os outros (CARVALHO, 2002, p. 11-12).

Ao longo do século XIX, consolidou-se na Europa uma forte correspondência entre cidadania e nacionalidade onde o nacional é visto como possuidor direto do estatuto de cidadão. Esta condição é precedida por certo nível de consciência de seus direitos civis e políticos (CARVALHO, 2002; 2005). A nacionalidade acrescentará o sentimento de pertencimento a um determinado Estado-Nação e o dever cívico para com a sua soberania. Dai que a construção da cidadania, segundo Schwarcz (2012, p. 15), “seja um processo que diz respeito à relação das pessoas e grupos com o Estado e, mais atualmente, com o sentimento de pertença a uma nação”.

No caso brasileiro, a nacionalidade não é um traço indicador de cidadania, mas, quase sempre, da ausência dela. A nacionalidade aqui foi definidora de um território⁷⁵ e de um poder político a ser exercido sobre ele pelo Estado, mas que caiu do alto sobre a população como uma necessidade que se impunha, não sendo, portanto, o corolário de uma luta por direitos civis e políticos travados pelas classes sociais na própria sociedade. Assim, o dever cívico aparecerá não como consciência, mas como algo imposto pelo Estado nacional:

Através do discurso visual, oral e escrito, os conceitos de *unidade, raça, trabalho e ordem* eram repetidos com frequência, contribuindo para a sedução da população, analfabeta em sua maioria. A repetição de mensagens ufanistas reforçava no povo a imagem de que todos eram filhos do Brasil, trabalhadores, esportistas, ágeis e fortes (CARNEIRO, 2002, p. 38 – grifos no original).

Desse modo, o sentimento de pertencimento a uma nação ou a questão da *identidade nacional*, como temos tratado, tem sido há muito um problema ambíguo que permeia o debate da democracia e a inclusão do país no projeto da modernidade. Nem mesmo tínhamos uma sociedade livre, que assegurasse o mínimo de igualdade, liberdade de culto e associação “pedra angular na configuração de uma sociedade mobilizada coletivamente” (SCHWARCZ, 2012, p.

⁷⁵ Esta referência ficou conhecida como vertente ufanista, cuja referência principal era a identificação da nação com o território, onde se situa toda sua riqueza e, portanto, motivo de orgulho nacional. Ver OLIVEIRA, Lucia Lippi. *Ufanismo: uma versão otimista da nação*. In: *A questão nacional na primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1990; CARVALHO, José Murilo de. O motivo edênico no imaginário social brasileiro. In: PANDOLFI, Dulce et al (orgs.). *Cidadania, Justiça e Violência*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

19), e já tínhamos um Estado que se pretendia moderno em sua primeira constituição (CARVALHO, 2002).

Importante assinalar que a “construção da cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a nação” (idem, p. 12). Assim, as pessoas se tornavam cidadãs à medida que passavam a se sentir parte de uma nação e de um Estado. Para Carvalho (2002, p. 12), estes dois tipos de dinâmica social nem sempre aparecem juntas, pois “a maneira como se formaram os Estados-Nação condiciona assim a construção da cidadania”.

A nacionalidade, entretanto, sempre esteve intimamente ligada ao paradigma do Estado-Nação. Essa relação consubstanciou o conceito tradicional de cidadania, denominada de cidadania nacional – cidadania política – onde todos os cidadãos teriam os mesmos direitos e deveres, independente de raça, sexo, idade e religião e todos desfrutariam de igualdade, liberdade e de propriedade.

Além disso, essas relações não guardavam proporcionalidade. A cidadania, vista como exercício de direitos, era muito precária para a população brasileira de modo geral. Os direitos civis só existiam no papel, pois:

A grande maioria do povo tinha com o governo uma relação de distância, de suspeita, quando não de aberto antagonismo. Quando o povo agia politicamente, em geral o fazia como reação ao que considera arbítrio das autoridades. Era uma cidadania em negativo, se pode dizer assim. O povo não tinha lugar no sistema político, seja no Império, seja na República (CARVALHO, 2001, p. 83).

Do ponto de vista do autor, a distinção material entre nacionalidade e cidadania apresenta-se a partir da verticalidade das legislações brasileiras: a primeira, como uma relação baseada na neutralidade política, e a segunda, como a garantia de direitos, concedida com maior ou menor amplitude segundo o período histórico. Nesse sentido, Carvalho sustenta que, no Brasil,

A formação do cidadão nas circunstâncias históricas em que evoluímos não poderia ser processo fácil e rápido. Mas, é preciso reconhecer que este processo está sendo excessivamente lento, assim como foi excessivamente lenta a abolição da escravidão. A pergunta que ocorre logo é se a lentidão não se deve à falta de interesse em que a cidadania se desenvolva (CARVALHO, 2005, p. 287).

Schwarcz (2012) aprofunda as razões das reflexões apresentadas pelo autor acima, justamente pela necessidade universalista da democracia ou de universalização de uma democracia plena e verdadeira, pois:

A história da cidadania é, assim, uma história de lutas e conquistas relacionadas a diferentes processos nacionais de construção e democratização de Estados de direito, e o caso brasileiro não foge à regra. Ou seja, tendeu a se formalizar com a consolidação da democracia representativa que reconhece a existência de canais institucionais oficiais e públicos para a resolução de conflitos [...] até meados do século XX parecem ter prevalecido lutas por diferentes direitos individuais – corporificadas pelo *jusnaturalismo*, como modelo jurídico que conferia ao sujeito o acesso genuíno e usufruto do corpo da lei -, ao passo que, sobretudo a partir dos anos 1970, novos direitos coletivos passaram a conviver na agenda da cidadania democrática (SCHWARCZ, 2012, p. 21-22).

Em relação à cidadania na educação, muitas são as influências vividas pelos momentos históricos. Assim, a formação para cidadania proposta pela Lei nº 5.692/71 é uma formulação que perpassa um contexto histórico peculiar no país, não apenas isso, mas nos conduz a uma questão: como compreender o exercício da cidadania na lei sancionada, de forma que a luta pela mesma – a cidadania plena – não se converta em um aspecto de ordem moral contra a democracia e os direitos fundamentais mais amplos?

Assim é que, tratando de leis educacionais, uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB), como é o caso da Lei nº 5.692/71, “nasce sempre das Constituições promulgadas no país” (SOUZA, 1993, p.11). Trata dos princípios que regem a educação nacional e do planejamento⁷⁶ educacional para o país, caracterizando-se por seguir filosófica e doutrinariamente o que define a Constituição. Ela estabelece os rumos que deverá tomar a educação no país. A política e o planejamento educacional surgem da ação conjunta do texto da Constituição e do contexto da LDB que deve regular a vida das redes escolares “primando pela clareza, pela generalidade e pela síntese” (p. 25), haja vista as variedades incontestáveis de situações regionais para servir a todos os sistemas de ensino do país. Da mesma forma, por meio de uma LDB, pode-se afirmar ou não o estabelecimento da cidadania. Por isso afirmamos que a cidadania é a finalidade da educação. Somente como cidadão se é homem plenamente em nossa sociedade contemporânea.

De acordo com Teixeira (2001, p. 104) a formação para a cidadania se constitui em um “princípio-garantia que faz com que os cidadãos possam usufruir de direitos conquistados e garantidos na Constituição, como a saúde”. Desse modo, a despeito da nossa afirmação ao sentido de cidadania como um princípio-garantia, não se pode negar a força que o termo tem

⁷⁶ Toledo (2004, p. 103) assevera que essa era uma “política ideológica” assumida pela burguesia industrial por meio de um “programa de desenvolvimento, de planificação, de intervenção orientadora e diretora”.

adquirido nas *estratégias discursivas* na contemporaneidade, assegurando a sua participação nos processos de formação da nacionalidade.

A partir de sua aprovação, a Lei nº 5.692/71, em relação à cidadania, contempla o tema indicando o atendimento às diferenças individuais dos alunos, ainda que essa diferença não contemple as diferenças culturais de formação da nacionalidade brasileira, conforme expressa o artigo 8º:

A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedades de habilitações (BRASIL, Lei nº 5.692/71).

A Lei nº 5.692/71 consubstancia-se como uma reforma⁷⁷ da Lei nº 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), ajustando a educação às novas necessidades do mercado que surgem no contexto brasileiro a partir de 1964 (ROMANELLI, 1994). Ela “completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964” (SAVIANI, 1999, p. 116). Segundo Saviani, há uma ruptura, mas não para instalar uma nova ordem econômica, e sim para:

[...] garantir a continuidade da ordem socioeconômica que se acreditava ameaçada pelo grupo que então exercia o poder político formal, apoiado numa crescente mobilização popular alimentada pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista (SAVIANI, 2004, p. 21).

A questão da cidadania era submetida à lógica do próprio modelo de desenvolvimento. Este, segundo Xavier (1994, p.249) necessitava “administrar as desigualdades geradas no processo, propiciando uma suposta igualdade de oportunidades no plano formal”. Entretanto, para a autora apesar desta questão constar na referida Lei, o mesmo não ocorreu com o Plano Setorial de Educação e Cultura⁷⁸, “se examinarmos com atenção não há nenhuma referência ao

⁷⁷ A maioria de autores pesquisados e citados nesse estudo considera como LDB somente as de 1961 e 1996, classificando a de 1971 como *Reforma*. Dessa maneira, como discorrido por Saviani (1996), o que por muitos é uma LDBEN, na verdade se trata de um dispositivo de adequação (reforma educacional) para uma parte da educação brasileira, assim como a Lei nº 5.540/68 que foi destinada a reformulação do Ensino Superior. A Lei nº 5.692/71 não foi LDBEN e sim “LDB para o 1º e 2º graus”.

⁷⁸ O Plano a que a autora se refere é o II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975 -1979), conforme palavras do Plano: “[...] o sistema educacional brasileiro deve, antes de tudo, assegurar meios para a plena afirmação do homem brasileiro, enquanto pessoa. Depois, promover a sua integração na sociedade nacional. Em seguida, capacitá-lo como

exercício da cidadania” (p. 250), havendo apenas, uma visão tecnicista e utilitária de educação e de preparação do homem para o mercado de trabalho.

Assim, o cidadão de que a sociedade precisava é o trabalhador submisso à ordem vigente, é o funcionário fiel e aplicado, que respeitava seu governo, amava sua bandeira, cumpria suas obrigações e não se envolvia em questões político-ideológico (CARVALHO, 2002), mas com o conhecimento necessário para trabalhar na indústria que estava sendo desenvolvida. A esse respeito Brandão menciona que:

Aí o exercício da cidadania não é a observância crítica dos princípios éticos e eticamente políticos do contrato social, mas a adequação da conduta pessoal aos preceitos de astúcia e “competitividade” da lógica de mercado do “mundo dos negócios”. A cidadania é utilizada para que se mantenha a ordem, a aparente paz social, com “pessoas produtivas não socialmente críticas e nem politicamente ativas”. (BRANDÃO, 2002, p. 67).

Nesse sentido, o preparo do educando para o exercício da cidadania incluía capacitá-lo para o mundo do trabalho, mas também, adequá-lo ao Regime Militar. Os cidadãos precisavam ter consciência do que era permitido ou não, do como agir para integrar-se naquela sociedade. Ou seja, a garantia dos seus direitos e da sua condição de cidadão brasileiro, dependia de suas atitudes perante a ordem institucionalizada.

Seguindo os esquemas analíticos de Bourdieu, o discurso em questão pode ser considerado como *estratégia*, mecanismo pelo qual buscavam conservar o sistema de disposições⁷⁹ socialmente elaboradas. Assim, para Bourdieu (1990) existe uma grande influência da “regra” sobre a prática que advém dos direitos sociais e políticos. É que, seguir a regra, ou melhor, dar a “impressão” de se estar seguindo a regra, equivale a maximizar vantagens na medida em que o grupo social recompensa melhor ações aparentemente motivadas pelo respeito às regras num sistema de disposições. O fundamental, portanto, é manter a percepção sobre a prática, visto que só ela permite perceber a *estratégia* concreta dos agentes sociais em relação à regra do exercício da cidadania “o que é quase sempre, e em todas as sociedades, a condição da perpetuação de sua posição no espaço social” (BOURDIEU, 2004, p. 94).

recurso para o desenvolvimento do país [...] Por fim, garantir a democratização do acesso à Educação e do sucesso individual e social consequente” (BRASIL, 1976, p. 33).

⁷⁹ Nesse aspecto, poderia falar também em *habitus*, que é um sistema socialmente construído de disposições estruturadas e estruturantes, adquirido pela prática e orientado para as funções práticas. Portanto, aqui prefiro usar *disposições* por referir-se ao domínio prático que se inscreve na ponte entre um espaço e os capitais ali atuantes, mas também gerador de prática. Conferir em Bourdieu (1990; 2004).

Para consubstanciar essa formação educativa do cidadão, o Conselho Federal de Educação, por meio do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969⁸⁰, instituiu a Educação Moral e Cívica (EMC) como disciplina e prática educativa obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades. No Artigo 2º apresenta como finalidade a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história; o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País; o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando o bem comum; o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (BRASIL, Decreto-Lei nº 869/69).

De igual modo, no Artigo 3º apresenta no grau médio a disciplina Organização Social e Política Brasileira, bem como, no sistema de Ensino Superior, a disciplina Estudos de Problemas Brasileiros, visando ao mesmo objetivo.

Verifica-se que o sistema educativo, então estabelecido por meio da legislação educacional, apresentava uma estrutura curricular⁸¹ com finalidades definidas e determinadas no sentido de transmitir os conhecimentos de formação para a cidadania a partir do espaço escolar. O que se caracteriza pelo esforço no sentido de oferecer um aprendizado voltado para a obediência, para a disciplina e para a hierarquia. Fenômeno que se estabelecia pelo compromisso com a produção de conhecimentos em sala de aula, assim como, pelas atividades extraescolares. Portanto, há um propósito no sentido de elaborar uma disciplina e prática educativa obrigatória para a formação de valores, os quais seguem a lógica dos interesses dos governos estabelecidos no curso do período do Regime Militar (WARDE, 1986).

⁸⁰ O referido Decreto-Lei nº 869 é resultado do trabalho da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, determinando que a disciplina Educação Moral e Cívica devesse integrar obrigatoriamente todos os currículos escolares em todos os níveis. No nível superior, a disciplina recebeu o nome de Estudos de Problemas Brasileiros. Com o fim do Estado Novo, a disciplina EMC foi abolida, contudo o golpe de 1964 encontrou vivas as tradições autoritárias e sobreviventes muitos dos seus partidários no campo da educação, promovendo seu retorno aos currículos escolares do período (CUNHA e GÓES, 1985; SAVIANI, 2004; GERMANO, 2005).

⁸¹ O Art. 4º do Decreto-Lei nº 869/69 define que “os currículos e programas básicos para os diferentes cursos e áreas de ensino, com as respectivas metodologias, serão elaborados pelo Conselho Federal de Educação, com a colaboração do órgão de que trata o art.5º, e aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura”.

Ainda no que tange ao proposto no Decreto-Lei nº 869/69, é criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC). Esta Comissão seria responsável pela implantação, manutenção e fiscalização da doutrina de EMC em todos os espaços escolares e extraescolares (BRASIL, Decreto-Lei nº 869/69, Art. 6º, alínea a). Era um órgão do poder executivo e seus membros eram escolhidos sem a participação popular, seguindo a lógica do período ditatorial com cargos de nomeação. Faziam parte da Comissão, nove membros⁸² brasileiros composta por pessoas “dedicadas à causa da Educação Moral e Cívica, de ilibado caráter e valor cultural, e acorde com as orientações dos dispositivos do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969” (BRASIL, Decreto nº 68.065/71, Art. 9º).

As finalidades da EMC para os membros da CNMC, “representavam uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina da segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra” (CUNHA; GÓES, 1985, p. 76).

Entretanto, em 1971, outra Comissão é instituída pelo Conselho Federal de Educação - CFE, denominada de Comissão Especial de Educação Moral e Cívica⁸³. Esta Comissão elabora o Parecer nº 94/71 com a finalidade de fixar os Currículos e Programas de EMC em todos os níveis de ensino do país em substituição ao elaborado pela CNMC. Esta segunda Comissão, também realiza ações conjuntas com os militares e parte conservadora da Igreja Católica. Essas ações faziam parte de um acordo entre o setor reacionário da hierarquia da Igreja Católica e os militares.

A esse respeito, Cunha e Góes (1985) mencionam que o relator da Comissão, Arcebispo Luciano José Cabral Duarte não disfarçava essa orientação no texto das diretrizes da disciplina EMC, nem nos livros didáticos aprovados por ela para uso nas escolas, portanto:

O parecer proclamava que a religião é que era a base da moral a ser ensinada. Para escapar desse paradoxo, o Arcebispo Luciano lançava mão do conceito de “religião natural”, isto é, aquela que leva ao conhecimento de Deus pela luz da razão. Assim, ficavam afastadas todas as religiões afro-brasileiras, apesar de efetivamente praticadas por dezenas de milhões de pessoas, relegadas, pelos

⁸² Os membros da CNMC foram: Gen. Moacyr de Araújo Lopes (Presidente da comissão, membro da ESG e um dos principais elaboradores do Anteprojeto da Lei da EMC); Almirante Ary dos Santos Rangel; Prof. Álvaro Moutinho Neiva; Prof. Padre Francisco Leme Lopes; Prof. Elyvaldo Chagas de Oliveira; Prof. Guido Ivan de Carvalho; Prof. Hélio de Alcântara Avelar; Prof. Arthur Machado Paupério; Prof. Humberto Grande. Este último, veterano da ditadura varguista e autor dos livros: *A pedagogia do Estado Novo*; *A educação cívica e o trabalho*, além de *Educação cívica das mulheres* (CUNHA; GÓES, 1985, p. 75-76).

⁸³ Faziam parte Raymundo Moniz de Aragão (Presidente); Dom Luciano José Cabral Duarte (Relator); Esther de Figueiredo Ferraz; Maria Therezinha Tourinho Saraiva; Pe. José Vieira de Vasconcellos e Tarcísio Meirelles Padilha.

moralistas e civilistas, à condição de resíduos de ignorância ou de curiosidades folclóricas. O mesmo acontecia com as crenças indígenas, apesar do cínico culto dos índios com os primeiros brasileiros. Enquanto eles estavam sendo mortos pelos grileiros e pelos policiais a serviço dos latifundiários, o Hino Nacional era cantado, em tupi-guarani, por professores e alunos do Curso de Educação Moral e Cívica realizado pela Sociedade Educativa e Literária Brasileira, no Rio de Janeiro, em julho de 1970 (CUNHA; GÓES, 1985, p. 76-77).

Desse modo, duas prescrições foram formuladas pelas Comissões criadas e serviram de bases para as formulações acerca da disciplina EMC nos diversos níveis de ensino em vias de proporcionar ao aluno-cidadão “consciente”, direitos e deveres para com o país, obedecendo e respeitando o seu governo, observando as leis, mantendo os valores morais e a ordem social. Assim, a EMC teve como princípio um objetivo de amplo alcance, isto é, consolidar o exercício da cidadania por meio do predomínio das ideologias autoritárias na sociedade brasileira nas gerações vindouras, fazendo uso da educação escolar como forma de doutrinação política sobre as crianças e os jovens⁸⁴.

De modo significativo, podemos afirmar que a CNMC difundiu efetivamente a participação militar no campo educacional. Em verdade, ela não apenas ficou responsável pela fixação da EMC, ela era o espaço das *estratégias discursivas* do Regime Militar para a educação.

É importante ressaltar que essa obrigatoriedade disciplinar não aconteceu sem resistências. Apesar de professores serem obrigados a servir às exigências da doutrina oficial, a resistência se manifestou de múltiplas formas no cotidiano escolar, segundo Cunha (1989, p.37):

[...] pelas organizações clandestinas que não optaram pela luta armada; silenciosa e/ou tangencial, nas salas de aula; reorganizativa, nos sindicatos; inconformada, nas artes, na imprensa, nas empresas, no pensamento acadêmico, nas fábricas, nos campos.

Nessa linha, o regime autoritário objetivou “criar uma consciência nacional, incondicionalmente, favorável aos desígnios do grupo no poder. Assim, desmobilizou-se a ‘sociedade civil’, sujeitando-a inteiramente à ‘sociedade política’” (SAVIANI, 1999, p. 121). Portanto, a aprovação da Lei nº 5.692/71 ocorreu sem a participação da “sociedade civil”, até por

⁸⁴ No curso primário, o conteúdo do ensino estava mais diluído, centrado na categoria de comunidade. No curso ginásial, o conteúdo era mais ideológico, tendo temas como: o trabalho como um direito do homem e um dever social; as principais características do governo brasileiro; a defesa das instituições, da propriedade privada e das tradições cristãs; a responsabilidade do cidadão para com a segurança nacional (MEC- *Documenta* 123, 1971; CUNHA; GÓES, 1985, p.78).

que estava silenciada, seja pela cassação dos direitos políticos dos cidadãos, seja pela prisão de professores (e muitos outros) que falavam abertamente sobre suas ideias políticas. Mas,

É importante notar a ligação íntima entre exercício dos direitos políticos e certo atendimento efetivo dos direitos sociais antes de 1964. Após o golpe militar, vivemos um período da história do Brasil em que isso se tornou inconcebível, impensável, e a cidadania perdeu terreno. (COVRE, 2003, p. 62-63).

É importante lembrarmos, como anteriormente citado por Cunha (1989) que, mesmo com toda a repressão, a ditadura não conseguiu calar todas as vozes. Muitas se ergueram clandestinas, e foram constituindo-se e fortalecendo grupos organizados, como sindicatos, partidos, movimentos populares, movimentos sociais negros, organizações não-governamentais (ONGs), igrejas, associações. Tais grupos organizados são fundamentais para a conquista da democracia, influenciando e pressionando o Estado e a sociedade na defesa dos direitos invioláveis do cidadão e da coletividade.

É sem dúvida uma postura abrangente, sintonizada com o movimento político nos anos finais da década de 1970 que solicitava união de todas as forças populares contra o Regime Militar.

Por esta razão, esse perfil cidadão começa, nos anos oitenta, adquirir nuances de criticidade com o descontentamento da sociedade diante do Regime Militar. Assim, com a transição do Regime Militar ditatorial para o civil e democrático (GERMANO, 2005), esse perfil se altera permitindo perceber o movimento de transição de uma situação em que os valores religiosos, familiares e educacionais que dão sustentação a uma sociedade marcada pela restrição das liberdades e garantias individuais para a construção e instauração de uma forma de se exercer o poder⁸⁵ no seio da sociedade brasileira consubstanciada pelos movimentos sociais⁸⁶.

É importante destacar aspectos históricos que de alguma forma influenciam este período. Em nível mundial, a crise econômica sofrida pelo capitalismo na década de 1970 – grande estagnação econômica e inflação crescente – causou o desgaste e o descrédito do modelo de Estado de Bem-Estar Social (Welfare State). Para Dupas (1987, p.15) a crise internacional

⁸⁵ Severino em artigo recente (2000) exorta sobre essa questão que marca uma peculiaridade humana, isto é, a sociedade humana é atravessada e impregnada por um *coeficiente de poder*, ou seja, os sujeitos individuais não se justapõem, uns ao lado dos outros, em condições de simétrica igualdade, mas se colocam hierarquicamente, uns sobre os outros, uns dominando os outros. Entretanto, uma estrutura social onde o poder ocorra de forma mais equitativa é condição básica para que os homens se humanizem.

⁸⁶ A década de 1980 foi marcada pela ascensão dos movimentos sociais. A esse respeito ver GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

provocou no país “a dificuldade econômica, que optou pelo endividamento externo como alternativa para o crescimento”. Em contrapartida, foi proposto um novo modelo de Estado denominado de Neoliberal. Esse novo sistema é inaugurado pelos governos de Margareth Thatcher na Inglaterra e Ronald Reagan nos Estados Unidos, os quais em pouco tempo, difundem-se para outros países (SHIROMA et al, 2004). Além disso, em fins dos anos de 1980, ocorreu a crise e a derrocada do socialismo soviético, alterando a configuração política mundial.

Em nível nacional, alguns fatores de pressão sobre o Regime Militar foram fundamentais, tais como: a crise econômica, a inflação, os conflitos entre as diferentes facções militares, o Movimento pela Anistia, as greves operárias, a progressiva insatisfação de setores das classes médias, o fortalecimento dos sindicatos, as eleições de 1982 para os governos estaduais, a reforma partidária com a implantação de um sistema multipartidário, participação de entidades da sociedade civil como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) que juntamente com as universidades, centralizavam as discussões sobre os problemas sociais e os direitos dos trabalhadores (DUPAS, 1987; SKIDMORE, 1988; SHIROMA et al., 2004).

Segundo Dupas (1987, p. 24-25) o Brasil, passou a se submeter à supervisão do Fundo Monetário Internacional – FMI e apesar da contínua pressão realizada pelo FMI⁸⁷ e da influência exercida pelos países neoliberais com os quais mantinha relações externas, os anos de 1980 foram de readaptação e transição para o Brasil. A primeira metade daquele período “inicia-se com uma fundamental mudança de natureza política” (p. 23), havendo a lenta e gradual abertura democrática. Na segunda metade da década, o país começa, progressivamente, “a se mobilizar para uma grande cruzada cívica, na esteira da qual o regime acabará mudado” (p. 30). Ora, isso não foi possível sem que ocorresse:

Ao mesmo tempo uma liberalização do controle político e do compromisso ideológico que o “sistema” exercia sobre a burocracia civil, seus planos e programas, sobretudo na área social. Em outras palavras, quer por pressão do

⁸⁷ Segundo Skidmore (1988, p. 459), essa pressão se consubstanciava nas ‘cartas de intenções’ assinadas pelo governo brasileiro em janeiro de 1983, pela qual o Brasil se comprometia a cumprir metas especificadas de política fiscal e monetária, assim como de política cambial e tarifária. Singer (1986, p. 50-51), também contribui a respeito mencionando que os países credores impuseram aos países inadimplentes, por meio do FMI, políticas “saneadoras” que exacerbaram a inflação e aprofundaram a crise econômica nestes últimos. Segundo o autor, o arrocho salarial é parte importante da política de ajuste recessivo posta em prática desde 1981 e intensificada a partir do início de 1983, quando o Brasil passou a se submeter à supervisão do FMI.

voto, dos movimentos sociais e da reorganização da sociedade civil, quer pela necessidade de o regime se modernizar para se manter (e seguramente por ambas), o fato é que, em nível do Estado, criaram-se espaços para políticas públicas socialmente mais abrangentes, ideologicamente mais autônomas e operacionalmente mais eficazes. Por seu lado, esse processo tem como pano de fundo a crise da aliança social de sustentação do regime, e os esforços e contra-esforços para consolidar novas alianças (MICELI, 1984, p. 31).

As leis de repressão, segundo Carvalho (2002, p.158) vai aos poucos sendo revogada e a oposição se faz sentir com força crescente. Na economia, a crise do petróleo de 1973 reduz os índices de crescimento⁸⁸, que no início dos anos 1980 chegam a ser negativos. No campo educacional, fortalece-se o esforço pela educação enquanto instrumento para a justiça social⁸⁹, referindo-se a esse momento, Salgado (1986) menciona:

O momento presente do povo brasileiro é de expectativas de mudanças importantes. No campo da Educação vem-se fortalecendo cada vez mais e explicação do fracasso como fracasso do Estado em concretizar os direitos básicos da população, tornando-se indispensável sensibilizar o poder público para atuar como propulsor de justiça social. *A Educação se coloca como direito indiscutível de todos, vinculado à cidadania*, como decorrência e ao mesmo tempo como requisito para seu exercício. As implicações desse vínculo suscitam questões gerais e questões específicas a cada nível de ensino (SALGADO, 1986, p. 113- *grifo nosso*).

De fato, a população brasileira depositou suas expectativas na elaboração da nova Carta Constitucional, cujos debates e projetos⁹⁰ foram realizados pela Assembleia Constituinte entre 1987 e 1988 (SAVIANI, 2004) alimentavam o otimismo na possibilidade de mudanças mais

⁸⁸ A partir de 1977, o crescimento começou a cair, chegando ao ponto mais baixo em 1983, com -3,2%, subindo depois para 5% em 1984 (CARVALHO, 2002, p. 168). Para Dupas (1987) o decréscimo do desenvolvimento definiu o contorno do impasse que o modelo, bem sucedido até então, iria enfrentar nos anos seguintes. A crise do petróleo comprometeu as fontes de financiamento, provocando elevação das taxas de juros.

⁸⁹ Acerca da responsabilidade dos governantes nesse processo, ver: SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e Justiça – A política social na ordem brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987. O estudo revela, de forma objetiva, porque as mesmas elites governantes que produziram mudanças e má política social, também, foram capazes de impor retrocessos na ordem política vigente, como as que ocorreram em 1930, 1934 e 1970. Além disso, a propósito, defende que a redução das desigualdades sociais vincula-se à estabilidade democrática da cidadania.

⁹⁰ A esse respeito, ver SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *ABC da Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. São Paulo: Unimarco, 1993; TEIXEIRA, Eliana Franco. *O Direito à Educação nas Constituições Brasileiras*. Belém: UNAMA, 2001. A constituinte foi instalada no dia 01 de fevereiro de 1987, sob a presidência do Min. José Carlos Moreira Alves, então Presidente do Supremo Tribunal Federal. Entretanto, no dia seguinte assume o Dep. Ulisses Guimarães que elaborou seu regimento interno. A constituinte tinha como método ouvir inicialmente, as sugestões dos Constituintes, bem como de representantes da sociedade civil e do Estado, e com base nessa consulta apresentar os primeiros anteprojetos e após construir o texto Constitucional.

profundas no âmbito da sociedade⁹¹. Este documento buscou abranger aspectos que durante o período do Regime Militar ficaram a desejar e, tal foi o seu caráter democrático, que ficou conhecida como a “Constituição Cidadã”, em virtude de proporcionar a ampliação dos direitos individuais e ainda, pela reorganização e ascensão dos movimentos sociais e das lutas populares por direitos, materializados e consolidados na retomada ou criação de entidades e instituições representativas dos diversos setores e defensoras de suas reivindicações⁹².

De tal modo, em seu preâmbulo, a Carta Constitucional de 05 de outubro de 1988, apresenta o Brasil como um Estado Democrático de Direito que tem como fundamentos: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Apresenta no Art. 3º os quatro objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, quais sejam: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, C.F/ 1988). Tal documento representou avanços “em que a garantia dos direitos do cidadão era preocupação central” (CARVALHO, 2002, p. 200).

A partir de então, manifesta-se o debate em torno da função que cabe à educação e o lugar que esta ocupa na sociedade. O acesso à escola seria o exercício da cidadania ou esta teria como instrumento a educação escolar. A modificação constitucional, ressaltada anteriormente por Salgado (1986), ao afirmar o sistema educativo e respectiva estrutura, afirma a universalidade do acesso e permanência na escola como direito de cidadania. De tal modo que, o exercício desta passa a ser uma das finalidades do saber escolar (BRASIL, 1988). Nesse sentido, caberia à educação:

⁹¹ Sobre esse aspecto ver alguns textos que tratam da educação nas assembleias nacionais constituintes: DEMO, Pedro. *Educação e Constituinte*. Em aberto, ano 5, nº 30, abr/jun, 1986; PINHEIRO, Maria Francisca. *O público e o Privado na Educação: um conflito fora de moda?* In: FAVERO, Osmar (org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823 – 1988*. Campinas – SP: Autores Associados, 2005, p. 255-292; VIEIRA, Sofia Lerche. *A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, mai/ago, 2007.

⁹² Arelaro (2000) destaca que, apesar dos economistas brasileiros se referirem à década de 1980 como a “década perdida”, este período foi rico em termos da disputa política pela redemocratização da sociedade brasileira e quanto à reorganização dos movimentos sociais, notadamente os da área da educação, com a criação de entidades, tais como a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE), ou a transformação de outras, como a da Conferência dos Professores do Brasil (CPB) em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Essas entidades influenciaram o resultado final da Assembleia Nacional Constituinte pelo poder de intervenção nos debates educacionais.

[...] à formação do homem de forma plural, ao conhecimento, à cultura e aos valores, à participação política, enfim, ao capital sócio-cultural acumulado e em experimentação pela humanidade e constantemente reinventado pelas sucessivas gerações (GERMANO, 1998, p. 05).

Os novos marcos legais educacionais vigentes apontam uma concepção de cidadania, relativa à diversidade étnico-racial como um dos fundamentos principais da política educacional, ressaltando avanço em relação às concepções que a entendem como direitos e deveres. Neste sentido, a concepção de cidadania referida na legislação educacional tem como fim principal formar cidadãos cômnicos de conhecimentos aprofundados acerca das diversas matrizes culturais que contribuiriam para a construção da *identidade nacional* brasileira, de modo a fazer com que as gerações vindouras reconheçam e valorizem a diferença cultural e, sobretudo, respeitem a diversidade e a diferença da sociedade da qual estão inseridas (COELHO; COELHO, 2012b).

Neste sentido, concordamos com Schwarcz (2012, p. 22), se antes a cidadania era ligada a pertença, passou para a égide e para o exercício dos agentes sociais em sua dinâmica social, para retornar, modificada, como uma agenda de grupos sociais, que declaram e defendem sua diferença. Destacam-se, nessa nova agenda, “os direitos à segurança e à propriedade do indivíduo, bem como à sua integração na comunidade política nacional”. Entretanto, essa agenda também requer “à ampliação dos sentidos e significados da cidadania, por meio das lutas por direito à moradia, à saúde e à educação básica”, mas não somente a estes, abrangendo, também, grupos, etnias, nações e a própria humanidade, por exemplo, “em seu direito a um ambiente equilibrado, à paz ou à transmissão do patrimônio ecológico e/ou cultural às gerações futuras” (p.23).

A propósito, após apresentarmos o sentido da formação para a cidadania na medida em que adota uma finalidade que se encontra inserida no sistema formal de ensino, faz-se oportuno, também, apresentar esse sentido num “Estado de segurança nacional”. A educação se revestira do caráter apropriado à doutrina ideológica da segurança nacional e da erradicação dos “inimigos internos” da nação, por intermédio da supressão de direitos de cidadania, da reflexão política e da crítica social. Essa ideologia se chama “Doutrina de Segurança Nacional” e tem suas raízes fora do solo latino-americano. Os Estados Unidos são o berço da Segurança Nacional. Então, o que seria a “Doutrina de Segurança Nacional” e quais suas repercussões nos diversos *campos* sociais, sobretudo o educacional na compreensão do “exercício para a cidadania”.

2.2 NACIONALISMO E EDUCAÇÃO SOB A INFLUÊNCIA DA DOCTRINA DE SEGURANÇA NACIONAL

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e o advento da Guerra Fria, a política norte-americana passou a ser marcada por acentuado anticomunismo, pautada pelo princípio de contenção da União Soviética, a fim de evitar a expansão do comunismo aos países aliados. Neste sentido, o fortalecimento de governos militares na América Latina também seria visto como admissível e desejável, tendo em vista o combate ao comunismo.

Na América Latina, os regimes autoritários das décadas de 1960 e 1970 adquiriram as formas de “ditaduras de segurança nacional”. A teoria que serviu de amparo ideológico, conforme assegura Comblin (1978), foi a Doutrina de Segurança Nacional – DSN, disseminada pelo *National War College*, dos Estados Unidos e difundida por meio da criação das Escolas Militares para a América Latina. Segundo Comblin (1978, p. 22) há uma doutrina que “vem dos Estados Unidos e é transmitida quase sem modificações nas escolas de segurança nacional da América Latina”⁹³.

Assim, foi a partir do êxito da Revolução Cubana, em 1959, que a política externa norte-americana estabeleceu, sem precedentes, uma estratégia em resposta ao avanço do “comunismo” na América Latina, denominada de contrainsurgência⁹⁴ ou estratégias de Segurança Interna (ALVES, 1984). Para fazer frente a essa ação, a Revolução Cubana inspirou movimentos nacionalistas, reformistas e comunistas em todo o subcontinente, tendo como principal mote o anti-imperialismo norte-americano.

Em suas análises, Alves (1984) menciona que depois do início da Guerra Fria, os objetivos americanos incluiriam a proteção do Atlântico Sul contra o tráfego marítimo soviético e

⁹³ Em 1949, é criada a Escola Superior de Guerra - ESG, com a assistência de consultores franceses e norte-americanos. Vale ressaltar que apesar de receber base teórica dessas duas escolas (francesa e norte-americana), durante o seu período de criação, o Brasil estava, sob forte influência dos Estados Unidos, já que o país se posicionou ao lado dos países ocidentais durante a Guerra Fria. O primeiro Comandante e Diretor de Estudos, o Marechal Cordeiro de Farias, foi sucedido pelo Marechal Juarez Távora. Desde essa época foi estabelecido um sistema de rodízio, sendo a Escola comandada por oficiais-generais das três Forças Singulares. Em 15 de março de 1950, iniciou-se o ano letivo da primeira turma da ESG, sendo a Aula Inaugural proferida pelo General César Obino, no auditório da antiga Escola Técnica do Exército, atual Instituto Militar de Engenharia (IME) e que contou com a presença do então Presidente da República, General Eurico Gaspar Dutra..

⁹⁴ Eram, segundo Fico (2014, p. 26) estratégias denominadas de *civic actions*, por meio das quais as forças militares passaram a fazer trabalhos de engenharia, transportes, saneamento etc., consolidadas no governo Kennedy, temeroso de que guerrilhas revolucionárias pipocassem na América Latina.

a conservação da ordem interna nas repúblicas latinas e, para isso apropriam-se da experiência da guerra revolucionária das lutas de libertação nacional dos impérios coloniais ingleses e, principalmente, franceses.

Para Comblin (1978, p. 140) os primeiros programas militares que ensinavam a contrainsurgência foram ministrados na Escola do Caribe do Exército dos Estados Unidos, criada em 1949, na zona de ocupação do Canal de Panamá, em Fort Gulick, responsável pelo aperfeiçoamento profissional de oficiais norte-americanos. Esse treinamento foi estendido para militares de toda América Latina a partir da vitoriosa guerrilha de Fidel Castro e Ernesto Che Guevara, levando essa instituição de ensino militar a ficar conhecida como “Escola das Américas”. Segundo o autor, 33.147 oficiais militares latino-americanos frequentaram a escola do Canal do Panamá, entre 1961 e 1977. Essas medidas estavam incluídas na mudança de orientação da estratégia de contenção da expansão do comunismo, agora presente na América Latina: a defesa coletiva do hemisfério foi substituída pela segurança interna. Assim:

[...] os militares latino-americanos vão ser preparados para assumirem o poder em seus respectivos países e vão ser estimulados de todos os modos para fazê-lo. A estratégia que lhes é ensinada inclui a tomada do poder e a formação de um governo militar autoritário, baseado em todos os temas da segurança nacional. Evidentemente o Pentágono não podia dar o golpe de Estado em lugar dos militares nacionais. Contentou-se em exortá-los a fazê-lo, justificar a estratégia para essa ação. Quando surgiu a ocasião, veio ajudar seus discípulos (COMBLIN, 1978, p. 142).

Portanto, o apoio dado pelos EUA não pode ser considerado como o único suporte da ideologia de segurança nacional. Fatores internos o sustentaram. Desse modo, a DSN foi a ideologia disseminada nessas instituições militares, a qual “evoluiu de uma visão parcial da segurança interna e externa para uma visão mais abrangente da segurança nacional” (ALVES, 1984, p. 34-35). Assim, as ditaduras civil-militares instituídas no Brasil, Bolívia, Uruguai, Chile e Argentina, nas décadas de 1960 e 1970, foram marcadas pela aplicação de suas diretrizes. No campo econômico, a ideologia da segurança nacional era “um instrumento utilizado pelos setores dominantes, associados ao capital estrangeiro, para justificar e legitimar a perpetuação por meios não democráticos de um modelo altamente explorador de desenvolvimento dependente” (ALVES, 1984, p. 23).

A Segurança Nacional, conforme Comblin (1978, p. 54),

[...] é a capacidade que o Estado dá à Nação para impor seus objetivos a todas as forças oponentes. Essa capacidade é naturalmente, uma força. Trata-se, portanto, da força do Estado, capaz de derrotar todas as forças adversas e de fazer triunfar os Objetivos Nacionais.

Desse modo, os objetivos nacionais, segundo o autor, são as metas que a DSN tenta alcançar por meio da sua aplicação. De modo geral, são os mesmos em todas as Ditaduras de Segurança Nacional. No Brasil, por exemplo, eram: integridade territorial, integridade nacional, democracia, progresso, paz social e soberania. Ou, então, conforme a condensação de Golbery: “ciência, cristianismo, democracia” (COMBLIN, 1978, p. 51-52).

O autor segue caracterizando a Segurança Nacional como um conceito operacional e flexível, isto é, manipuláveis de acordo com o interesse do *campo* militar e da elite brasileira, exatamente em consequência da indefinição do inimigo que atenta contra esta segurança, pois:

A segurança nacional talvez não saiba muito bem o que está defendendo, mas sabe muito bem *contra quem*: o comunismo. Sua indefinição é que faz sua eficiência: o comunismo pode aparecer em todos os setores da sociedade; para lutar contra ele é preciso um conceito muito flexível. Em qualquer lugar onde se manifeste um aparente comunismo, o Estado está presente e faz intervir a segurança nacional [...] à onipresença do comunismo responde-se com a onipresença da segurança nacional (COMBLIN, 1978, p. 55 – grifo do autor).

A flexibilização do conceito de comunismo, apresentado por Comblin, a sua amplitude, caracteriza a base ideológica para fundamentar uma premissa básica da DSN, a do “inimigo interno”. Dessa maneira, tomando por base a ideia de que o comunismo não seria estimulado via uma agressão externa, mas, sim, incitado dentro das fronteiras nacionais de cada país, o que torna esse conceito fundamental para explicar e legitimar as medidas tomadas pelos governos ditatoriais. De acordo, ainda, com o autor, a indefinição do “inimigo interno” é que gera eficiência à doutrina e a todas as medidas adotadas sejam elas repressivas ou não (p. 56). Eram identificados como inimigos os grupos armados de esquerda, os trabalhadores urbanos e rurais organizados em sindicatos e ligas camponesas, a esquerda de um modo geral, estudantes, segmentos da Igreja Católica e de militares subalternos, bem como, qualquer cidadão que simplesmente se opusesse ao regime (ALVES, 1984, p. 39; GERMANO, 2010, p. 234). Assim, tornava-se importante sustentar a amplitude do conceito para que houvesse possibilidade “de uma conformidade perfeita”, de tal forma que:

O inimigo é indefinido, serve-se do mimetismo e adapta-se a qualquer ambiente, utilizando todos os meios, lícitos ou ilícitos, para atingir seus objetivos. Mascara-se de padre ou professor, de aluno ou de camponês, de vigilante defensor da democracia ou de intelectual avançado (COMBLIN, 1978, p. 48).

Outro conceito, também vital, para a compreensão dos aspectos repressivos da Doutrina de Segurança Nacional, diz respeito às “fronteiras ideológicas”, oposto ao de “fronteiras territoriais” (ALVES, 1984, p. 37). Para a autora, “este ponto é fundamental para a teoria do “inimigo interno” e da agressão indireta”. Na concepção de “fronteiras ideológicas”, diante da ameaça e da expansão do comunismo para o domínio do mundo, as fronteiras territoriais e geográficas não estavam mais em questão. Elas poderiam ser ultrapassadas, visto que não havia mais soberania nacional a ser respeitada quando os valores da civilização democrática e cristã estivessem sob ameaça. Desse modo, segundo Comblin (1978) na lógica da DSN, invasões, interferências em países considerados de perfil “comunista” ou ameaçados por ele seriam consideradas naturais, a fim de manter sua segurança interna.

Entretanto, de acordo com Comblin (1978, p. 44-47) essas premissas de “inimigo interno” e “fronteiras ideológicas” tinham por consequência a *estratégia*⁹⁵ de ação cívica militar, ou seja, a ideia de que “o governo é mais eficiente que a revolução para remediar suas necessidades”, essa era a concepção encontrada na Aliança para o Progresso⁹⁶, programa de ajuda financeira, mas também, de “moldura ideológica”. Destaca o autor que essa *estratégia* foi aplicada também na Guerra do Vietnã e, apesar de seu insucesso, “de 1965 em diante, o ensino dessa escolástica superou, nas escolas militares, o ensino consagrado a outras formas de guerra”⁹⁷.

A intervenção sistemática do Estado por meio da “fronteira ideológica” presente na DSN e no universo cultural é também recorrente, pois a cultura será o meio de garantir o ideário da *identidade nacional*, contudo, agora as elites dirigentes entendem como meta não mais construir uma nação, e sim assegurar a sua integração nacional.

Além do significado econômico, a integração nacional também significava uma premissa para a construção de uma sociedade harmônica e coesa, uma vez que a participação e o

⁹⁵ O sentido de *estratégia* dado é o mesmo empreendido por Bourdieu, de um sistema de sequências ordenadas e orientadas de práticas que todo grupo empreende para se produzir como tal.

⁹⁶ “Aliança para o Progresso” foi um programa de auxílio econômico norte-americano aos países da América Latina. Reafirmado pela Carta de Punta Del Este (1961), visou impedir que a Revolução Cubana (1959) “contaminasse” outros países no continente latino-americano (DREIFRUS, 1981). Ver, também, FICO, Carlos. *O Golpe de 1964: momentos decisivos*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

⁹⁷ Outros exemplos de experiências estratégicas também são citados por Comblin (1978), como: China, Indochina, Argélia, Cuba as quais se acumularam na luta contra-insurgente. A base teórica foi elaborada a partir das análises dos textos e orientações militares de Mao Tse-tung, Ho Chi-minh, Giap e Che Guevara.

compartilhamento de certas noções, comportamentos e visões de mundo, seriam essenciais para a consolidação e soberania da nação brasileira. Por isso, de acordo com a *estratégia discursiva* dos representantes do Regime Militar, os seus objetivos estariam ligados à própria reorganização da sociedade, que se traduzia na edificação de uma nova ordem social que eliminasse a ameaça comunista e implementasse reformas políticas e econômicas adequadas para o momento. E é claro que tal empreitada só aconteceria devido à capacidade e ao planejamento dos militares, modelo de ética e disciplina na persecução do desenvolvimento.

Segundo Bourdieu (2004b, p. 28-29), no mundo social, “há estruturas objetivas [...] disposições adquiridas”, portanto, existem características que se atraem por terem os mesmos interesses, ou serem da mesma natureza. É o caso dos elementos ligados à Doutrina de Segurança Nacional, dentre eles a defesa do Estado, das regiões e das pessoas físicas que compõem a Nação, ou dos elementos que são responsáveis pelos processos sociais como: educação, cultura, economia, política e religião. Essas áreas de interesse formam os *campos*. Cada campo possui diferentes graus de autonomia frente ao mundo social e estabelece regras próprias que produzem arenas de disputa interna que não necessariamente reproduzem as disputas do mundo social. Os campos têm diferentes graus de autonomia, isto é, graus com que o capital e as regras de disputa por sua posse estão mais ou menos definidos como próprios, não sendo redutíveis às dos demais.

Nesse contexto, cada vez mais o *campo* militar construía elementos para garantir a sua coesão interna, que construísse um *habitus* específico dentro do campo militar, e o campo educacional teria que dar conta de mais um elemento externo ao campo: a formação de um tipo de “pessoal de alto nível no sentido de exercer funções de direção e planejamento da segurança nacional” (ALVES, 1984, p. 24).

Neste aspecto, a educação se tornou um dos focos principais da ameaça comunista, o perigo iminente de que o Brasil deveria ser salvo, e que mobilizou muitos, sobretudo nas corporações militares e membros da Escola Superior de Guerra - ESG, a se levantar contra o Governo Goulart⁹⁸, acusado de tolerar ou, como menciona seus analistas, “de se associar aos projetos revolucionários”.

⁹⁸ No Brasil, no mandato presidencial de João Goulart – setembro de 1961 a abril de 1964 – as mobilizações intensificaram-se devido à política reformista de seu governo: visava transformar estruturalmente a sociedade brasileira por meio de diversas reformas de base, tais como a agrária, constitucional, política, urbana, educacional, etc. (RIBEIRO, 1988).

A ESG não se preocupava somente com a preparação de oficiais militares, incluía em seus cursos, civis dos setores dominantes, nas condições de professores do quadro permanente e convidados, conferencistas e alunos (ALVES, 1984, p. 24)⁹⁹. Configurava-se como uma escola de estudos mistos entre civis e militares, na qual se elaboravam *estratégias* aos obstáculos do desenvolvimento nacional no contexto político-econômico do pós-guerra, bem como se preparava por mais de uma década para a tomada do poder de Estado. Foi a partir de suas formulações doutrinárias que um grupo de militares e civis elaborou um projeto político para o país, articulando de forma coerente, segurança com o desenvolvimento econômico, como também, segundo a autora, “após o golpe, graduados da Escola vieram a ocupar muitos dos cargos importantes nas instituições políticas e econômicas brasileiras”, o que ficou consumado na candidatura do General Castelo Branco à Presidência da República.

A ênfase dos estudos centrou-se nos assuntos militares, especialmente, de Segurança Nacional. Desse modo, consolida-se a criação da instituição que teria grande influência nos rumos da Nação brasileira. Destaca-se, dentre outras ações, a criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo, que, entre outras coisas, iria materializar a proposta da ESG de *regeneração moral* da sociedade brasileira (cf. p. 82 desta Tese).

Desse modo, aliada a premissa de Segurança Nacional, em 1967, um novo elemento foi acrescentado à Doutrina de Segurança Nacional: o desenvolvimento. Segundo Comblin (1978, p. 65) no discurso do Secretário de Defesa dos Estados Unidos, Robert McNamara este fato é explicitado:

A segurança é desenvolvimento, e sem desenvolvimento não há segurança. Um país subdesenvolvido e que não se desenvolve não atingirá jamais algum nível de segurança, pelo simples motivo de que não pode despojar seus cidadãos de sua natureza humana. A lei e a ordem constituem um escudo atrás do qual pode-se desenvolver um país, e por conseguinte garantir em parte sua segurança. O desenvolvimento é o progresso econômico, social e político.

⁹⁹ Entre 1950 e 1967, quase 50% dos graduados na escola militar eram civis. Entre os que concluíram cursos na ESG estavam 599 altos oficiais militares, 224 industriais, 200 ministros de Estado e burocratas de primeiro escalão, 97 diretores de órgãos governamentais, 39 parlamentares, 23 juízes federais e estaduais e 107 tecnocratas (DREIFUSS, 1981, p. 417-455). Desse modo, a ESG, muito propriamente, percebeu a necessidade de se ocupar com questões internas relacionadas ao desenvolvimento, e para tanto, estimulou a participação, em suas atividades, de membros civis com destaque nas áreas industrial, econômica, educacional, etc.

Com isso, imediatamente os militares brasileiros adotaram o binômio segurança e desenvolvimento, conforme pode ser percebido no discurso do presidente Castelo Branco, citado por Comblin (1978, p. 66):

A inter-relação entre o desenvolvimento e a segurança faz com que, por um lado, o nível de segurança seja condicionado pela taxa e o potencial de crescimento econômico, e, por outro lado, o desenvolvimento econômico não possa se efetuar sem um mínimo de segurança.

Assim, o desenvolvimento foi introduzido na DSN de tal modo que, com essa nova aquisição ao seu campo doutrinário, passa a designar “Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento - DSND”. Esses dois conceitos passaram, dessa forma, a ser utilizados durante o período da ditadura militar brasileira como legitimadores tanto das políticas econômicas vinculadas à exploração dos trabalhadores e à associação a empresas multinacionais e ao capital internacional, quanto das técnicas repressivas que foram postas em prática contra os “inimigos internos” que estavam impossibilitando o desenvolvimento do país. Cabe destacar que, para a DSND, “a defesa militar, mais que as necessidades básicas da população, é considerada o principal objetivo do desenvolvimento econômico” (ALVES, 1984, p. 49). O binômio segurança-desenvolvimento, neste sentido estrutural, passou a ser aplicado em virtude da concepção adotada de desenvolvimento econômico “apoiado no capital e no mercado interno” (GORENDER, 2014, p. 18). Assim, era necessário um rápido aceleração da economia, via desenvolvimento industrial, para que a população passasse a apoiar o governo. Além disso, com o crescimento econômico brasileiro, o país se alçaria como uma potência na região, fator buscado desde a década de 1930 pela *intelectualidade* brasileira. Vejamos como isso se configura na política educacional no período do Regime Militar.

2.3 NACIONALISMO, IDENTIDADE NACIONAL E POLÍTICA EDUCACIONAL NO REGIME MILITAR

A política educacional adotada no início dos anos 1970 pautava as discussões acerca dos caminhos que levavam ao nacional-desenvolvimentismo. Com base nessa assertiva entendemo-las a partir das especificações teóricas de Freitag (1986, p. 77-78), como “conjunto de medidas tomadas (ou apenas formuladas) pela sociedade política que dizem respeito ao sistema educacional (propriamente escolar ou não), visando à (re)ordenação das formas de controle social

e político”, ou seja, uma forma de intervenção do Estado com vista a assegurar a dominação política e a manutenção do sistema educacional para os fins pretendidos naquele momento, bem como “atuar de forma a aliviar as tensões e conflitos”, assegura Germano (2005, p. 22).

Muito embora, as políticas educacionais pretendidas nesse estudo sejam circunscritas a um período restrito, enquanto a teoria do *nacionalismo*, anteriormente mencionada, é percebida como relacionada a um recorte mais amplo. Ambas, estão relacionadas ao modelo de desenvolvimento pretendido e à questão de *segurança nacional*, tal como fora pensada pelo Regime Militar.

Em que pese à censura e a discordância de posições¹⁰⁰, o campo das políticas educacionais, foi uma área de grande interesse do Regime militar de 1964, o governo propôs e implantou reformas em todos os níveis de ensino, da educação básica à universidade¹⁰¹ (VIEIRA, 2008, p. 118). Entretanto, esse “relativo avanço” chamou a atenção de alguns educadores, tais como: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Álvaro Vieira Pinto, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Luís Antônio Cunha, Bárbara Freitag, Dermerval Saviani, entre outros, comprometidos com o rumo democrático da educação no País, entre 1968 e 1971¹⁰². Segundo Germano (2008, p. 324), consoante com argumentos já citados anteriormente e, também, apresentados por Freitag (1986), o país vivia a euforia desenvolvimentista. Os militares pretendiam colocar o Brasil em *ordem*, por isso reformaram instituições conforme a sua visão estratégica de progresso, simbolizada pela ideia de *Brasil/potência*. Portanto, a reforma do Ensino de 1º e 2º graus, por sua vez, pretendeu atingir um duplo objetivo, sem descuidar do projeto de cidadania pensado para este período, qual seja: de um lado, conter a crescente demanda sobre o ensino superior; de outro, promover a profissionalização de nível médio¹⁰³.

¹⁰⁰ A esse respeito ver: XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Capitalismo e Escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931 – 1961)*. Campinas, SP: Papyrus, 1990, p.179.

¹⁰¹ Nos referimos as Leis 5.540/68 de reforma do Ensino Superior e outra, de reforma do Ensino primário e médio, a Lei nº 5.692/71 e, posteriormente alterada pela Lei nº 7.044/82.

¹⁰² A análise da política educacional no Brasil vem se constituindo, em preocupação e tarefa dos educadores comprometidos com os rumos da educação no País. Apesar de estarem comprometidos, eles não concordavam com os rumos destinados a essa Educação. Importantes contribuições nesta área são os trabalhos de Cunha (Educação e Desenvolvimento Social no Brasil), de Freitag (Escola, Estado e Sociedade), de Ribeiro (História da Educação Brasileira), de Germano (Estado Militar e Educação no Brasil: 1964-1985), de Romanelli (História da Educação no Brasil), de Ghiraldelli Junior (História da Educação Brasileira), de Saviani (Política e Educação no Brasil), de Fávero (A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988) e de Vieira (A República Brasileira: 1964-1984), entre outros.

¹⁰³ Entretanto, esses objetivos apresentados pela reforma educacional de 1961 são questionados por estudiosos, como Kuenzer (2000), que argumenta que não podemos ser ingênuos, pois nossa história de desenvolvimento econômico e social, cultural e político, educacional e profissional constituem-se dentro de uma lógica reprodutora

De acordo com Lessa (1988), esta ideia de *Brasil/potência* é mencionada oficialmente pela primeira vez, no Plano de Metas e Bases do governo militar. É também a partir do governo Médici que a ênfase na projeção do potencial nacional passa do plano territorial-estratégico para um plano econômico e educacional, reflexo do acelerado crescimento no qual o País experimentava a época. Segundo Germano (2008, p. 326), o pensamento militar pontifica-se, expresso por meio da ideia da “construção da potência, da necessidade de combater a subversão comunista para atingir tal meta e da concepção da educação como instrumento do desenvolvimento”.

A estratégia discursiva de *Brasil/potência*, por sua vez, também estabelece indícios de uma orgulhosa consciência nacional, na medida em que essa ideia projetava um tipo de *nacionalismo para o desenvolvimento*, de construção do futuro, de arrancada desenvolvimentista. Era o *nacionalismo* das realizações do *milagre brasileiro* que se pretendia integrado e moderno. Era a partir desses aspectos que a educação era chamada a participar expressando, plenamente, as preocupações com o futuro, segundo as quais o país moderno, a *potência* que estava em processo de construção encontraria, no futuro, uma “nação” desenvolvida.

Essa perspectiva, de uma concepção desenvolvimentista obriga o Poder Executivo a propor novas ações educacionais (GERMANO, 2005). O aparelho governamental foi desafiado a modernizar-se e, para tal, utilizou-se da técnica do planejamento com o objetivo de desenvolver e articular as políticas públicas para atender às exigências do modo de produção capitalista (FRIGOTTO, 2010). E foi justamente o pretexto de modernizar o sistema educacional para responder às necessidades do desenvolvimento desse modo de produção, que as questões educacionais passaram a ser enfrentadas numa perspectiva global. Segundo Germano (2005, p. 21-22), o binômio *educação e desenvolvimento* foi colocado como o eixo das políticas de modernização do Estado brasileiro, a qual estava sob a salvaguarda da “teoria do capital humano”¹⁰⁴ que influenciou a educação brasileira com a corrente tecnicista inspirada nesta teoria,

das desigualdades e dualidades estruturais, tais como: inclusão e exclusão social, trabalho manual para índios e escravos, trabalho livre e intelectual para as elites, escola acadêmica para poucos e educação profissional para os trabalhadores.

¹⁰⁴ Para Saviani (2005, p. 19) é na década de 1960 que a “teoria do capital humano” (SCHULTZ, 1973) foi desenvolvida e divulgada positivamente, sendo saudada como a cabal demonstração do “valor econômico da educação”. Em consequência, a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto. Outro autor que explicita esta teoria é Frigotto (2010), ao afirmar que a educação torna-se um investimento rentável como qualquer outro e ainda, “o componente da produção decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros)

conforme também nos aponta Araújo (2001, p. 34) visando subordinar a educação à lógica liberal, o que explica em parte a política educacional do período militar.

Saviani (2002) destaca que, a partir da segunda metade do século XX, a educação é colocada sob a determinação das condições de funcionamento do mercado capitalista, denominado por ele de “concepção produtivista de educação”, quando “a educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (SAVIANI, 2002, p. 22).

Essa visão produtivista, objetivada na “teoria do capital humano”, desencadeou uma nova função econômica atribuída à escola, na qual “prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio” (idem, p. 23). Baseado neste referencial, Araújo (2001, p. 114) menciona que o tecnicismo possibilitado por esta Teoria favorece a adaptação do trabalhador aos processos de trabalho e busca diminuir as interferências subjetivas que possam pôr em risco a eficiência desses processos.

Essa tendência, apesar de fundada na visão econômica, desenvolve-se de acordo com Frigotto (2010, p. 139) “no âmbito propriamente educacional e pedagógico, a teoria do capital humano vai ligar-se a toda a perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 50”. Assim, na década de 1960, ela retoma a questão da escolarização da população e a recoloca na pauta das *estratégias discursivas* governamentais, reafirmando a função da educação como elemento fundamental para o desenvolvimento.

Essas duas perspectivas, apontavam para a necessidade de uma formação de trabalhadores estruturada com “técnicas e modelos de *reconhecida eficiência* [...] de formar agentes produtivos aptos a desempenhar funções no mundo do trabalho e a tornar-se úteis ao capital industrial” (COELHO, 2009, p. 111 – grifo no original).

Paradoxalmente, além desse quadro produtivo, o Regime Militar foi influenciado por um quadro cultural, e essa realidade contribuiu para uma concepção nacionalista de *identidade nacional* que atravessava o discurso educacional, entretanto as questões “raciais” estavam

bens de produção” (p. 40). Existem diversos trabalhos que analisam a influência da “teoria do capital humano” na educação brasileira a partir da década de 1960. Para uma apreciação crítica, ver em: ARAPIRACA, José de O. *A Usaid e a Educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Autores Associados, 1982; FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2010.

subsumidas nestes discursos que privilegiavam o mito da *democracia racial* (cf. capítulo anterior)¹⁰⁵. E ainda, a educação proposta pelos Governos Militares no auge do período ditatorial contribuiu para o enfrentamento das desigualdades “raciais” a partir da compreensão que as transformações no entendimento e na utilização do conceito de *nacionalismo* foram definidas pelos problemas os quais cada nação enfrentou ao procurar a realização de um destino comum, o qual possibilitasse à sua população uma autoidentificação e um sentimento de pertencimento (ANDERSON, 1989).

Embora predominasse o discurso nacional-desenvolvimentista, de crescimento da nação brasileira. Nessa época, a nação brasileira estava sobrepujada por uma ditadura que, implantada no país, dominaria por mais de duas décadas. É verdade que, nos primeiros anos de 1980, do século passado, ela já apresentava seus primeiros sinais de esgotamento (FREITAG, 1986; ROMANELLI, 1994; GERMANO, 2005), portanto, são questões pertinentes e presentes nas reformas educacionais implantadas no período em tela.

Assim, a reconstituição da história das reformas educacionais que ocorreram no Brasil exige recuar de 1985 até o ano de 1960. Este recuo se faz necessário, pois entendemos que os marcos históricos não se encaixam nos limites rigorosos das periodizações meramente cronológicas, pois há um movimento anterior o qual o antecede e que deve ser considerado a partir da expressividade de determinados eventos os quais deixam consequências profundas e duradouras, pelo menos nos sistemas simbólicos das diversas formações sociais e da qual a educação é constituinte.

Considerando que neste estudo será utilizada sobremaneira a palavra “reformas” para a compreensão da interação entre as intenções e ações de uma ação pública tornada realidade e, que, portanto, esta nova “maneira de ver” tem consequências ao nível do modo como são concebidas as mudanças em educação: a uma lógica de reforma, em que as mudanças são impostas verticalmente, a partir de uma decisão política centralizada (BARROSO, 2003), tende a suceder uma lógica de inovação, em que as mudanças são produzidas no contexto organizacional da escola, por ação e interação dos respectivos agentes sociais.

De modo a referenciar a compreensão acerca da reforma educacional, no período em questão, assentimos com as formulações de Vieira (2008a, p. 19) para a qual “as reformas são

¹⁰⁵ Sobre esse aspecto destacamos alguns autores que o discutem: Fernandes (1965); Hasenbalg (1979), Schwarcz (1993; 1999) e Guimarães (1999).

compreendidas como expectativas de melhoria de uma situação existente. Expressa uma expectativa de mudança deliberada voltada para o aprimoramento de um sistema educativo no todo ou em parte”, isto tudo traduzido na legislação educacional e, portanto, se configuram em instrumentos normativos da política educacional.

A interpretação dos textos legais requer uma compreensão do panorama mais amplo onde as decisões sobre os rumos da educação, especificamente como afirma Saviani (1976), os rumos da política educacional, são forjadas. Assim, os textos das legislações educacionais merecem ser interpretados à luz dos contextos em que são produzidos. Neles, segundo Vieira (2008a, p. 24), não infrequente, estão às razões que ultrapassam a vontade dos legisladores, assim como, as mudanças (ou permanências) macroestruturais que ordenam boa parte das circunstâncias do fazer educativo.

A política educacional desenvolvida a partir de 1964 colocou a educação em compasso com a orientação expressa no processo de desenvolvimento político-econômico brasileiro. Desse modo, o estudo da educação nas Constituições Brasileiras e nas Leis educacionais permite apreciar seu contraditório movimento enquanto um valor que passa a incorporar-se aos anseios sociais sem, contudo, oferecer a cidadania plena¹⁰⁶. Do mesmo modo, contribui para melhor situar o lugar das iniciativas propostas ao longo da história.

Convém, todavia, lembrar que a política educacional de uma realidade complexa, como a do Brasil (VIEIRA, 2008), resulta de um conjunto de articulações, onde, além dos instrumentos legais, pesam sobremaneira o papel desempenhado pelos diversos domínios do Poder Público (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), e pelos demais movimentos populares organizados. Tudo isto se transforma no/pelo cotidiano que, em última instância, define o perfil da educação no país. Tratando-se de educação no contexto de reformas, compreendemos segundo as formulações de Vieira, que:

¹⁰⁶ Destacamos o trabalho de Coelho (2009) no sentido de imprimir uma consistente reflexão quanto à ausência de grupos sociais de seu direito de cidadania. A esse respeito ver também, as discussões de Jerson Carneiro Gonçalves Junior (2010) para o qual dentre os direitos sociais, entre os quais a educação, que prepara o cidadão para o exercício desses direitos e deveres, não foram valorizados nas Constituições brasileiras. Para o autor, especificamente durante o Regime Militar, afirma: “Desprezando inteiramente os princípios da ideologia dos direitos humanos, o regime dos Atos Institucionais desconheceu também totalmente o sentido da cidadania” (p. 170). Ver ainda: Marilena Chauí, *Direitos humanos e medo*, in RIBEIRO FESTER, A.C. (org.), *Direitos Humanos*, São Paulo: Brasiliense, 1989; FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 -1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 05-30.

Independentemente, dos contextos em que são concebidos, esses textos expressam concepções de educação, direitos a ela relativos, dispositivos curriculares e outras noções que interessam não apenas à pesquisa em política educacional, como à história da educação e outros campos disciplinares no âmbito dessa área do conhecimento (VIEIRA, 2008, p. 18-19).

Assim, nesse período, não há como desconhecer os impactos do *nacionalismo* na educação brasileira. Todavia, considerando-se a especificidade desta concepção na educação nacional será necessário fazer alguns recuos, mesmo que de modo sumário para décadas anteriores aos anos 60 do século XX, de modo tornar inteligíveis os impactos do *nacionalismo* sobre as reformas educacionais e sua absorção no projeto de *identidade nacional*. O aspecto central, aqui, refere-se ao fato de que o processo de escolarização neste século defendeu a centralidade da escola na vida nacional, na “formação de um povo ordeiro e civilizado” (FARIA FILHO, 2004, p. 539).

No período moderno, desde o fim do século XVIII, o *nacionalismo* sofreu um processo de modulação e adaptação segundo diferentes épocas, regimes políticos, economias e estruturas sociais (ANDERSON, 1989, p. 171; 2000). Ou seja, a nação transformou-se em símbolo de referência nas relações entre os Estados e os seus súditos, bem como entre um Estado e os demais. Katherine Verdery (2000, p. 239) entende o termo nação como um “[...] operador básico num vasto sistema de classificação social”. Esse sistema não só classifica, institucionalmente, os agentes sociais, como funda os critérios da autoridade e da legitimidade por meio de categorias que ganham contornos naturais e socialmente reais, uma vez que: “confere posições aos sujeitos no Estado moderno; distingue-os de membros de outros Estados; assim como autoriza e legitima projetos e ações oficiais, muitas vezes dotados de objetivos diversos” (VERDERY, 2000, p. 240), como os que aqui se identificam.

Entretanto, segundo Drossos (2003, p.145-146) há uma dupla relação entre *nacionalismo* e cidadão. O nacional como cidadão está ligado ao seu Estado por um lado, numa relação vertical de subordinação, proteção e lealdade e por outro lado, numa relação vertical que o une com os seus demais conterrâneos e compatriotas como membro da comunidade nacional, comunidade esta resultante de valores históricos e culturais comuns.

Explicava Skidmore (1976) que o conceito de *nacionalismo* predominante nos primórdios da República brasileira havia sido forjado por intelectuais brasileiros europeizados do final do Império, os quais procuraram interpretar e tornar mais atrativa à imagem do país no exterior.

Nesse sentido, Velloso (1987, p. 02) também contribui no sentido de assegurar que esses intelectuais atribuíam-se o papel de guia na condução do processo de modernização da sociedade brasileira como verdadeiros “mosqueteiros intelectuais” que munidos do instrumental cientificista¹⁰⁷ buscavam remodelar o Estado.

Analisando o período inicial republicano no Brasil, Carvalho (1989, p. 10-11) defende que os projetos modernizadores¹⁰⁸ implementados pelo Estado foram definidores do caráter e da formação nacional brasileira, portanto, derivados dessa concepção ganhavam força a ideia de que a educação “era fator determinante no aperfeiçoamento dos povos, sobrepujando os fatores raciais” e, dessa forma, a educação tem o caráter de *regeneração* nacional dos negros e mestiços, vistos como “vadios” pelos agentes das reformas educacionais chamadas “necessárias”. Esse era parte do legado e dívida contraída pela República na ótica da elite intelectual disposta ao empreendimento das mudanças¹⁰⁹. Evidentemente, esse grupo não hesitava em atribuir à educação um importante papel na constituição da nacionalidade tendo em vista as novas relações sociais que se objetivavam no país.

Diante desse quadro, vários educadores¹¹⁰ começaram a compreender que a questão educacional não poderia continuar sendo objeto de discussões e decisões isoladas de

¹⁰⁷ Conferir, também, argumentos em OLIVEIRA, Lucia Lippi. *A Questão Nacional na primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1990. No Brasil do fim do século XIX e início do século XX as teorias racistas, quase sempre, tinham fundamento “científico”, o aperfeiçoamento da raça passaria pela moralidade e por um progresso civilizatório que seria transmitido hereditariamente, conforme nos aponta Schwarcz (1993).

¹⁰⁸ Durante a chamada era Vargas, em especial o período estadonovista, foi marcada por tentativas e iniciativas ligadas a uma modernização conservadora do Estado, assim como de “definições” do caráter e da formação nacional brasileira. Quanto a esse conceito, de modernização conservadora, lanço mão da elaboração teórica acerca do tema que desenvolveram Carlos Nelson Coutinho e Luiz Werneck Vianna, tomando como referência o pensamento de Antônio Gramsci. Este conceito enfatiza a predominância do momento supraestrutural, ou seja, do instante político, ultrapassando as visões meramente economicistas que dominaram esta discussão durante muito tempo no País. A partir das leituras de Gramsci, Coutinho (1985), compreende que o conceito, de “revolução passiva” trabalhado por Gramsci complementa o que estava faltando na teoria leninista, os aspectos supraestruturais. O conceito gramsciano de “revolução passiva” aplicado ao caso brasileiro pressupõe o entendimento acerca do fortalecimento do Estado em favor das forças hegemônicas e a prática do transformismo como modalidade do desenvolvimento histórico que exclui as massas populares desse processo. Sousa (2010, p. 07), analisando o conceito gramsciano na era Vargas, nos diz que: “a modernização capitalista brasileira – industrialização, urbanização e estrutura social complexa – foi implementada pelo Estado. Não houve uma “revolução burguesa”, este fato aconteceu mesmo com o grande latifúndio e a dependência do capital imperialista”.

¹⁰⁹ Neste âmbito, segundo Carvalho (1989), o papel da educação foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação. Essa constituição do Estado-Nação, de acordo com Castro Junior (2003) decorre de um processo histórico que, por sua vez, sofre um processo de lutas e de construção ideológica, juntamente com outras categorias, tais como *nacionalismo* e cidadania.

¹¹⁰ Destacamos Florestan Fernandes e Roque Spencer por seus princípios defendidos na Campanha em Defesa da Escola Pública, bem como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo representantes do pensamento escolanovista entre outros e aqueles advindos dos movimentos de alfabetização e cultura popular.

determinados Estados, mas devia ser encarada como um *problema nacional* que afetava toda a nação¹¹¹. Nessa direção, parte dos intelectuais brasileiros passa a propor alternativas que contribuíssem para levar a educação a ser identificada como um *problema nacional* (PENNA, 2010).

Assim, a preocupação centra-se não mais no indivíduo, mas, sobretudo, na preocupação em compreender a relação entre educação e sociedade, com a intencionalidade de discernir qual é a função da primeira nas relações sociais no país (GATTI, 2007). O clima político da época era extremadamente fértil para incentivar esse tipo de preocupação. Dentre os eventos produzidos nessa época, foi criado o Ministério de Educação e Saúde, como uma expressão de que a educação pública começava a ser reconhecida como um *problema nacional*, ainda que isso não tenha significado, necessariamente, a responsabilização do Estado nacional pelo provimento de ensino público.

A centralização do poder público foi acompanhada da centralização do poder simbólico¹¹², produtor e difusor de uma visão de mundo, consubstanciado por um ideal de nação, para o conjunto da sociedade. Ao mobilizar o poder simbólico, a função coercitiva não foi descartada. Contudo, para Gomes (1996, p. 20-21), na “política cultural” do Estado Novo¹¹³, “[...] a lógica central a presidir e unificar as inúmeras iniciativas então implementadas, era a produção de um apoio das massas para o nacionalismo estatal [...]”.

Segundo essa perspectiva, o *nacionalismo* é a utilização do símbolo “nação”, não só pelo discurso que perpassa (ou perpassou) as políticas educacionais e a atividade política empreendida pelos Governos durante a vigência do Regime autoritário, bem como o sentimento que leva os agentes sociais a reagirem ao uso desse símbolo. Essa reação ao *nacionalismo* acontece por

¹¹¹ O período, reconhecido como modernizador, caracteriza-se também pelo teor nacionalista, expresso nos campos políticos, cultural e social. Embora os conceitos de modernidade e nacionalismo pareçam paradoxais, estavam associados.

¹¹² Bourdieu (2001) defende a existência da noção conceitual do poder simbólico, mediante o qual, as classes dominantes (ou campos dominantes) são beneficiárias de um capital simbólico, disseminado e reproduzido por meio de instituições e práticas sociais, que lhes possibilita exercer o poder. Para o autor, esses símbolos são instrumentos por excelência da integração social e tornam possível se obter o consenso acerca do sentido do mundo social o qual contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social dominante. O poder simbólico consiste, então, “[n]esse poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2001, p. 7-8).

¹¹³ Trata-se de um período marcante da vida nacional, assinalado por importantes transformações sociais e econômicas, que constroem as bases para a modernização do Estado Brasileiro. O período Vargas é assim constituído: Governo Provisório (1930-1934); Governo Constitucionalista (1934 -1937) e o Estado Novo (1937 - 1945). Ver discussão circunstanciada em Saviani (1983; 1996; 2009); Romanelli (2000); Vieira (2007; 2008) entre outros.

considerá-lo um discurso homogeneizador, diferenciador ou classificatório de práticas e representações (BOURDIEU, 2001, 2004), o qual dirige seu apelo a pessoas que supostamente tem coisas em comum, em contraste com pessoas que se acredita não terem ligação mútua. Desse modo, presume-se seu significado nos modos de implantação das reformas educacionais na sociedade brasileira.

Não obstante essas dificuldades, segundo Saviani (2004, p. 18), a partir da implantação da República, “[...] o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda população”. No plano simbólico¹¹⁴, uma escola erigida sob o signo do progresso e de constituição de uma “nação forte”, decorrente das concepções modernizadoras dos setores envolvidos na implantação da República, funcionaria como um dispositivo de legitimação do ideário republicano.

No caso das políticas educacionais, o acontecimento significativo envolvendo o *ideário reformista*, de acordo com Vieira (2008); Ghiraldelli (2009); Shiroma et al (2004) entre outros, iniciou desde os anos de 1910 e 1920, coerentemente com o seu horizonte ideológico, porém culminou no contexto da “revolução de 1930”¹¹⁵, precisamente em 1932, quando foi lançado o documento denominado de “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que traçava as diretrizes para uma nova política nacional de educação, a qual deveria ser pública, laica, gratuita, obrigatória e comum aos dois sexos. Propunha esse Manifesto, como organização dos níveis de educação: a educação infantil ou pré-primária dos 04 aos 06 anos; a educação primária de 07 a 12 anos; a educação secundária de 12 a 18 anos e superior ou universitária, “[...] reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social [...] alargando a sua finalidade para além dos limites das classes [...]” (Manifesto dos Pioneiros da Educação, 2006, p. 191).

Consequentemente, esse fenômeno trará vestígios no campo educacional e fomentará a polaridade das discussões sobre a formulação da LDB. Dito isto, Shiroma et al (2004, p. 14)

¹¹⁴ O universo simbólico é tão importante quanto o de bens materiais, pois são os símbolos as mediações de que nos servimos para relacionar-nos com os elementos materiais, com os outros agentes sociais, com as situações e inclusive com outros símbolos. Ver a esse respeito o que diz Severino (1992, p. 11) “a dimensão da subjetividade é um elemento fundamental, imprescindível e insubstituível para a constituição da cidadania como qualidade de vida”.

¹¹⁵ A Revolução de 1930 foi o movimento armado iniciado no dia 03 de outubro de 1930, sob a liderança civil de Getúlio Vargas e sob a chefia militar do tenente-coronel Pedro Aurélio de Góis Monteiro, com o objetivo imediato de derrubar o governo de Washington Luis e impedir a posse de Júlio Prestes, eleito Presidente da República em 1º de março. O movimento tornou-se vitorioso em 24 de outubro e Vargas assumiu o cargo de Presidente provisório a 03 de novembro do mesmo ano (VERBETE/CPDOC/FGV, <http://cpdoc.fgv.br/revolucao1930/acervo>, acessado em outubro de 2013).

afirmam que “as várias políticas educacionais implementadas [...] de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas, foram ambiciosas em alicerçar projetos para uma ‘nação forte’”, as quais demarcavam a educação nos propósitos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Freitag (1986, p. 42) também contribui com a assertiva quando nos diz “a política educacional estatal procurará alcançar a hegemonia, sempre na defesa dos interesses da classe dominante”.

Certamente, pode-se argumentar como a questão *nacional* se tornou uma pauta para o sistema educacional a partir da implantação da República, de modo que ela constituía uma preocupação no período em destaque de unidade nacional assegurada pelo Estado. Duas questões podem ser aventadas considerando esta assertiva. As políticas públicas do Estado brasileiro na área de educação deste período surgiram como propostas-ações do executivo visando consolidar uma *identidade nacional* pela via do “aprimoramento racial”. A educação eugênica foi mantida como proposta inicial e final do texto constitucional de 1934 que afirmou ser função do Estado “estimular a educação eugênica” (Art.138). Por outro lado, Germano (2008) mostra a forte influência política que perpassa o campo educacional, sendo necessário recuperar algumas de suas dimensões:

Neste caso, no campo do fenômeno político, o que envolve as ações pertinentes ao exercício do poder político são: ações coletivas; atos e decisões políticas emanadas de autoridades e governantes; formulação e implementação de políticas públicas; organização e estruturação das relações sociais; legislação com vistas à regulação jurídica da vida social; explicitação e disseminação de sistemas de valores, conformando visões de mundo, com vistas à conquista da hegemonia política. Isso configura a política como um campo de batalha, também no domínio do simbólico (GERMANO, 2008, p. 316-317).

Em sintonia com as orientações de caráter centralizador e autoritário, a Constituição de 1937, que implantou o Estado Novo, amplia a competência da União para “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (Art.15, IX) e, no artigo seguinte esta tendência conservadora é ratificada, pois: “Compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias: diretrizes de educação nacional (Art. 16, XXIV).

Para o Ministro da Justiça e redator da Carta de 1937, Francisco Campos, essas diretrizes definiriam os valores precípuos a que a educação deveria servir, ou seja: a religião, a pátria e a família (HORTA, 2010; FREITAS e BICCAS, 2009). Essa orientação marcou o discurso político

oficial e a concepção nacionalista durante o Estado Novo (mas, não somente neste, conforme veremos mais a frente), revelando o imperativo da intervenção estatal no âmbito educacional, por meio da fixação de seus princípios e do controle de sua execução. Desse modo, o projeto político centralizador requeria uma *identidade nacional* que estaria, impreterivelmente, associada à necessidade de renovar hábitos e de “modernizar o povo brasileiro por meio da educação, da saúde e do saneamento”¹¹⁶ (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 115).

A reforma de Campos transformou-se em um paradigma para a formação de professores, na medida em que a estabeleceu como uma forma mais elevada de educação fazendo-a ganhar *status* de nível superior e com a qual foram construídos outros projetos de ensino normal na Era Vargas. A esse respeito, D’Ávila (2005, p. 18) informa: “Esse programa incluía biologia, com o sentido geral de puericultura e higiene, além dos estudos eugênicos que foram utilizados para ‘aperfeiçoar a raça’”.

Nesse cenário, dentro do qual o Estado que a quase tudo prescrevia e delimitava ao mesmo tempo, desincumbia-se da educação pública (VIEIRA, 2008). Ou seja, as pessoas estavam diante de um período no qual era visível a expansão do Estado e, mesmo considerando positiva a expansão, “seus dispositivos legais não têm na educação pública uma obrigação primordial” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 117).

Nesse esforço de nacionalização, conforme nos apresenta Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 140-141), destacam-se três aspectos para a política educacional: dar conteúdo nacional à educação transmitida na escola e por outros instrumentos formativos; padronizar escolas, currículos, livros didáticos, sistemas federais de controle e fiscalização; e, por último, erradicar minorias étnicas linguísticas e culturais existentes no Brasil desde as últimas décadas.

É, pois, com base nessas intersecções de um projeto de construção do Estado brasileiro que se supõe a propagação, por meio da educação, de ideias cujas formulações baseiam-se na compreensão de que as nações, como os indivíduos, tenham identidades, amiúde baseadas no caráter nacional da coletividade.

Com efeito, dentro do projeto autoritário de Francisco Campos, o sistema educacional deveria transformar-se em poderoso instrumento de propagação da ideologia do Estado Novo e de mobilização da juventude. A esse respeito, os autores acima citados, referenciam que os anos

¹¹⁶ Segundo Hochman e Fonseca (1999, p. 87) o Estado Novo atualizou o Movimento Higienista da Primeira República, o qual influenciou o pensamento intelectual de Olavo Bilac, Fernando de Azevedo. Afrânio Peixoto, só para citar alguns em clara alusão ao projeto eugênico do século XIX.

de 1938 foram significativos em suas proposições de medidas legais e projetos relacionados com a construção da nacionalidade brasileira. Foi, também, nesse ano, formulado por Campos, o projeto de Organização Nacional da Juventude em atendimento ao preconizado no Art.132 da Constituição Federal de 1937, que diz:

Art.132 – O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, Constituição Federal de 10/11/1937).

Para Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 145), esse projeto provocou tensas discussões, envolvendo inclusive setores do Exército, acerca da orientação ideal para a organização da juventude, entre os anos de 1938 e 1940. Assim, por intervenção do Exército, foi criada a “Juventude Brasileira” fixando suas bases numa perspectiva educativa, cívica, moral e física por meio do Decreto – Lei nº 2.072, de 08 de março de 1940.

Nesse sentido, a concepção de Estado defendida no texto constitucional de 1937 fundava-se na unificação do poder civil e militar e se desdobrava entre a conservação nacional e a mentalidade militar do povo. O *pensar militarmente*, segundo Bomeny (1999, p. 143) seria uma barreira para as doutrinas consideradas perigosas à nacionalidade e precípua missão da cidadania, isto porque “o exército integrado na nação é por esse motivo coexistente com a própria estrutura do Estado, de que constitui o elemento dinâmico de afirmação e de defesa”. Essa concepção espelhou o cenário no qual, a partir de 1937, a atividade educacional foi conduzida no Brasil.

Para Germano (2008), a legitimidade adquirida pelo Exército brasileiro, como educador do povo, estava implícita na necessidade de *formação nacional*, sobretudo por meio da educação, conforme desejava o general Góes Monteiro, chefe do Estado Maior do Exército, durante o Estado Novo (1937-1945). Citando José Murilo Carvalho (2005), aponta que este, portanto, é o significado do discurso sobre a educação: *formar o cidadão-nacional*, mediante a educação cívica do povo, “tendo em vista a consolidação do espírito nacional, para alcançar o desenvolvimento econômico e a grandeza do país” (GERMANO, 2008, p. 315).

Para dar, ainda mais, corpo a essa *formação nacional*, um conjunto de Decretos integram esse processo de nacionalização educacional, quais sejam; a) Decreto-Lei nº 406, de 04 de maio de 1938, conhecido como “Lei da Nacionalização”, o qual apresenta em seus artigos 85, 86 e 87 a

exigência do ensino em língua nacional, a proibição da circulação de revistas e livros em língua estrangeira e decretou o fechamento das escolas estrangeiras no Brasil; b) Decreto nº 868, de 18 de novembro de 1938, que criou a Comissão Nacional de Ensino Primário, com a atribuição de nacionalizar o ensino nos núcleos estrangeiros, introduziu novos currículos, com a presença da História e Geografia do Brasil, da Educação Moral e Cívica e da Educação Física; c) Decreto nº 948, de 13 de dezembro de 1938, determinou quais seriam as medidas a serem tomadas para a nacionalização do ensino, com a expansão do ensino público e do controle sobre o ensino particular nas colônias, além do fechamento das escolas que ministravam o ensino em língua alemã, instituindo o português como língua oficial; e por fim, o Decreto nº 1.545, de 15 de agosto de 1939, instruiu os secretários Estaduais de Educação para a construção de escolas públicas nas áreas de colonização estrangeira e determinou o estímulo do patriotismo.

Em estudo sobre os imigrantes e o projeto de escola pública no Brasil, Kreutz (2001) analisa que essa série de Decretos que compõe a campanha de nacionalização progressiva do ensino atingiu diretamente o campo educacional criado pelos imigrantes no Brasil, sobretudo nas vilas e núcleos coloniais alemães e teuto-brasileiros. Neste clima, os governantes “iniciaram as medidas repressivas contra língua, escola e acervo cultural teuto-brasileiro terminando com as escolas étnicas” (p. 130). Em suma, nas décadas de 1930, segundo o autor, era fundamental “pensar a nação brasileira”, estabelecendo ideais e espaços para “uma política de abasileiramento”, foi preocupação constante da elite brasileira, para a qual a unidade nacional era imperativa (p. 139-140).

Também em relação aos núcleos estrangeiros nas zonas de colonização, Bomeny contribui:

De todos os grupos estrangeiros presentes nas zonas de colonização, o alemão foi o que, sem dúvida, despertou a maior atenção e a maior preocupação nas autoridades governamentais [...] A convivência com um núcleo estrangeiro que participava ativamente na comunidade com o trabalho, que se destacava pela obediência civil, mas ao mesmo tempo mantinha acesos os laços culturais que o prendiam fielmente à nação de origem, provocava um sentimento ambíguo nas autoridades brasileiras: um misto de admiração e medo (BOMENY, 1999, p. 152).

Essa ambiguidade foi, intencionalmente, velada, porém não deixou de ser notada. Havia uma preocupação com a nacionalização do Brasil e com a integração dos grupos estrangeiros,

ainda que no âmbito da hierarquia da cor¹¹⁷, o Estado Novo, ao menos no caso da Educação, continuou o *nacionalismo* eugênico do Brasil. Mesmo os aspectos que mais caracterizaram o Estado Novo - como um *nacionalismo* efervescente de progresso, a mobilização da juventude e a implantação de políticas em seus diversos campos que impediram tanto a mobilização popular quanto a participação política - tiveram suas raízes nos anos entre a ascensão de Vargas em 1930 e o Estado Novo. Para Jerry D'Ávila (2005, p. 25):

O Estado Novo foi um momento de virada da história brasileira. Isto certamente trouxe uma grande visibilidade às práticas e aos ideais que surgiram nas décadas anteriores, e que continuaram a expandir e a consolidar essas práticas. O sistema de escolas públicas se tornou mais paternalista, o papel da raça se tornou mais estabelecido, e a ligação entre educação, raça e nacionalismo mais evidente.

Vale ressaltar que, a discussão acerca da construção da *identidade nacional*, processava sob parâmetros distintos daqueles que suscitaram a questão na Europa. A principal preocupação de parte da intelectualidade brasileira, no período do Estado Novo, era garantir a constituição de uma nação que se aproximasse aos conceitos de superioridade étnico-racial estabelecido pela intelectualidade estrangeira.

As legislações e as discussões governativas sobre os grupos estrangeiros seguiram a defesa de um modelo de restrição aos asiáticos e a proibição aos africanos¹¹⁸, conforme indica o Art. 2º da Lei de Nacionalização¹¹⁹, de 04 de maio de 1938, o que evidencia que essas políticas traziam fortes componentes de um “eugenismo” eurocêntrico, tendo por fundamento o espelhamento na Europa e na pretensa superioridade branca na formulação das políticas.

Embora essas formulações, ainda estivessem sob o manto das teorias científicas (SCHWARCZ, 1993) que tentavam explicar a modernização da nação brasileira¹²⁰, no início da

¹¹⁷ A *raça* ou a cor funciona como um critério relevante no preenchimento de posições na estrutura de classes, conforme nos aponta os estudos de GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002; idem, *Como trabalhar com raça em Sociologia*. Educação e Pesquisa, vol. 29, n. 1, São Paulo, Jan/Jun, 2003.

¹¹⁸ Aqui a referência é ao Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890. Diz ele em seu Art. 1º: É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho que não se acharem sujeitos à ação criminal de seu país, *exceptuando os indígenas da Ásia, ou da África*, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos, de acordo com as condições que forem então estipuladas (VAINER, 1990, p. 106, grifo nosso). Ver ainda Skidmore (1976) citado no capítulo anterior.

¹¹⁹ Art. 2º - O Governo Federal reserva-se o direito de limitar ou suspender, por motivos econômicos ou sociais, a entrada de indivíduos de determinadas raças ou origens, ouvido o Conselho de Imigração e Colonização.

¹²⁰ Sobre esse período Telles (2012, p. 06) menciona que as relações raciais brasileiras foi plenamente desenvolvida por Gilberto Freyre na década de 1930 e parte dessa perspectiva foi defendida pelos Brasilianistas dos Estados Unidos, como Donald Pierson, Marvin Harris, Charles Wagley e Carl Degler, até os anos 1960, e, no caso de

década de 1940, a predominância da ditadura Vargas já não é a mesma, em decorrência de questões agravadas pela Segunda Guerra Mundial. Neste período, insatisfações contra a ditadura avolumam-se tanto entre militares que se opõem ao governo como em manifestos de profissionais em suas diversas categorias. É, ainda, um período histórico que corresponde ao início de um processo amplo de mudanças, de democratização das ações governamentais, a partir das quais são construídas as bases para a modernização do Estado brasileiro (FÁVERO, 1985; VIEIRA, 2007; 2008).

Com o movimento de redemocratização, que culminou com a deposição de Getúlio Vargas, em 1945, convocou-se uma Assembleia Nacional Constituinte, para elaborar a Lei maior do Brasil, em moldes democráticos. Logo após sua promulgação, em 1946, iniciaram-se os debates para a proposição da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional. Por mais de 15 anos, o projeto dessa Lei foi discutido no Congresso Nacional, no qual se digladiaram as forças da escola privada e os defensores da escola pública. Contudo, ela estruturava o sistema educacional nacional, mantendo um mínimo de integração vertical e horizontal, conferindo relativa expressão ao subsistema público de educação (FÁVERO, 1985; SAVIANI, 1996; VIEIRA 2008).

A carta constitucional elaborada neste período de 1946 é, pois, “um documento de inspiração ideológica liberal-democrática” (ROMANELLI, 1994, p. 171). Para Gomes (1996) este documento refletia a institucionalização de um modelo político mais liberal, por meio da restauração progressiva de algumas liberdades civis mínimas¹²¹. Desse modo, avança em relação às anteriores, além de recuperar liberdades e direitos que haviam sido suprimidas em 1937 (VIEIRA, 2008). É um período de intenso debate em torno da reforma do ensino, em torno de

Degler, até 1972, ainda no período do Regime Militar. Contudo, Freyre e seus seguidores acreditavam que a desigualdade racial existente era um produto tanto da escravidão dos negros quanto de sua adesão a valores culturais tradicionais, prevendo o seu desaparecimento em pouco tempo. Para eles, segundo Telles, as diferenças raciais eram fluidas e condicionadas pela classe social e a discriminação era moderada e praticamente irrelevante. Especificamente, Harris (1952) e Wagley (1952) concluíram que a discriminação por classe, e não por raça, determinava a hierarquia das relações sociais no Brasil, embora preconceitos e estereótipos raciais fossem exteriorizados com frequência.

¹²¹ Gomes (1996, p. 40) faz uma ressalva “são exatamente as condições tidas como próprias à democracia (industrialização, urbanização, informação e mobilização), que vão inviabilizá-la no Brasil de meados dos anos 60. Nestes termos [...] não foi o populismo que limitou nossa experiência democrática, mas o que a possibilitou. Ora, é preciso deixar claro que este tipo de perspectiva não estava nos horizontes das formulações intelectuais dos anos 50, marcadas pelo otimismo do crescimento econômico e da participação política popular, inclusive por via eleitoral, embora igualmente atentas à ascensão de novas lideranças populistas”. Ver ainda discussões em XAVIER op.cit., p. 18-19.

questões precípuas como: centralização e descentralização que polarizaram as atenções de planejadores e estudiosos da educação.

A polêmica em torno da questão ganha força na primeira fase da discussão¹²² sobre o projeto que resultaria na Lei nº 4.024/61, onde:

[...] se defrontam duas concepções antagônicas: a centralizadora, herdeira da letra e do espírito da legislação do regime imposto pela carta de 10 de novembro de 1937, e a federativo-descentralizadora, que se apoiou na doutrina constitucional do regime instaurado em 1946 (ROMANELLI, 1994, p. 172).

No transcorrer de um período de treze anos, entre a elaboração do projeto de Lei e a promulgação da LDB, outras questões ganharam destaque, tais como: qualidade da educação pública expresso no histórico dissenso entre católicos e liberais e a expansão do acesso à escolarização (ROMANELLI, 1994; SHIROMA et al, 2004; VIEIRA, 2008; FREITAS; BICCAS, 2009). Assim, para Freitas e Biccas (2009), a democratização da forma e do conteúdo da escola voltava à ordem do dia. Em meio a um processo no qual o “povo vai à escola” traduzindo o “tom” utilizado de ampliação de oportunidades para todos e inspirado nos ideais de solidariedade humana.

Do ponto de vista da ampliação, representa alteração significativa: o ensino primário, gratuito e obrigatório nos estabelecimentos oficiais incorporando explicitamente a faixa etária de 7 a 14 anos. Apesar disso, o texto final consagrou o predomínio da educação privada, materializado no financiamento público à educação particular, resultante de considerável esforço das classes dominantes em reproduzir seus intelectuais numa escola duplamente financiada, promovendo, assim, uma “precariedade de formação” e de restrição das possibilidades de desenvolvimento de uma educação pública e democrática (COELHO, 2009).

A esse respeito, Maria Luisa Santos Ribeiro (1988) assinala que, usualmente, se atribuem os confrontos os quais envolveram a elaboração da primeira Lei da Educação do Brasil aos princípios clamados pelos partidários da escola pública em oposição aos advogados pelos defensores da escola particular, se bem que os primeiros nunca pretenderam que o Estado detivesse o monopólio sobre a educação. Os empresários da educação articularam os seus

¹²² Romanelli (1994) destaca dois períodos nos debates em torno da reforma do ensino: a) o primeiro, mais prolongado que vai de 1948 - 1958, quando apresentado o anteprojeto primitivo; b) o segundo período começa em 1958 e termina com a votação da Lei, em 1961.

interesses à defesa do ensino privado¹²³ realizada pela Igreja Católica que, por sua vez, acusava a escola pública de estar impossibilitada de fornecer uma educação integral aos alunos por meio da “solução religiosa da existência humana” (p. 145), promovida pela escola confessional. O grupo católico, também, invocava o precedente da família em relação ao Estado, “cabendo a este o dever de não violentar a consciência do cidadão” (p. 147), e reivindicavam o financiamento, por parte do Estado, das escolas particulares para que “os pais tivessem direito à escolha” (RIBEIRO, 1988, p. 145-171).

Essa oposição, também se manifesta na Campanha em Defesa da Escola Pública envolvendo educadores¹²⁴, muitos deles de origem escolanovista, e setores da sociedade civil que se opunham às proposições de Lacerda e seus substitutivos (ROMANELLI, 1994). Xavier (1990, p. 141) aponta que a participação de intelectuais de esquerda na Campanha teria conferido, pela primeira vez, limites reais à questão da democracia no discurso educacional. Vieira (1995), por sua vez, argumenta que “é patente a separação entre o desejado pela gestão juscelinista no âmbito da Educação e o ideário presente na crítica ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como na Campanha em Defesa da Escola Pública” (VIEIRA, 1995, p. 113). Para Xavier (1990, p. 140):

[...] o Substitutivo Lacerda representou muito mais do que o resultado de uma aproximação de interesses entre representantes da igreja, antigos adversários da laicidade do ensino público, e representantes do ensino privado em busca de privilégios. Refletiu, antes de mais nada, o tradicional, perseverante e frequentemente dissimulado elitismo dos intelectuais e políticos nacionais que [...] encontrava suporte no conservadorismo das soluções econômicas e políticas que se delineavam para o país nesse momento.

Não obstante, com a mudança econômica e a ruptura política provocada, especificamente no governo de Juscelino Kubitschek, ao mesmo tempo em que se buscava uma libertação, propagava-se uma política ideológica nacionalista. Isto desencadeava um plano econômico que levava à industrialização do país, por meio de uma progressiva desnacionalização da economia. O

¹²³ Segundo a linha de interpretação de Freitag (1986, p. 112) sobre esse aspecto, para a autora estabeleceu-se uma relação na qual a rede particular passou a viver do estrangulamento que foi imposto à rede pública. Assim, ficou à disposição uma força de trabalho semiqualficada ou de formação mais genérica absorvida com menor desperdício de tempo, em casos de necessidade.

¹²⁴ Romanelli (1994, p. 176) destaca como membros do Movimento “Campanha em Defesa da Escola Pública”: Florestan Fernandes, talvez o mais veemente de todos, Fernando Azevedo, Almeida Júnior, Carlos Mascaro, João Villa Lobos, Fernando Henrique Cardoso, Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Wilson Cantoni, Moisés Brejon, Maria José G. Werebe. Luiz Carranca, Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Lourenço Filho, Raul Bittencourt, Carneiro Leão, Abgar Renault e outros.

Brasil tinha como opção “[...] ou compatibilizar o modelo econômico com a ideologia nacionalizando a economia, ou renunciar ao nacionalismo desenvolvimentista e ajustar a ideologia política à tendência que se manifestava no plano econômico” (SAVIANI, 2009, p. 184).

De acordo com Xavier (1990), este projeto nacionalista de desenvolvimento foi, de certo modo, alternativo à dependência total do país ao capitalismo internacional, sobretudo naqueles momentos nos quais a produção de bens de consumo para o mercado interno (décadas de 1950 e 1960) poderia ter possibilitado um aumento no nível social da população, não fosse o grau de concentração de renda. Este fator, dentre outros, inviabilizou uma “integração nacional” do desenvolvimento alcançado pela industrialização interna brasileira.

Nessa perspectiva, a política educacional passou a ser pensada como integrante dos planos econômicos globais (conforme veremos mais a frente) e, como política pública, se voltou “para atuar na correlação de forças sociais, seguindo as determinações daquele desenvolvimento” (VIEIRA, 1983, p. 10). No âmbito estadual, especificamente na educação paraense, este binômio foi estrategicamente planejado com a criação das leis do sistema estadual de ensino, do plano estadual de educação e da realização de reformas no aparelho estatal e nos diferentes níveis e modalidades do sistema escolar (VASCONCELOS et al, 1992)¹²⁵.

Neste âmbito, para que essa política educacional se materializasse seria necessária a criação do Conselho Estadual de Educação do Pará – CEE/PA. Este foi, portanto, instituído tardiamente, três anos depois da promulgação da lei educacional, por meio da Lei Estadual nº 2.840, de 18 de junho de 1963, e reorganizado pelas Leis Estaduais nº 4.093, de 05 de fevereiro de 1968 e nº 4.391, de 07 de junho de 1972, para atender a Lei Federal nº 4.024/1961 e nº 5.692/1971. Seguindo as prescrições do Regime Militar, o CEE compor-se-á de 14 (quatorze) membros nomeados pelo Governador do Estado, por 5 (cinco) anos, “dentre pessoas de notável saber e experiência em matéria de Educação” (Art. 1º do Regimento Interno do CEE/PA e Art.5º da Lei nº 4.023/1968), cuja finalidade “dar consciência dos problemas do país, da Região Amazônica e, particularmente, do Estado do Pará, possibilitando conhecimentos e técnicas gerais e peculiares capazes de solucioná-los adequadamente” (Art. 1º da Lei nº 4.093/1968).

¹²⁵ Em estudo pioneiro sobre a política educacional do Estado do Pará, as autoras ressaltam que as diretrizes educacionais propostas foram implantadas tardiamente no Estado, dada sua complexidade, pois exigiam, para sua implantação, uma certa infraestrutura em termos de recursos financeiros, materiais e humanos, dos quais o Estado, não dispunha. Isso implicou na demora da implantação que aconteceu cinco anos depois (p. 53-54).

Durante os governos militares há uma expressiva subordinação das unidades federadas às decisões tomadas pelo poder central, e, com o Estado do Pará não foi diferente, com aumento da ingerência dos ministérios na esfera dos Estados e adoção de uma sistemática de planejamento “estranha à cultura de governo até então existente a nível local” (VIEIRA, 2008, p. 118). Assim, a gestão pública dos Estados tem na centralização sua marca dominante.

Essas reflexões permitem, então, dizer que o contexto onde estas questões são examinadas é o do Brasil no período em que se apresentavam os problemas da arrancada desenvolvimentista, das formas populistas¹²⁶ de governo, do padrão periférico de crescimento urbano e dos impasses que levaram à imposição de uma ditadura civil-militar e do projeto da “modernização conservadora”¹²⁷ os quais, conseqüentemente, influenciaram as reformas educacionais nos anos sessentistas. Embora Vieira (1985, p. 47) alerte “as reformas não reformaram, mas desmobilizaram eventuais movimentos no campo da educação”.

Desse modo, como nona reforma¹²⁸ a ser consolidada no Brasil desde a República, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1961, dava suporte às inovações pretendidas tanto pelos defensores da concepção técnica do ensino, voltada para o desenvolvimentismo, como pelos que enfatizavam o lado social do problema. Foi em relação a esse quadro que Sousa e Rosário (2011) sugeriram que a educação implementada pelo Estado do Pará, naquele momento, era referendada por esta Lei, pois em seu Artigo 30, a LDBEN/1961 atribuía aos sistemas de ensino estaduais a tarefa de organizar o ensino primário e médio, atendendo tanto “à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo em vista as peculiaridades da região e grupos sociais”, como “ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos” (BRASIL, Lei 4.024, de 20/12/1961).

¹²⁶ Para Angela de Castro Gomes (2001), em reflexões acerca do populismo no Brasil, este período marcado pelo Golpe Militar, foi concebido com base nas teses que procuram explicar o conceito de populismo, isto teria ocorrido devido à exaustão das condições históricas que permitiram o funcionamento da manipulação populista: esgotamento do modelo econômico de substituição de importação e a autonomia das massas, transformando-se finalmente em sujeitos políticos (p. 36-37).

¹²⁷ A ideia de uma burguesia comprometida, por igual, com o atraso e o progresso, tendendo a promover uma modernização restrita ao âmbito econômico e mantendo uma dominação autocrática no âmbito social e político está presente na obra de Florestan Fernandes (2006): *A Revolução Burguesa no Brasil*: ensaio de interpretação sociológica (p. 204-206). A ideia é também defendida por Dreifuss (1981) para se referir especificamente ao projeto pelo qual a nova “elite orgânica” consolidou a liderança política dentro da classe dominante, cf. *1964: A conquista do Estado*: Ação política, poder e golpe de classe (p. 232).

¹²⁸ Germano (2005, p. 159), informa que as outras reformas foram: Benjamin Constant (1890); Amaro Cavalcanti (1892); Epitácio Pessoa (1901); Rivadávia Corrêa (1911); Carlos Maximiliano (1915); João Luiz Alves (1925); Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942).

Entretanto, a sociedade brasileira ao longo de sua história tem sido alvo de programas e políticas para solucionar as dificuldades e problemas vividos, quer no âmbito de estruturação política – nação em desenvolvimento – quer na dinamização do sistema do ensino. Assim, um projeto de reforma educacional está intrinsecamente vinculado a uma proposta política e contém os interesses e conflitos políticos que movem a sociedade. Para Celso Carvalho, é no conjunto das políticas públicas geradas pela reforma que:

A educação é alçada à condição de espaço privilegiado a ser reformado. Sob o argumento de que as novas formas de organização do trabalho e de produção estariam a exigir um novo perfil de qualificação profissional dos trabalhadores teve início um processo que visava adaptar o sistema escolar a essas necessidades (CARVALHO, 2007, p. 39).

Nessa direção, Germano (2005, p. 47) salienta que a reforma educacional tem objetivos práticos e tende a conferir ao sistema uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, a qual tem por consequência o aumento da produtividade dos sistemas econômicos.

As reformas educacionais indicam, em primeiro lugar, os projetos políticos, econômicos, sociais e culturais de um determinado grupo social (CARVALHO, 2007). Nesse contexto, generalizava-se a ideia de que a educação poderia influenciar na “qualidade do fator humano” (RIBEIRO, 1988; XAVIER, 2000), por meio de um *nacionalismo* atuante no processo de desenvolvimento econômico e de modernização social.

A “teoria do capital humano” e a conceituação econômica da educação eram os fundamentos principais dispostos na política educacional do Regime, por meio do Plano Decenal de Educação para 1967-1976, mantiveram: “A importância do capital humano no processo de desenvolvimento obriga a incluir, no planejamento geral, de forma integrada, o planejamento dos recursos humanos” (EPEA, 1966, p. 221). Essas exigências são fundamentais no processo de acumulação e expansão capitalista, tal como expresso por Frigotto (2010):

Essa concepção de educação como fator econômico vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o milagre da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações (FRIGOTTO, 2010, p. 18).

Assim, a política educacional refletiu esses conflitos de poder, de modo que a luta em torno à criação da LDB ocorreu em meio à polarização de interesses entre os setores populares e

populistas que pleiteavam, entre outros aspectos, a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário); e equivalência entre ensino médio propedêutico e profissionalizante, com possibilidade de transferência de um para outro, ambos incorporados na proposta do Ministro Clemente Mariani (FREITAG, 1979; SAVIANI, 1996).

Não obstante, o período, porém, seguiu conturbado. Apesar dos grupos dominantes terem seus privilégios preservados, sentiu-se cada vez mais ameaçados pelas reivindicações das classes populares, que reivindicavam acesso ao ensino superior e denunciavam os critérios de seletividade da escola. Por outro lado, segundo as inflexões de Muller (2010, p. 101), “o setor econômico solicitava que o Estado e os indivíduos se responsabilizassem pela formação de mão de obra qualificada, necessária para a ampliação da produção”. Toda esta problemática se refletiu nas legislações e ações aprovadas posteriormente, com consequência até os dias atuais.

Segundo Cassassus (2001, p. 09), essa redefinição política e educacional conduziu as reformas produzidas na década de 1960 e se constituíram no “primeiro ciclo de reformas¹²⁹, tendo por característica comum a de ser um ciclo orientado para a expansão dos sistemas educativos de modo a ampliar as possibilidades de um maior número de pessoas ingressarem no sistema”.

A referência é apropriada, pois não há dúvida de que, o governo militar tinha seu projeto de desenvolvimento do Brasil centrado em uma nova fase de industrialização, que ficou conhecido como o *milagre brasileiro*¹³⁰. Esse milagre demandava por mão de obra qualificada (técnicos de nível médio) para atender a tal crescimento. Desse modo, a opção política do governo, sustentada no modelo de desenvolvimento econômico por ele potencializado, foi dar uma resposta diferente às demandas educacionais das classes populares, mas que pudesse “atendê-las”. Para isso utilizou, então, da via da formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, o que “garantiria” a inserção no “mercado de trabalho” em plena expansão em função dos elevados índices de desenvolvimento¹³¹.

Como analisou Coelho (2009) essa política de aumento de vagas refletiu em iniciativas tomadas pelo Governo do Estado do Pará:

¹²⁹ O autor apresenta ainda, um segundo ciclo de reformas configurado por processos mais complexos e que são denominados de “segunda geração”, pois estão relacionados com temas como os de gestão de sistemas e de qualidade.

¹³⁰ Após a crise econômica de 1962, os anos de 1968-1974 foram considerados como a era do “milagre econômico”. Esse fenômeno é ligado aos “altos índices de crescimento econômico nacional, urbanização, fortalecimento dos setores secundários e terciários da economia e acesso da classe média a bens duráveis” (CERRI, 2002, p. 200).

¹³¹ Argumento, também trabalhado por Santos (2011) em *A trajetória da educação profissional*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et alli. *500 anos de educação no Brasil*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 205-224.

[...] a propalada política de *democratização* implicou aumento do número de vagas nos ensinos de 1º e 2º Graus. No Pará, uma das iniciativas tomadas com vistas a sua execução foi a expansão do curso de formação de professores, de forma a contemplar os municípios do interior do Estado [...] tais cursos eram em nível secundário, correspondendo ao preceito legal de que o 2º Grau se configurasse em ensino profissionalizante (COELHO, 2009, p. 85-86 – grifo da autora).

Nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização compulsória foi amplamente problemática e não foi implantada completamente. Em primeiro lugar, porque a concepção curricular que emanava da Lei empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o “mercado de trabalho”; em segundo devido “a pobreza de recursos humanos e as construções inadequadas tem sido também obstáculos à reformulação que se persegue” (LIMA, 1973, p.170).

Na vigência do Regime Militar de 1964, as políticas educacionais visam adaptar o sistema educacional às demandas do setor econômico e à Doutrina da Segurança Nacional e conformá-la de acordo com a política militar. Contudo, estas estavam fortemente influenciadas pelos acordos entre o MEC e a USAID, agência americana para o “desenvolvimento internacional” (*Agency for International Development*), ou seja, para financiar projetos em países e áreas estratégicas, na visão dos Estados Unidos. Assim, conhecidos como acordos MEC-USAID¹³², no qual o país submetia-se à ajuda técnica¹³³ e financeira proposta por àquele país. Tais acordos geraram protestos generalizados entre os setores da sociedade civil (ROMANELLI, 1994), bem como nos meios acadêmicos, resultando inclusive, em intervenção de Universidades (GERMANO, 2005). Nesse sentido, procede-se a reformulação da educação por meio da Lei nº 5.540/68, reforma do Ensino superior e da reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, com a Lei nº 5.692/71, ambas com

¹³²Sobre os acordos MEC/USAID, Luiz Antônio Cunha (2007, p. 24) pronuncia-se: “A concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos *não foi imposta* pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, *foi buscada*, desde os fins da década de 40, por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles como um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas ideias”. Tal assertiva é contraposta por Motta (2014, p. 77) quando menciona que a USAID e outros órgãos que a antecederam já vinham atuando na educação brasileira desde os anos 1950, mas, após a vitória do golpe civil-militar, suas operações aumentaram em larga escala. Para saber sobre alguns acordos firmados e citados por outros autores, ver pág. 77 desta Tese.

¹³³ Nesse contexto, em 1966, foi publicado um relatório sobre as diretrizes necessárias à reforma universitária, sob a égide do assessor norte-americano Rudolph Atcon, denominado Relatório Atcon. Esse consultor ficou tão célebre quando a USAID e provocou as denúncias anti-imperialistas. O documento elaborado destacava a importância “de disciplinar a vida acadêmica, coibindo o protesto, reforçando a hierarquia e a autoridade”. Da mesma forma, pretendia “racionalizar a universidade, organizando-a em moldes empresariais, privilegiando, assim, a questão da privatização do ensino” (GERMANO, 2005, p.117).

fortes influências do tecnicismo, do pragmatismo e do produtivismo, tendo como objetivos prementes a pretensa redefinição da política, de modo a considerar apenas a agenda “militar” da educação e o atendimento às demandas do mercado de trabalho (SAVIANI, 1996). Entretanto, Romanelli (1994) destaca que no final de 1967, foi criada,

[...] a Comissão Meira Matos para fazer um levantamento geral da crise e intervir nas Universidades. O que essa comissão veio a propor coincidia exatamente com as propostas dos autores dos Acordos MEC-USAID e, de certa forma, o mesmo aconteceu com o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária¹³⁴. Embora com algumas divergências essas duas comissões, sobretudo a primeira, definiram a política educacional nos termos dos acordos. [...] (ROMANELLI, 1994, p. 215).

Mesmo relativizando o peso dos acordos MEC–USAID na definição das Diretrizes educacionais brasileira, percebemos, no entanto, o consenso entre os pesquisadores (CUNHA; 1986; FREITAG, 1986; SAVIANI, 1996; 2009; GERMANO, 2005; entre outros não menos importantes) deste período que, não obstante a ampla legislação reformista, a política educacional do Regime Militar, se apoiou basicamente nas Leis 5.540/68 – que reformou o Ensino Superior – e 5.692/71 – que reformou o ensino de 1º e 2º Graus. Portanto, as duas Leis, como toda a legislação educacional do Regime Militar, não fugiram do quadro geral de suas recomendações¹³⁵.

A reforma universitária foi institucionalizada por meio da Lei nº 5.540, sancionada pelo Presidente Costa e Silva, em 28 de novembro de 1968. Germano (2005, p. 123) destaca que as propostas de mudança para este nível de ensino não foram apenas a incorporação das recomendações externas, sobretudo dos técnicos vinculados à USAID, mas também a assimilação

¹³⁴ Segundo Germano (2005, p. 118), em nota referenciada, faziam parte do referido Grupo de Trabalho: Tarso Dutra, Deputado Federal e Ministro da Educação (Presidente do GT); Antônio Moreira Couceiro, Professor da UFRJ e Presidente do CNPq; Padre Fernando Bastos D’Ávila, vice-Reitor da PUC/RJ e assessor da Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas; João Lyra Filho, Reitor da universidade do Estado da Guanabara; João Paulo dos Reis Velloso, representante do Ministro do Planejamento; Fernando Ribeiro do Val, representante do Ministro da Fazenda; Roque Spencer Maciel de Barros, catedrático da USP; Newton Sucupira, ex-Professor, ex-Diretor de faculdade e ex-Reitor da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Conselho Federal de Educação (CFE); Valnir Chagas, ex-Professor e ex-Diretor de Faculdade da Universidade Federal do Ceará, membro do CFE; Haroldo Leon Peres, Deputado pelo Paraná, representando o Congresso Nacional. Os Estudantes Paulo Possas e José de Castro se recusaram a integrar o GT. Entretanto, Romanelli (1994, p. 219) ressalva que os militares ampliaram sua participação neste Relatório que teve o nome de seu Presidente, Coronel Carlos Meira Matos, da Escola Superior de Guerra; Coronel-Aviador Waldir Vasconcelos, do Conselho de Segurança Nacional, além dos Professores Hélio de Souza Gomes e Jorge Boaventura de Souza e Silva e o Promotor Affonso Carlos Agapito da Veiga.

¹³⁵ Os economistas invadiram vários domínios da administração pública. No campo educacional, essa concepção dominou a ações técnicas da Comissão Especial do CFE representados pelos Decretos-Leis nº 53/66 e 252/67 onde o conceito de racionalização, na linguagem tecnicista, estava relacionado à eficiência, produtividade e outras categorias do mundo empresarial (CUNHA, 2007, p. 234-236).

da “experiência acumulada no âmbito de instituições do próprio Estado, bem como [das] demandas estudantis”. Porém, essa apropriação de ideias foi feita de forma deformada, extinguindo o caráter crítico das demandas anteriores que, entre outras exigências, solicitavam a democratização das relações no interior da universidade. O aumento das universidades federais conviveu com o estímulo à expansão do setor privado¹³⁶, que cresceu indiscriminadamente, muitas vezes beneficiando-se com a transferência de recursos públicos (SHIROMA *et. al.*, 2004). Resumidamente, a Lei nº 5.540 decretou o fim da:

[...] cátedra¹³⁷ - suprimindo o que se considerava ser o bastião do pensamento e do comportamento conservadores na universidade -, introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos professores, criou a estrutura departamental, dividiu o curso de graduação em duas partes, ciclo básico e ciclo profissional, criou o sistema de créditos por disciplinas, instituiu a periodicidade semestral e o vestibular eliminatório. [...] foi implementada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. [...] (SHIROMA *et. al.*, 2004, p. 37).

De modo geral, fiel ao “espírito militar” dominante, o texto da reforma de 1968 promoveu uma “modernização conservadora” nas universidades brasileiras, pois ao mesmo tempo em que se inspirava num modelo universitário pretensamente moderno e avançado (norte-americano), combinava sugestões “modernizadoras” (melhorar salários para professores, reestruturar a carreira docente) e autoritárias, à medida que fez apropriação seletiva de demandas e defendia controle mais rígido sobre os dirigentes universitários, considerados corresponsáveis pela agitação estudantil (MOTTA, 2014; CUNHA, 2007).

Ademais, a reforma do Ensino Superior representou as concepções e aspirações de grupos sociais que clamavam por sua reforma. Havia grupos mais progressistas que defendiam a necessidade de democratizar o acesso à educação superior. Outros grupos, no entanto, mais

¹³⁶ Cunha (1983, p. 89-96) aponta um crescimento anual de 12,5% das matrículas. De 27.253 estudantes, em 1945, passou-se para 142.386, em 1964. Das 16 universidades existentes em 1954, cinco eram mantidas por instituições católicas e 11 pelo Estado. Das 21 criadas no período de 1954-1964, a proporção era a mesma. Esse quadro representa uma relativa proporção de matrículas maior nas instituições públicas, se comparadas às instituições privadas.

¹³⁷ Sobre essa questão ver o artigo de Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (2000), intitulado “Da cátedra universitária ao departamento: questões para um debate”, originalmente apresentado em setembro de 2000, na 23ª Reunião da ANPED, constando do CD-ROM dos anais. Neste texto, a autora analisa os artigos vetados na LDB de 1961 que tratavam do tema, resultando então no fim da obrigatoriedade das cátedras no ensino superior brasileiro. Ressalva que apesar de parecer mais fluida nesta lei, a figura do catedrático, ela se torna menos precisa em termos legais, mais não menos atuante ou diminuída em seu prestígio e poder. É pertinente observar, também, que a LDB faz referência aos Conselhos Departamentais e concebe os departamentos como reunião de cátedras afins, já que elas permaneceram como decorrência de dispositivo constitucional.

conservadores, o papel principal da universidade deveria ser de atuar como instrumento para o desenvolvimento econômico do país. Os primeiros demandavam uma reforma para a *democratização* da educação, os segundos defendiam a reforma para a *modernização* do ensino e do país (CUNHA, 2007).

Desta forma, intensificavam-se, cada vez mais, as discussões sobre o que deveria ser priorizado no direcionamento dado à educação, em um contexto de crescimento da desigualdade social. É justamente no sentido dado por estes projetos políticos de expansão do sistema escolar que a doutrina da igualdade de oportunidades educacionais adquire um importante significado nos discursos oficiais e naqueles interessados em mascarar as relações de dominação vigentes, tornando-as mais eficientes.

Corroborar essa assertiva, as análises de Freitag (1986) para quem a educação não pode mais ser concebida como um bem de consumo de poucos, mas o acesso a ela deve ser facilitado “para que se torne um capital que, devidamente investido, produzirá lucros social e individual” (p. 107). Entretanto, o discurso da *democratização do ensino* para o atendimento de “oportunidades educacionais”, oculta as diferenças qualitativas existentes no interior do sistema, mantendo a reprodução das classes sociais, ao mesmo tempo em que se atribui o “sucesso” ou o “fracasso” à capacidade de cada indivíduo “através da reprodução da hierarquia de *status*” (FREITAG, 1986, p. 107; COELHO, 2009).

Sobre a noção conceitual de *hierarquia*, segundo Bourdieu e Passeron (1975), o que estaria sendo legitimado seria então, a “[...] a reprodução das hierarquias sociais em hierarquias escolares” ou,

[...] a maioria daqueles que, em diferentes fases do curso escolar, são excluídos dos estudos se eliminam antes mesmo de serem examinados e que a proporção daqueles cuja eliminação é mascarada pela seleção abertamente operada difere segundo as classes sociais. As desigualdades entre as classes são incomparavelmente mais fortes, em todos os países, quando as medimos pelas *probabilidades de passagem* (calculadas a partir da proporção dos alunos que, em cada classe social, ascendem a um nível dado do ensino, com êxito anterior equivalente) do que quando as medimos pelas *probabilidades de êxito*. Assim, com êxito igual, os alunos originários das classes populares tem mais oportunidades de ‘eliminar-se’ do ensino secundário renunciando a entrar nele do que eliminar-se uma vez tenham entrado e, *a fortiori*, do que serem eliminados pela sanção expressa de um revés no exame (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 163 – grifo no original).

A discussão da perspectiva de análise (teoria) de Bourdieu compreende que na escola preserva-se muito da origem social sobre os destinos escolares, desta forma, a escola funcionava

e funciona como uma produtora e/ou reprodutora dos padrões sociais, linguísticos e comportamentais das classes dominantes. Estendendo para a realidade brasileira, haja vista que sua análise, precipuamente refere-se ao sistema educacional francês, a escola contribuiria para a reprodução das estruturas sociais. De tal modo que,

A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva. Bourdieu oferece um novo quadro teórico para a análise da educação dentro do qual os dados estatísticos acumulados a partir dos anos 50 e a crise de confiança no sistema de ensino vivenciada nos anos 60, ganham uma nova interpretação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 15).

Neste sentido, as deficiências educacionais a que estão submetidos os alunos da Educação Básica acabam por enfatizar a distância entre as classes ao promovem uma *hierarquia* social na medida em que “a escola é vista como um campo de reprodução da cultura dominante, como o instrumento de imposição do arbítrio cultural de um grupo e/ou classe social para os demais” (COELHO, 2009, p. 113). Neste sentido, a escola vai emergir, nas formulações teóricas de Bourdieu, como mecanismo central de legitimação das diferenças de classe, como uma forma reconhecida e desconhecida de reprodução da estrutura social. Ademais, a *estratégia discursiva* da *democratização* do ensino fez com que a educação perdesse o *status* de transformadora e democratizadora da sociedade, para ser vista como uma das principais instituições sociais pelas quais se mantinham e se validavam os privilégios sociais, tal como fora exposto por Nogueira; Nogueira (2006).

Em contrapartida, intensificaram-se os mecanismos de aliciamento da sociedade brasileira ao regime vigente, como forma de legitimá-lo. Evidências dessa afirmação encontram-se na profissionalização presente na reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. Isso ocorreu com o “ensino propagandístico da Ideologia da Segurança Nacional” (GERMANO, 2005. p. 134) e, ainda, pela censura e patrulhamento ideológico ostensivo dos estudos realizados na Universidade, com prisão, exílio, tortura e morte de estudantes, operários e professores e pela inclusão de disciplinas obrigatórias como EMC, Estudos de Problemas Brasileiros, nos currículos do Ensino de 1º, 2º e 3º Graus¹³⁸, conforme estabelecido no Decreto nº 869/69¹³⁹, assinado pela Junta Militar.

¹³⁸ Coelho (2009) destaca que essa era a nomenclatura usada pela Lei 5.692/71 para designar o que, na legislação atual, denomina-se Ensino Fundamental e Ensino Superior respectivamente.

Durante o período militar mais intensamente repressivo, foi instituída a Lei Federal nº 5.692, LDB para o ensino de 1º e 2º. Graus, no ano de 1971¹⁴⁰. Essa Lei buscava dar à formação educacional um cunho profissionalizante para assim atender às indústrias e aos demais serviços que pediam força de trabalho numerosa e barata, no contexto do chamado “milagre econômico” (ROMANELLI, 1994; FREITAG, 1986; GERMANO, 2005).

Esse conjunto de medidas refletia a intenção do Governo brasileiro de criar um instrumento de controle e de disciplina sobre a comunidade operária, estudantil e docente. Esse controle de categorias sociais fazia-se necessária pelo fato de que muitos componentes pertencentes a elas eram opositores ao Regime Militar ou poderiam vir a se tornar (GERMANO, 2005). Buscava-se, desta maneira, manter o controle do capital nas mãos das classes burguesas, nacionais e internacionais, que deram apoio ao golpe de Estado.

Assim, os anos de 1970 iniciam-se com a promulgação da décima reforma educacional, a Lei nº 5.692/71, promulgada dez anos após a Lei nº 4.024/61, em pleno regime autoritário, período em que a visão de educação como *capital humano* prevalecente esteve na base das diretrizes fixadas para o ensino de 1º e 2º Graus, conforme ressaltado em numerosos estudos e análises, elaborados, principalmente, da ótica da crítica reprodutivista à escola e à educação (FREITAG, 1986; ROMANELLI, 1994; GERMANO, 2005; SAVIANI, 1987; 2006; FRIGOTTO, 2010), bem como, nos diversos PND, aspecto que será abordado mais adiante.

Entre outras determinações, a Lei nº 5.692 ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, aglutinando o antigo primário com o ginásial, suprimindo o exame de admissão e criando a escola profissionalizante. A referida LDB veio acompanhada de uma legislação complementar, organizada pelo CFE, dentre as quais destacamos: a Resolução nº 08/71, fixava o

¹³⁹ De acordo com o Decreto nº 869/69, deveria ser motivada “a prática educativa da moral e do civismo, nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudo de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extraclasse e orientação dos pais”.

¹⁴⁰ Ghiraldelli (2009) resume a reforma do antigo ensino de 1º e 2º Graus do seguinte modo: Na Lei 5.692/71 os anteriores curso primário e ciclo ginásial foram agrupados no ensino de Primeiro Grau para atender crianças e jovens de 7 a 14 anos, ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos.[...] A nova legislação deixou por conta do Conselho Federal de educação (CFE) a fixação das matérias do núcleo comum do 1º grau (1º e 2º graus passaram a ter disciplinas do núcleo comum, obrigatórias, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais). O Conselho Federal de Educação fixou o núcleo comum, fazendo desaparecer a divisão entre Português, História, Geografia, Ciências Naturais, e colocando no lugar Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. O Segundo Grau, por sua vez tornou-se integralmente profissionalizante. O CFE, através do parecer 45/72, relacionou 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pela escola para seus respectivos cursos profissionalizantes. Mais tarde essas habilitações subiram para 158 [...] (GHIRALDELLI, 2009, p. 124-125).

núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo seus objetivos e amplitude e o Parecer nº 853/71 do CFE, definia a doutrina de currículo¹⁴¹, indicava os conteúdos de núcleo comum e parte diversificada, apresentava o conceito de matéria¹⁴², orientava as formas de relacionamento, ordenação e sequencia¹⁴³, bem como de integração, indicava os objetivos das áreas de estudo e os do processo educativo e, faz isso em consonância com o objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus e aos fins da educação.

Não obstante, o Parecer nº 853/71 enfatiza o papel preponderante do CFE na formulação e na condução da política educacional brasileira, de tal modo que “cumprindo a função de interpretar, na jurisdição administrativa, as disposições das leis que fixem diretrizes e bases da educação nacional” (MEC – *Documenta* nº 132, nov. 1971, p. 166). Outro aspecto evidenciado neste documento, diz respeito à matéria de Estudos Sociais formada pela junção de Geografia, História e EMC. Os conteúdos destas disciplinas serviram para justificar o projeto político do Regime Militar e objetivavam a construção do “homem integrado” sem deixar de atribuir a devida “ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” (idem, p. 177).

Neste conjunto complementar, fez parte também o Parecer nº 45/72 que trata da qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. Assinam este parecer, em 11 de janeiro de 1972, os conselheiros Pe. José de Vasconcellos, Esther Figueiredo Ferraz, Paulo Nathanael, Terezinha Tourinho Saraiva e Valnir Chagas, os quais iniciam o documento fazendo crítica à Lei 4.024/61 no tocante a omissão quanto à habilitação profissional “de forma bastante implícita e vaga”. Entretanto, ressalvam que “a nova Lei (5.692/71) representa profunda modificação nesta mentalidade” (MEC – *Documenta* nº 134, jan. 1972, p. 108). Para os relatores essa qualificação se traduzia num componente básico para a “formação integral do adolescente”, assumindo a forma de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho no ensino de 1º grau e de habilitação

¹⁴¹ O Parecer nº 853/71 definia a doutrina do currículo por meio de quatro aspectos: determinação dos conteúdos; noções de atividades, áreas de estudo e disciplinas; ordenação e sequencia curricular e, o binômio educação geral e formação especial. (MEC – *Documenta* nº 132, nov. 1971, p. 167).

¹⁴² Neste aspecto, o Parecer nº 853/71 menciona que “matéria é todo campo de conhecimentos fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos acrescentado pela escola, antes de sua reapresentação, nos currículos plenos, sob a forma “didaticamente assimilável” de atividades, áreas de estudo ou disciplinas” (MEC – *Documenta* nº 132, nov. 1971, p. 169).

¹⁴³ Argumentava que a elaboração do currículo pleno se fazia pela convergência desses aspectos afim de que, “do conjunto, resulte um todo orgânico e coerente”. Portanto, caberia “as escolas ajustar essa ordenação, relacionamento e sequência em função do grau de crescimento psicológico dos alunos” (MEC – *Documenta* nº 132, nov. 1971, p. 171).

profissional no 2º grau. Esta última deve levar em conta “as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, á vista de levantamentos periodicamente renovados” (idem, p. 111).

Outro documento complementar ao Parecer nº 45/72 é, o Parecer nº 339/72, de 06 de abril de 1972. Neste documento é afirmado o caráter de terminalidade do ensino de 2º grau. O CFE indica neste Parecer solicitação feita aos técnicos da UTRAMIG – Universidade do trabalho de Minas Gerais quanto à qualificação para o trabalho, para os quais esta “compreende o processo de preparar o jovem para as ações convenientes ao trabalho produtivo, seja ele de criatividade, de multiplicação de ideias e projetos, de análise e controle, de administração e supervisão ou de execução manual e mecânica, tudo de acordo com as potencialidades e diferenças individuais dos educandos” (MEC – *Documenta* nº 137, abr. 1972, p. 112). Sem dúvida, este aspecto veio a constituir-se em um dos mais complexos, no que tange à implantação, e que vem despertando calorosos debates, seja do ponto de vista de uma “filosofia da formação do adolescente”, seja do ponto de vista das “dificuldades de sua aplicação prática”. (MEC – *Documenta* nº 170, jan.1975, p. 24).

Apesar de toda legislação complementar, em dezembro de 1981, a Conselheira do CFE Eurides Brito da Silva, envia Parecer nº 860/81 indicando a alteração na Lei nº 5.692/71 no aspecto referente “a profissionalização de todo alunado”. Nesse sentido, justifica alteração, posto que: “isto concedeu ao ensino de 2º grau um indisfarçável sabor tecnicista, além de empobrecê-lo”. Do ponto de vista de Cunha e Góes (1986, p.70 e 71) “a meia profissionalização não agradou a ninguém, a não ser aos membros do CFE”. Contudo, as tensões cresciam, em virtude disso “as resistências continuaram, assim como a pressão do movimento de professores, dos empresários do ensino, dos estudantes e dos técnicos em educação”.

De fato, segundo Souza (1993, p. 70) tanto o CFE, como o MEC, por meio de seus especialistas foram se convencendo da inviabilidade contida no artigo 5º da Lei nº 5.692/71, e alguns pareceres surgiram ao longo dos anos de 1979 a 1983. Os principais textos nesse sentido foram os Pareceres nº 7/81, nº 860/81, nº 618/82, nº 108/83 e nº 170/83. Os dois primeiros reclamavam a mudança, e os três últimos, normatizava a operacionalidade da mudança conquistada pela Lei nº 7.044/82, que desfez a obrigatoriedade de o diploma do 2º grau implicar na aquisição, pelo aluno, de uma habilitação técnica de nível médio.

Cabe destacar que, apesar destas mudanças ocorridas por leis complementares, no Estado do Pará, em mensagem enviada à Assembleia Legislativa, em 01 de março de 1976, reafirma-se a

distância havida no ensino de 2º Grau e os aspectos legais. Chaves menciona: “O ensino de 2º Grau não foi implantado, porque a SEDUC procurou se acautelar nas medidas que deveriam ser tomadas, a fim de não sofrer distorções¹⁴⁴” (PARÁ, 1976, p.146). Esse aspecto, também é percebido no Governo de Nunes. Portanto, os governos que se sucederam no poder, durante o período em foco, não obtiveram êxito em seus propósitos no que diz respeito à universalização das oportunidades de atendimento escolar no ensino de 2º Grau.

Desse modo, a educação no Estado do Pará, de maneira geral apresentava um cenário ilustrado pela carência generalizada no atendimento escolar em todos os níveis de ensino, sobretudo no nível médio, setor que clamava por intervenção direta da SEDUC e Governo do Estado. As dificuldades, segundo Corrêa e Barreto (1999, p. 2), englobavam entre outras questões “a insuficiência do número de alunos matriculados em relação à população na faixa etária escolar, o elevado número de professores não titulados exercendo o magistério, a limitada capacidade da rede física para absorver a demanda de alunos existentes”, bem como o “diminuto espectro de abrangência do sistema escolar em relação à dimensão geográfica e populacional paraense”.

Assim, no ano de 1982, o Governo Militar alterou os dispositivos da Lei 5.692/71 referentes à profissionalização do ensino de 2º grau, implicava em algumas mudanças na proposta curricular, dispensava as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, voltando a ênfase à formação geral. Pela Lei 7.044/82¹⁴⁵, a *qualificação para o trabalho*, antes visada pela Lei 5.692/71, foi substituída pela *preparação para o trabalho*, um termo impreciso que mantém, na letra, a imagem do ensino profissionalizante, mas retirou, de uma vez por todas, a obrigatoriedade da habilitação profissional¹⁴⁶ no 2º grau, mesmo a tal habilitação básica (CUNHA e GÓES, 1986).

¹⁴⁴ Para Lima (1995, p. 57), as prováveis causas dessas distorções eram: a) insuficiente atendimento do ensino pré-escolar como causa das elevadas taxas de reprovação; b) inadaptação do aluno às mudanças de estrutura funcional do ensino de 1º Grau, tais como a estrutura didática e curricular, principalmente, o egresso do antigo ensino primário e/ou ensino médio antigo de 1º ciclo; c) deficiência da carga horária das aulas [...] e d) alto índice de professores não titulados. Daí, no Pará, segundo a autora coexistir distorções que contrariavam o que previa a Lei 5.692/71.

¹⁴⁵ Para Ghiraldelli (2009, p. 126) a pretensa abertura do Regime Militar pode ser percebida na aprovação da Lei nº 7.044/82, na qual o Presidente Figueiredo “com apenas uma ato de caneta, derrubou a profissionalização obrigatória do ensino de segundo grau”, um ato que pôs fim a uma profissionalização “descuidada e indiscriminada”. Ver também Shiroma et al. (2002).

¹⁴⁶ Habilitar, segundo Souza (1993, p.61) significa, *lato sensu*, preparar para alguma coisa, tornar apto. Habilitar profissionalmente significa, de acordo com o glossário constante do Anexo B ao parecer nº 45/72, capacitar uma pessoa para o exercício de uma profissão ou de uma ocupação técnica, cujo desempenho exija, além de outros requisitos, escolaridade completa ao nível de 2º Grau ou Superior.

No Pará, a referida Lei regulamentada em 1983, pela Resolução nº 16/83 do Conselho Estadual de Educação, definia as modalidades de ensino que as escolas estaduais poderiam optar para o 2º Grau, qual seja: habilitação profissional, habilitação básica e aprofundamento da educação geral. Após o redirecionamento dado ao ensino de 2º grau pela Lei nº 7.044, todas as disciplinas deveriam preparar os alunos para o trabalho, entendendo-se a “preparação para o trabalho” como um componente da educação para a vida. Para além dessa legislação complementar educacional, a política educacional também se encontrava estabelecida nos Planos Nacionais de Desenvolvimento - PND em sua configuração nacional-desenvolvimentista.

2.3.1 Nacionalismo e Política Educacional nos planos nacionais de desenvolvimento do Regime Militar

O período que precedeu a Lei nº 4.024/1961 se caracterizou por intensos debates sobre a democratização do ensino, mobilizou amplos setores da sociedade em defesa da escola pública. Foi um período marcado pela concepção do planejamento nas ações estatais (OLIVEIRA, 2000). O planejamento educacional constituía um dos focos da divergência. E ainda, nesta época, o *nacionalismo* assume uma nova expressão: o desenvolvimentismo.

De tal modo que, o planejamento no Brasil substancia-se com o Governo de Kubitschek, por meio do Plano Nacional de Desenvolvimento, conhecido como Plano de Metas e estabelecido por aquele governo a partir de diagnósticos realizados pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico – BNDE e da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL e da ESG (DREIFUSS, 1981, p. 75)¹⁴⁷. O diagnóstico apontava os “pontos de estrangulamentos” da economia brasileira, cujas metas, em número de trinta, deveriam ser implantadas em cinco anos, correspondentes ao mandato presidencial e estavam divididas em cinco setores-chave: energia,

¹⁴⁷ A CEPAL, criada em 1948, constituiu-se numa agência de difusão da Teoria do Desenvolvimento, que teve sua origem nos Estados Unidos e Europa após a Segunda Guerra Mundial, foi a única comissão a criar uma escola de pensamento autônomo que problematizava os desafios do desenvolvimento latino-americano, concedendo um importante papel ao Estado enquanto agente econômico. Vários intelectuais brasileiros estiveram ligados a CEPAL, na década de 1960, dentre eles: Celso Furtado, Fernando Henrique Cardoso, Theotônio dos Santos, Francisco Weffort, e Maria da Conceição Tavares. Ver OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2000, especificamente o capítulo 3: *Do nacional-desenvolvimentismo ao globalismo: educação para quê?*.

transporte, indústria de base, alimentação e educação¹⁴⁸. Esses setores eram voltados para a superação desses “obstáculos estruturais”.

O Plano de Metas de Juscelino Kubistchek (JK), destinado “a acelerar o desenvolvimento econômico, particularmente a industrialização, e a impulsionar o setor privado nacional e estrangeiro”, acabou promovendo o processo de acumulação de capital (IANNI, 1991, p. 142). Daí que, para atingir as metas identificadas, segundo o autor, foi necessário um levantamento das condições estruturais da economia do país para indicar os pontos de desequilíbrio e estrangulamento da economia nacional e os “pontos de aceleração de crescimento”. A partir destes levantamentos decorreria a programação das metas intersetoriais.

Desse modo, a educação constituía a meta 30, situada como *demanda derivada*¹⁴⁹, com o objetivo de “intensificar a formação de pessoal técnico e orientar a educação para o desenvolvimento”, ou seja: a educação, no planejamento, é vinculada ao desenvolvimento (BRASIL, 1963). Na mensagem Presidencial enviada ao Congresso Nacional em 1957, Juscelino Kubistchek destaca:

O desenvolvimento econômico impõe radicais mudanças de métodos e exige medidas que, em profundidade, transformem o nosso comportamento diante da conjuntura brasileira. No ensino superior, cumpre insistir em que o País não poderá desenvolver sua economia com tão limitado número de técnicos em todas as especialidades (INEP, 1987, p. 273).

Neste sentido, a educação tem papel relevante na formação de técnicos que foram alçados para a realização do planejamento estatal. Segundo Dreifuss (1981, p.76), de início, os técnicos foram recrutados das fileiras de engenheiros, economistas e advogados, profissionais que não eram de modo geral, orientados por considerações sociais, mas sim, por racionalidade empresarial, eficiência e lucro privado. Em seguida, segue mencionando, “a demanda de pessoal qualificado estimulou a multiplicação de centros técnicos durante a década de cinquenta. Dentro do marco do Plano de Metas, a educação compreendia a formação de uma camada de técnicos”.

Assim como Dreifuss, Ianni (1991, p. 43), também, identifica no período focalizado o surgimento da planificação econômica como uma prática no pensamento governamental

¹⁴⁸ Os três primeiros setores foram os mais favorecidos. O setor de energia tinha cinco metas; o de transporte, sete; de indústria de base, onze; de alimentação, seis; e de educação, apenas uma. Além destas, havia ainda a chamada meta-síntese, a construção de Brasília (31ª meta).

¹⁴⁹ O setor de bens intermediários são os chamados setores de “demanda derivada”, isto é, a demanda de seus produtos depende da demanda pelos produtos finais na economia (CARVALHO, 1976, p. 543).

brasileiro. O planejamento, na visão do autor, surge como uma técnica “mais racional” de organização das informações, análise de problemas, tomada de decisões e controle da execução de políticas econômico-financeiras, tal como o pretendido no programa de JK. O planejamento foi então assimilado, segundo Oliveira (2000, p. 197), como “necessário e indispensável ao desenvolvimento social”.

A educação, nesse sentido, é compreendida como um instrumento para promover o crescimento e reduzir a pobreza, bem como, conforme suscita Oliveira (idem, p. 197) “um instrumento econômico indispensável ao desenvolvimento, ao progresso”. O tema educacional, no referido Plano de Metas do Governo JK, aparece por sugestão do Ministro da Educação Clóvis Salgado, em apenas uma meta sem qualquer destaque ou grandes preocupações.

O binômio, educação e desenvolvimento fez parte dos planos elaborados à época em questão, justamente, o auge da doutrinação cívica e da repressão, como meio de controle social, enfatizaram a “revolução pela educação” e determinaram os objetivos nacionais a serem alcançados na persecução do desenvolvimento. Nessa perspectiva a política educacional passou a ser pensada como integrante dos planos econômicos globais e, como política pública, voltou-se “para atuar na correlação de forças sociais, seguindo as determinações daquele desenvolvimento” (VIEIRA, 1985, p. 10).

Entretanto, após relativo sucesso desempenhado por meio do Plano de Metas (DREIFUSS, 1981), durante o governo parlamentarista de João Goulart, é preparado o Plano Trienal de Educação, para o período de 1963 a 1965. Cumpre destacar que o plano educacional é parte integrante do Plano Trienal de Desenvolvimento, elaborado pelo então Ministro Extraordinário de Planejamento Celso Furtado (Decreto nº 1.422 de 27/09/1962). O Plano foi criado com os objetivos básicos de promover um desenvolvimento econômico rápido e apontar novas perspectivas de superação para os problemas econômicos. Ele traduzia esses interesses e apresentava as diretrizes gerais para o desenvolvimento econômico e, isto estava determinado desde o título dado: *Pré-investimento para aperfeiçoamento do fator humano* (BRASIL, 1963, p. 05).

Suas diretrizes gerais apontavam para aspectos sobre o ensino primário, médio, superior, contemplando a expansão de matrículas, formação de docentes, construção de prédios com estabelecimento de previsão de recursos. Face ao diagnóstico anteriormente mencionado, na introdução das *diretrizes gerais do programa*, o Plano referia-se:

Em face da realidade apresentada, o programa que adiante se propõe de expansão e aperfeiçoamento dos serviços escolares brasileiros é, apesar de possíveis aparências em contrário, o mais modesto que se poderia organizar, em face do grave retardamento em que nos achamos com relação ao desenvolvimento dos recursos humanos da sociedade brasileira (BRASÍLIA, 1963, p. 13).

A despeito de o Plano Trienal ter sido elaborado em um contexto internacional favorável proporcionado pela Carta de Punta del Este, de 1961¹⁵⁰, de investimentos externos com apoio e incentivos norte-americanos para os programas de desenvolvimento econômico em relação à América Latina, segundo as reformas de base que precisariam ocorrer em nível internacional e frente à crise de liderança desencadeada pela Revolução Cubana. As propostas de desenvolvimento tensionavam entre os grupos que postulavam a expansão do capitalismo “interdependente” e os adeptos do capitalismo “nacional”, defensores do protecionismo (IANNI, 1991). As tensões político-sociais aumentaram com a crescente politização das massas urbanas e a radicalização das posições de direita e esquerda (ROMANELLI, 1994, p.193).

As mudanças no âmbito educacional que o Plano Trienal se propunha realizar interligavam-se com as reformas estruturais. Conforme Mensagem enviada ao Congresso Nacional, o Presidente Goulart, em março de 1963, assegura: “Não obstante, o próprio resultado do Plano Trienal está, em boa medida, dependente da eficácia das reformas de base, que afinal vierem a ser instituídas pelo Congresso Nacional” (MENSAGEM PRESIDENCIAL, 1963, p. 19). As reformas sugeridas no Plano, tais como Reforma Administrativa, Fiscal, Agrária e Habitacional, necessárias para seu sucesso, não conseguiram ser implementadas pelo Governo Goulart, por serem bastante indefinidas, servindo ao proselitismo político. Entretanto, a necessidade de mudanças estruturais parece se confirmar posteriormente quando, em parte, foram executadas pelos governos posteriores.

¹⁵⁰ Segundo Ianni (1991, p. 209-210) a “Conferência de Punta del Este, a Carta ali elaborada e a criação da Aliança para o Progresso eram todas manifestações diretas da crise de liderança dos Estados Unidos na América Latina, devido aos acontecimentos havidos em Cuba”. Para o autor, a vitória do movimento político liderado por Fidel Castro “foi a razão por que o governo dos Estados Unidos concordou em preconizar e apoiar a elaboração de planos e programas de desenvolvimento econômico nos países da América Latina. Pela primeira o governo daquele país se comprometia oficialmente com a ideia e a prática de políticas econômicas governamentais planificadas”. Em sua análise, o autor ainda acrescenta: “A despeito do significado político e diplomático (mais do que econômico e técnico) da Carta de Punta del Este, é necessário lembrar aqui que ela preconizava programas nacionais de desenvolvimento econômico e social, sob a égide do poder público”.

Neste aspecto, Skidmore (1988, p. 37-44) menciona que diante das dificuldades econômicas, o governo de Goulart adotou uma nova opção de *nacionalismo*, o “nacionalismo radical”. Esta corrente afirmava que “o setor externo da economia era a causa das graves dificuldades do país”. Então, o governo impôs um controle rigoroso das empresas estrangeiras e remessa de lucros. Passou-se a disseminar *estratégias discursivas* não só por parte do Estado, mas também, por um movimento político e ideológico da sociedade preocupada em atingir e mobilizar o maior número dentro dos partidos, sindicatos e associações de intelectuais, estudantes e militares que aderiram ao *nacionalismo* definindo-o como uma ideologia indispensável à prática política preocupada e comprometida com o desenvolvimento econômico nacional, independente e autossustentado. Por isso, a partir de 1963, Goulart passou a defender “com crescente entusiasmo um conjunto de “reformas de base” que incluiriam reforma agrária, educação, impostos e habitação”.

A esse respeito, Guibernau i Berdun (1997, p.81) menciona que cada vez que um governo adota um tipo de *nacionalismo* “há um grande interesse em controlar a educação, em publicizar e utilizar os vernáculos, assim como em salientar os traços e símbolos [...] para alcançar as massas”. Outro autor que corrobora essa assertiva é Habermas (2000, p. 304), para o qual o *nacionalismo* do século XX “serviu de instrumento para garantir a mobilização das massas em favor de políticas diante das quais a oposição, se não a resistência, teria sido o curso de ação acertado”.

Na verdade, tal forma de pensar a construção da nação, adotada pelo governo brasileiro, fundamentava-se em interesses nitidamente econômicos ou, mais precisamente, industrialistas. De acordo com Hobsbawm (2002, p. 41) essa era uma concepção muito próxima do modelo nacionalista alemão do século XIX, que identificava o Estado-Nação como um espaço físico e humano capaz de dar sustentação ao desenvolvimento capitalista, pois “todas estas medidas intencionavam desenvolver o germe da nacionalidade” e ainda, “esse desenvolvimento tomaria forma de uma industrialização capitalista levada adiante por uma burguesia vigorosa” (p. 42).

Para esse tipo de *nacionalismo* adotado pelo governo brasileiro os possíveis “inimigos internos e externos” não se determinam por diferenças culturais, étnicas, linguísticas ou religiosas, mas de caráter fundamentalmente econômico¹⁵¹, o qual exige do Estado uma posição a

¹⁵¹ Nesta perspectiva, os movimentos negros que nesse período articulavam protestos contra o racismo torna-se-iam obstáculos aos Objetivos Nacionais de “integração nacional” e ameaçariam a “paz social”, ao desnudar a

respeito do desenvolvimento industrial, bem como proteção contra a competição estrangeira que ameaçariam o pleno desenvolvimento nacional. Esse posicionamento significava que era necessário evitar, qualquer incoerência do conjunto, de maneira a garantir a inexistência de conflito entre objetivos divergentes no tocante às questões *raciais*, o que impediria o alcance das metas desenvolvimentistas.

Após o golpe civil-militar, na tentativa de construir um plano mais abrangente e de longo prazo, surgiu o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1966-1976), consubstanciado por diagnósticos preliminares em vários setores¹⁵² e tendo como ponto de partida a “compatibilidade com o esquema macroeconômico” (EPEA¹⁵³, junho/1966, p. 20), de modo a elaborar uma estratégia global que direcionasse o progresso, bem como o planejamento em todos os âmbitos do país. Nas palavras do Presidente Castello Branco, objetiva-se:

[...] aumentar o grau de eficácia e racionalidade da política econômica [...] A despeito da universalidade da prática do planejamento, independente dos regimes políticos e do nível de desenvolvimento dos países que o praticam, e sem embargo de sua generalizada aceitação, no Brasil, nas mais diversas formas de atividades, a verdade é que a sua exata significação ainda não é geralmente compreendida [...] por outro lado, cumpre atentar detidamente para o impacto que a educação e os demais setores de caráter social podem produzir sobre o desenvolvimento econômico nacional (EPEA, 1966, p. 21-24 - Discurso do Presidente Castello Branco na Solenidade de instalação dos Grupos de Coordenação¹⁵⁴, em 21/03/1966).

A política educacional desenvolvimentista articulou-se, segundo Shiroma et al. (2004), a uma significativa reorganização do Estado em vista dos objetivos que deveria efetivar para

“desintegração” da sociedade brasileira. De acordo com Skidmore (2001, p. 138) o “governo militar frequentemente intervinha para suprimir notícias que contradissem a imagem oficial de harmonia racial”.

¹⁵² Dada as especificações do Plano Geral dos Diagnósticos, elaborado pelo Ministério do Planejamento, com vias a localizar com maior precisão, os problemas que dificultavam o desenvolvimento nacional, procedeu-se diagnósticos nos setores denominados de a) infraestrutura: Energia elétrica; petróleo, carvão; transportes e comunicações; b) agricultura e abastecimento; c) indústria e mineração; d) serviços: turismo, comércio, intermediários financeiros; e) sociais: educação e mão de obra; saúde e saneamento; habitação; previdência social; f) regionais: sistema norte; sistema nordeste e sistema centro-sul.

¹⁵³ O EPEA – Escritório de Planejamento Econômico e Social do Estado, foi durante os anos iniciais do Regime Militar transformado no Instituto de Planejamento Econômico e Social Aplicado – IPEA, sob a supervisão de Mário Henrique Simonsen. Esse Instituto foi estabelecido para realizar estudos, pesquisas e análises nas esferas econômica e social solicitadas pelo Ministério do Planejamento (DREIFUSS, 1981, p. 427).

¹⁵⁴ Os Grupos de Coordenação foram criados em março de 1966 com fito de coletar informações básicas, corporificadas depois nos documentos preliminares para os diversos setores dentro do plano global, denominados diagnósticos.

atender os interesses econômicos vigentes. Essa perspectiva, em relação à educação¹⁵⁵, é confirmada no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1966-1976), para o qual a educação deveria assegurar “a consolidação da estrutura de capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico” (EPEA, setembro/1966, p. 180).

Vale destacar também que, no referido documento, a educação era compreendida como uma “indústria de prestação de serviços” (EPEA, junho/1966, p. 31). O critério utilizado para produzir essa afirmativa derivava da capacidade do mercado de trabalho de assimilar os indivíduos diplomados pelo sistema escolar, bem como estava relacionada à eliminação da capacidade ociosa, identificada em termos de instalações físicas e recursos humanos (idem, p. 33). Ademais, a educação compreendida de forma técnica, começou a ocupar um papel de destaque no discurso presente no planejamento nacional.

Com relação a esses aspectos, durante o governo militar, difundiu-se por meio das *estratégias discursivas* do complexo IPES¹⁵⁶/IBAD/ESG a crença na “neutralidade do regime”, enfatizando-se o seu caráter “tecnocrático” pela interação “natural” dos chamados técnicos com os militares, reforçando o sentimento de que a abordagem dos problemas do Brasil e a natureza das diretrizes governamentais para solucioná-los eram “científicas” e “nacionais” ao invés de políticas (DREIFUSS, 1981, p. 418-419).

Ainda segundo Dreifuss (1981, p. 442), a política educacional do regime militar “tornou-se a expressão da “reordenação das formas de controle social e político”” necessária aos interesses econômicos vigentes. O autor assinala a preocupação com “a mão de obra mais qualificada para os escalões mais altos da administração e da indústria” e ainda, que a tendência à

¹⁵⁵ De acordo com documento analisado, o Grupo de Coordenação do Setor de Educação era formado pelo EPEA – MINIPLAN, Ministério da Educação e Cultura, Ministério do Trabalho e Previdência Social, Ministério da Agricultura, Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Justiça e Negócios Interiores, Conselho Federal de Educação, Conselho Nacional de Pesquisas, Conselho Nacional de Saúde, Estado Maior das Forças Armadas, INDA (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário), BNDE, SENAI, SENAC e Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, os quais prepararam a série de reformas destinadas à educação em consonância àquelas estabelecidas pelos Grupos de Estudo e Doutrina do IPES/ESG.

¹⁵⁶ Instituto de Pesquisa Econômica e Social – IPES, criada por líderes empresariais cariocas e paulistas, tendo à frente o General da reserva Golbery do Couto e Silva (DREIFUSS, 1981). Estes tinham a tarefa de ajudar a constituir e consolidar legitimidade para o Governo Militar, fundamentando-se na ideia-chave de desenvolvimento nacional. Segundo Dreifuss (1981, p. 296) o IPES financiou e abasteceu de material de propaganda diferentes entidades e desenvolveu sua própria campanha para Educação Cívica, com o objetivo de “despertar a consciência cívica da nação e o estímulo patriótico à grande massa, principalmente, a classe média, os trabalhadores e a juventude”. O Instituto Brasileiro de Ação Democrática – IBAD, associação de empresários, de perfil anticomunista, cujo objetivo era intervir diretamente na vida política. Dreifuss mostrou, em seu estudo, que o complexo IPES/IBAD atuava de maneira bastante variada, em diversas frentes, como a que aqui indicamos, mobilizando grupos diversos, espalhando-se por todo o país e amparando-se em recursos e financiamentos razoavelmente abundantes (p. 259).

especialização, evidenciada no planejamento da educação, deve ser compreendida em seu contexto de origem, ou seja, em uma economia “cujo funcionamento calcado numa tecnologia sofisticada, importada e que produz bens de consumo duráveis para uma minoria da população”, a qual requer, na verdade, “recursos humanos especializados e qualificados, mas em pequenos números”.

Assim, tendo como base o planejamento, o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1966-1976) realizou diagnóstico preliminar do desenvolvimento social, tendo dedicado um livro – Educação (I e II) – para esse âmbito, publicado, em 1966, pelo Ministério do Planejamento¹⁵⁷, referindo-se à Educação. Nele se lê:

No tocante à Educação, considerada peça fundamental do Plano, haverá preocupação de: a) atender às necessidades de mão de obra especializada, contidas nos programas dos demais setores; b) obter o maior rendimento possível dos recursos aplicados, cuidando de eliminar os principais fatores de desperdício atualmente encontrados.

O esforço de elevar a produtividade dos dispêndios em Educação, em estrita colaboração com o Ministério da Educação, será desenvolvido com relação a todos os níveis de ensino: primário, secundário e superior. Receberão particular atenção a melhoria qualitativa e quantitativa do ensino secundário e a reforma universitária. Haverá recomendações no tocante à política a ser adotada em relação ao setor privado e Estados e Municípios. As recomendações de política educacional, a serem definidas pelo Grupo de Coordenação sob a forma de anteprojetos, terão por base uma série de estudos especiais, entre os quais destacamos:

- a) Estudo geral do sistema universitário;
- b) Estudo geral do ensino de ciências econômicas;
- c) Pesquisa sobre o ensino industrial;
- d) Pesquisa sobre emigração e assistência técnica. (EPEA, setembro/1966, p. 39-40)

No Plano, duas formulações são ressaltadas em seus objetivos primordiais, de um lado, salienta a importância do fator educação no processo de desenvolvimento econômico e social. E, de outro lado, visa contribuir de algum modo para o melhor esclarecimento da estrutura e problemas do sistema educacional brasileiro (idem, p. 49). Desse modo, ficam expressas as formulações discursivas para aquele momento histórico, conforme os interesses dos grupos sociais a ele alinhados.

¹⁵⁷ O Ministério do Planejamento, segundo Dreifuss (1981, p. 425) transformou-se no ministério civil mais importante do governo após o golpe de 1964, opinando nas questões de todos os outros ministérios, exceto no SNI, com o qual coordenava seus trabalhos. Segundo o autor, Roberto Campos era o civil mais importante do grupo ministerial e, como ministro, o mais favorecido pelo Presidente, uma figura central na formação do pensamento “econômico” da administração de Castello Branco.

Nesse sentido, o Estado de Segurança Nacional e Desenvolvimento traçou uma política educacional que encobrisse todo o sistema educacional do país. Os princípios de eficiência, flexibilidade, modernização, racionalidade e subordinação ao modelo econômico foram sempre os eixos para as medidas adotadas. Em paralelo, fez-se fortíssima repressão a toda sociedade e “difundiou-se amplamente a ideologia de que a educação é uma solução para os problemas nacionais” (SANFELICE, 2011, p. 331).

Desse modo, é no plano das interferências exercidas pelo Governo Ditatorial nas políticas endereçadas à educação que se pode constatar com maior evidência a forma como aquele procura conduzir a implementação e o desenvolvimento dos programas educacionais de seu interesse, por meio de seus planos globais, os quais são tomados como pontos prioritários para operacionalizar o sistema produtivo, tais como: Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1966-1976) e Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974).

Freitag (1986, p. 100), também corrobora a compreensão quando nos informa que a despeito do Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social nunca ter sido traduzido em termos de projetos e programas de implantação, nele se encontra, de forma explícita, o conceito econômico de educação, ou de modo mais específico, a contribuição desta para o desenvolvimento. A autora argumenta que o enfoque econômico já estava presente no diagnóstico preliminar ao Plano, que abrangeu “todos os setores a serem afetados pelo planejamento, inclusive o educacional”. Ressalva ainda que, a partir deste documento, calculou-se a “quantidade de profissionais necessários nos diferentes níveis e ramos de especialização nos próximos 10 anos”. Entretanto, destaca:

A previsão de recursos humanos necessitados em 1976 levou à formulação de quatro planos específicos (o de formação de mão de obra industrial, formação de mão de obra rural, planos para os ramos de ensino superior relativos à formação de profissionais em ciências médicas, plano de formação e treinamento do magistério primário). O plano decenal referente à formação de recursos humanos e educação termina fazendo proposições para a “ação federal no setor educacional”. Prescreve basicamente os orçamentos que o governo federal deve pôr à disposição do setor, para realizar os objetivos gerais e específicos formulados (FREITAG, 1986, p. 101).

Constata-se, nesse plano, haver no conjunto de ideias e propostas de ações a participação do setor público no sistema educacional, o qual deve, por todos os meios, ser incentivada, especialmente no Ensino Médio, e, acima de tudo, estruturada de modo a democratizar a

educação brasileira e a torná-la “vigoroso instrumento de progresso, como o tem sido nos países mais prósperos do mundo moderno” (EPEA, setembro/1966, p. 59). Não deixou, entretanto, o Diagnóstico, de ressaltar a importância política e social do ensino privado, para o qual pediu também os incentivos e ajudas do Estado (idem, ibidem). Fica, assim, explícita uma dada concepção econômica da educação, evidenciando a sua importância para formar a “mão de obra” necessária à concepção de desenvolvimento nacional (idem, p. 256). Ademais,

Do esforço educacional que o País fizer no sentido de dotar os diversos tipos ocupacionais de mão de obra de perfis educativos mais adequados, é que dependerá poder-se atingir os níveis de desenvolvimento econômico desejados (EPEA, junho/1966, p. 154).

Essa foi uma das razões que levaram os autores do Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social/ Diagnóstico Preliminar – Educação I (1966, p.17) a considerar em suas *estratégias discursivas* que “em decorrência da insuficiência das informações disponíveis sobre o estado atual da mão de obra nacional e sua utilização” seria necessário promover formação interna de recursos humanos, pois “a educação ganha significado de investimento quando o fluxo de atendimento e preparação escolar está relacionado com o processo de absorção de mão de obra, na vida produtiva nacional” (p. 33). Entretanto, diagnosticando os diferentes níveis educacionais, os formuladores do Plano Decenal argumentavam que o ensino primário já apresentava uma relativa democratização, apesar de persistirem elevados índices de deserção escolar e insuficiente escolarização, sobretudo nas regiões rurais de baixa densidade demográfica e renda. Quanto ao Ensino Médio, constituía em “ponto de estrangulamento” devido a pouca disseminação da gratuidade e a ativação dos adolescentes para o incremento financeiro de suas famílias, aliada a uma educação que “não implica em melhoria imediata da capacidade de ganhar a vida” resultaram em uma “exagerada seletividade” (p. 49-50).

Essa concepção, sem dúvida, expressa o alerta feito por Freitag (1986, p. 68) de que a “seletividade da escola demonstrou sua vinculação à situação de classe dos alunos, também a canalização dos mesmos o é. A opção por diferentes cursos (mais ou menos profissionalizantes) em nível médio e superior não é uma livre opção, mas imposta pela condição de classe”.

Essa “exagerada seletividade” estava relacionada com outra *estratégia discursiva* adotada pelos autores do Plano Decenal que diz respeito à produtividade no sistema educacional, definida como “a comparação que se estabelece entre resultados realmente obtidos e resultados

potencialmente obteníveis para dado conjunto de meios disponíveis e utilizados” (EPEA, junho/1966, p. 109). Para aferi-la foram considerados três indicadores “capacidade física (prédios, instalações, etc.); corpo docente utilizado e as perdas por deserção e reprovação”. Concluíram que enquanto a produtividade cresceu no ensino primário, no ensino médio e superior decaiu, a do primeiro em menor escala (p. 109). Diante disso, destacou-se a necessidade de superar a capacidade ociosa do sistema, no que se referia à capacidade física do sistema e o corpo docente que nele atua. Justificavam sua *estratégia discursiva* em relação ao último fator mencionado afirmando “uma baixa relação alunos/professor, num país desenvolvido, significa geralmente que as condições qualitativas do ensino são excelentes”, enquanto que “nos países subdesenvolvidos, ao contrário, essas relações, quando demasiado baixas, refletem sérios desperdícios encontrados no sistema, por empreguismo, absentéismo exagerado, etc.” (p. 113). E ainda:

A ação conjunta da deserção e da reprovação ocasionam um baixíssimo rendimento no ensino brasileiro. Adicionando-se a este fato a capacidade ociosa que se verifica em certos níveis e ramos educacionais, pode-se ter uma ideia nítida do nível de produtividade do sistema no País (idem, ibidem, p. 116).

A esse respeito, a Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Humberto de Alencar Castelo Branco, em 1965, reafirma o diagnóstico apresentado pelos autores do Plano Decenal de que:

É do conhecimento de todos a grave e lamentável situação que a Revolução encontrou no setor da educação, onde o poder público não pecou apenas pela omissão, mas também pela complacência e, por vezes, pela ação deletéria. A existência de mais de 30 milhões de brasileiros analfabetos e a ocorrência de extensos hiatos em nossa estrutura de mão-de-obra são efeitos naturais da persistência prolongada de elevados déficits educacionais, agravados pela alarmante deserção e pelo baixo aproveitamento dos estudantes, em geral, além de um elenco numeroso e complexo de problemas secundários, incluindo a falta de especialização pedagógica de grande parte do corpo docente, o divórcio entre a escola e o meio, a vigência de regimes escolares com horários reduzidíssimos, etc. (INEP, 1987, p. 380¹⁵⁸).

Tais diagnósticos serviram de *estratégias discursivas* e permearam as ações governativas no tocante a prática do planejamento. Helena Bomeny (1993, p. 26-27) assinala que, no Brasil, a perspectiva economicista, recorrente nos diagnósticos e distintos projetos de nação, levou ao

¹⁵⁸ Discurso sobre a educação publicado pelo INEP/MEC em 1987. Ver: *A Educação nas Mensagens Presidenciais* (1890-1986). Brasília: INEP, 1987, 2 v. anexos.

fortalecimento do Estado em detrimento da nação. Para protagonizar as pretensas intervenções na educação e, também, na saúde pública, era imperativa a defesa da ação estatal. No plano discursivo, a defesa de um sistema centralizado sob controle do Estado apresenta-se como uma forma de reagir à estrutura descentralizada, considerada um efeito perverso da Constituição Liberal de 1891, que deixou “[...] aos vícios privados o que tinha que ser tratado como virtudes públicas”. Ao longo das décadas de 1960 e 70, essas concepções foram expressas pelos formuladores do pensamento autoritário no Brasil, que, preocupados em formular projetos nacionais, consagram o Estado como instância responsável pela instalação de uma nova ordem.

As questões raciais, neste período, não ficaram isentas de diagnósticos e previsões de uma equipe de especialistas. Por exemplo, durante o Regime Militar no Brasil, também houve diagnósticos e previsões de que poderia haver conflitos raciais manifestados pública e abertamente no Brasil do futuro, ou seja, do ano 2000. Nesta época, o jornalista José Itamar de Freitas organizou uma equipe de pesquisadores e intelectuais¹⁵⁹ para discutir o que seria o Brasil no ano 2000. O resultado desse trabalho “prospectivo do problema racial brasileiro” (FREITAS, 1969, p. 91), foi publicado em 1969, por meio da Editora Biblioteca do Exército Brasileiro dirigida pelo Cel. Fernando Soter da Silveira, intitulado: *Brasil ano 2000: o futuro sem fantasia*.

Seguindo as postulações feitas pelo sociólogo Nelson Mello e Souza, da Fundação Getúlio Vargas, o organizador da publicação assegurava que “não chegamos a ser racistas segregadores”, mas que também não podemos “nos orgulhar de nossa ‘democracia racial’”. E, indaga:

Como reagiremos – por exemplo – quando os negros vencerem as dificuldades sociais e econômicas que os segregam, deixarem de ser apenas 448 universitários em 5.600.000 indivíduos? Hoje, os negros *não incomodam*, mas o que acontecerá quando eles tiverem – ainda que uma minoria expressiva deles – poder econômico para comprar títulos de clubes fechados, ou forçar sua entrada nos colégios mais caros, ou forçar sua admissão nos escritórios ou postos importantes, ou morar nas zonas residenciais de “primeira classe”? Estaremos maduros, bastante, para aceitá-los como *irmãos em tudo*, ou vamos partir para conflitos raciais? (FREITAS, 1969, p. 07 – grifos do autor).

¹⁵⁹ De acordo com Freitas (1969, p. 11), a equipe de pesquisa era composta por: a) *Economia*: Gilberto Paim; Aloysio Biondi; b) *Educação*: Arnaldo Niskier e seguintes colaboradores Theodolindo Cerdeira (MEC) e Paulo Roberto Monteiro de Barros; c) *Sociologia*: Nelson Mello e Souza (FGV); d) *Saúde Pública*: Narciso Mello Teixeira e Eduardo de Mello Kertézs (IPEA); e) *Urbanismo*: Maurício Nogueira Batista; f) *Etnologia*: Carlos Castilho e colaboradores: Otávio Alves Velho e Giralda Pitanguay (Museu Nacional); g) *Religião e Telecomunicações*: Rose Marie Muraro (FGV); h) *Colaborador Especial*: Glória Nogueira e, *Fotografias* de Kaoru Higuchi.

Por meio da noção conceitual de Bourdieu (2000) acerca das *estratégias discursivas* e utilizada pelo organizador da obra acima citada, percebemos que o mesmo assume um sistema de conceitos e proposições futurísticas que visam explicar o mundo social e que se encontra instituídas na exterioridade das consciências particulares¹⁶⁰. Assim, o autor de forma posicionada “confere ao discurso propriedades distintivas” (BOURDIEU, 2008, p.25) e admitia que seria por iniciativa do grupo social branco que provavelmente haveria ataques ou conflitos raciais no Brasil do futuro. Mais adiante, lança outro questionamento “como reagirão os brancos à ascensão social do negro?” e, mais uma vez, Freitas (1969, p. 93) concorda com a análise do sociólogo e conclui que poderia haver lutas raciais no Brasil do ano de 2000, embora o país “não deverá ter o colorido selvagem do racismo nos Estados Unidos e na África do Sul”.

Embora os governos militares brasileiros (1964-1985) negassem oficial e publicamente a discriminação contra os negros, e, conseqüentemente, afirmassem a existência de uma “democracia racial” no Brasil, é instigante imaginar como a Ditadura Militar permitiu a publicação de um livro sob o patrocínio da Biblioteca do Exército Brasileiro¹⁶¹. Livro este que afirmava que “a chamada ‘democracia racial’ sempre foi um mito” (FREITAS, 1969, p. 91) e que “o negro e o mulato poderão recorrer à violência, nos próximos 30 anos, para se integrarem na sociedade industrial de massas que vai marcar o Brasil” (p. 87). Talvez seja por considerar o grupo social negro como mais um “inimigo interno” da Nação. Pois, “a realidade do negro no Brasil sempre instigou a intelectualidade em áreas como a antropologia e a sociologia” (GOMES, 2004, p. 9).

¹⁶⁰ Quando Bourdieu (2000) se refere às ideias e representações - sejam elas sistematizadas ou não - que se encontram presentes na subjetividade dos agentes sociais, ele as chama, de um modo geral, de *habitus*. Desse modo, o *habitus* estabelece o papel de mediador entre as estruturas e as práticas determinadas pela posição social do agente que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações.

¹⁶¹ Neste mesmo ano de 1969, segundo Alves (1984, p. 158-159) foi decretada uma nova Lei de Segurança Nacional, tomando as punições mais severas do que as previstas na Lei anterior (Decreto-Lei nº 510 de 20 de março de 1969), portanto, o Decreto-Lei nº 898, de 29 de setembro de 1969, revogou as antigas disposições: “De acordo com sua orientação de controlar o “inimigo interno”, muitos artigos da Lei de Segurança Nacional tratam da prevenção de greves, do controle dos meios de comunicação e informação, da proibição de partidos políticos específicos e de outras limitações à liberdade de associação. A lei prevê severas penas de prisões [...] *As disposições sobre a imprensa são particularmente severas por responsabilizarem criminalmente o editor, o proprietário e o jornalista pela veiculação de fatos ou opiniões de terceiros que possam ter infringido algum artigo de lei.* [...] A Lei de Segurança Nacional considera crime [...] incitar à guerra, à subversão, à desobediência às leis coletivas, à animosidade entre as Forças Armadas ou entre estas e as classes sociais ou instituições civis; à luta de classe, à paralisação de serviços ou atividades essenciais, *ao ódio ou à discriminação racial* [...] Estimular alguém a cometer qualquer dos atos acima também é crime [...]” (grifos nossos). Entretanto, também nesse período existia a Lei de Imprensa, de 09 de fevereiro de 1967, a qual regulava a liberdade de manifestação do pensamento e de informação. Ver Artigos 1º § 1º; 14 e 16.

Sem dúvida, a ideologia da “democracia racial” havia se firmado e era amplamente compreendida. Dentro do referido contexto, Telles (2012, p. 33) também menciona que os Governos Militares “estavam bem cientes do racismo e da desigualdade racial [...] suas ações a favor da democracia racial provavelmente não foram tão cínicas, se não apenas uma estratégia muito bem planejada para prevenir a polarização racial”. Nas décadas de 1970 e 1980, a “democracia racial” continuou sendo amplamente aceita pela maioria dos setores da sociedade brasileira, a despeito das contestações acadêmicas e dos protestos negros reiniciados em meados da década de 1970.

Nesta fase de governo militar, há um elevado grau de analfabetismo e um baixo percentual de escolarização entre a população ativa do país. A política educacional brasileira, neste período, esteve articulada ao ajuste ideológico que o golpe necessitava: combater o movimento “nacional desenvolvimentista” para garantir o “desenvolvimento com segurança”¹⁶².

Médici afirmava que grande parte da população era constituída por analfabetos, e mais, este era um dos “mais graves e prementes problemas que o Governo deveria enfrentar e solucionar” (MENSAGEM PRESIDENCIAL, 1970, p. 405). Na tabela abaixo, pode-se perceber a taxa de analfabetismo da população brasileira entre 1900 e 2000.

Tabela 03: taxa de analfabetismo e número de analfabetos no Brasil, 1900 – 2000

Ano	População de 15 anos ou mais (em milhões)	Analfabetos (em milhões)	Taxa de analfabetismo - %
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE (vários anos)

Considerando esses dados, a meta básica desse período constituiu, efetivamente, a expansão dos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso à escola para a maioria da

¹⁶² Esses eram os dois projetos para o Brasil. De um lado o projeto de Vargas, chamado de nacional-desenvolvimentismo, e de outro um projeto que via na aliança com o capital estrangeiro à solução para os problemas do país como a escassez de capital, de tecnologia e de poupança externa. Este último denominado de “desenvolvimento dependente associado”. Para Fonseca e Monteiro (2008) a palavra “nacional” auxilia na diferenciação de estilo de desenvolvimento e que aparece de forma mais nítida após 1964. Só a partir daí “segurança e desenvolvimento” fará sentido como lema do Regime Militar, com a ideia de que um realimenta o outro e ambos justificam a necessidade do “regime de exceção” (p. 37).

população, bem como o aumento e especialização do pessoal docente¹⁶³. Entretanto, se a situação educacional, passou a não ser tão grave, do ponto de vista quantitativo, fica patente sua má qualidade; a repetência contínua, em especial nas séries iniciais. A propósito, no período base da análise dos dados educacionais, dispostos no Plano Estadual de Educação do Pará que considerou o período de 1980-1985, a média de alunos fora das faixas etárias chegou acerca de 38% no Pré-Escolar, 21% no 1º Grau e 46% no 2º Grau (PARÁ, 1987, p. 14). Não obstante, esse foi um dos fatores que pressionaram o poder público a rever a maneira como estavam sendo conduzidas as políticas educacionais paraenses. O analfabetismo fez parte da agenda de preocupações dos governos paraenses, ainda que em diferentes graus de preocupação.

Ainda sobre o aspecto do analfabetismo, Cunha (1986, p. 56-60) observou que no ensino primário, em 1970, havia 6,5 milhões de crianças de 07 a 14 anos fora da escola, “em 1980, elas já eram 7,5 milhões. Ou seja, os *excluídos da escola* aumentaram de um milhão de 1970 a 1980” (grifos do autor). Mais adiante, enfatiza que “a proporção de analfabetos de 14 de idade continuou em 9,8% na zona urbana e na zona rural houve uma discreta redução, de 41,9% para 36,8% naquele decênio”. O analfabetismo continuou a ser um problema na sociedade brasileira e, um aspecto que será abordado em todos Planos educacionais nacionais e estaduais. Ainda segundo o autor, em 1970, a taxa de analfabetismo era de 33,6% para a população acima de 15 anos e em 1980 essa taxa reduz para 25,4%. Portanto, o número de analfabetos aumentou de “540 mil pessoas, que foram se somar aos 18,2 milhões de iletrados que havia em 1970”.

Esta é uma formulação fundamental, porque nos conduz à consideração de que a ditadura tratava o analfabetismo como um mal em si mesmo, omitindo as reais determinações sociais que constituíam as causas dos problemas educacionais. A legislação de 1961 não regulamentou as formas de institucionalização dos cursos que trataram especificamente dessa questão – o supletivo – reservando ao Estado somente o direito de aplicar os exames finais e expedir os

¹⁶³ Este aspecto, também é encontrado na Mensagem Governamental enviada à Assembleia Legislativa em 31/03/1971, pelo então Governador do Estado do Pará, Fernando José de Leão Guilhon, o qual destaca “a expansão da rede e o aumento e especialização do pessoal docente e técnico administrativo exigiu da SEDUC um investimento maciço de recursos financeiros [...] próprios e de convênios diversos assinados com órgãos federais” (p. 87).

diplomas, conforme aponta o Art. 99¹⁶⁴. Portanto, essa foi mais uma questão para que as empresas privadas explorassem as aspirações educacionais das classes trabalhadoras¹⁶⁵.

Esse é um contexto marcado pelo ritmo acelerado de crescimento econômico, de centralização da política, de violenta repressão aos opositores do regime e de transformações sociais, aumento da demanda social por educação conclamada pelos diversos movimentos sociais, agravando ainda mais a crise do sistema educacional, que já vinha de longa data. Entretanto, apesar dessa pretensa corrida desenvolvimentista, no Brasil, segundo Germano (2005, p. 165) “uma parte substancial da população, pertencente às classes subalternas, sequer tem acesso à escola”.

A esse respeito, Coelho apresenta a seguinte inflexão:

Essa lei (5.692/ 71) foi amplamente difundida pelo governo militar como a solução para os problemas do difícil acesso de jovens pobres ao trabalho e à educação. Essa estratégia governamental não alcançou os seus objetivos, porque a *democratização* não atingiu o ensino superior e nem mesmo o ensino secundário, a despeito do aumento no número de matrículas. Ao contrário, ela acentuou diferenças em todos os níveis já existentes e manteve ileso a imagem do Estado perante a sociedade (COELHO, 2009, p. 90).

Assim, a política educacional desse período caracterizou-se pelos Planos Nacionais de Desenvolvimento e seu desempenho por meio dos Planos Setoriais de Educação e Cultura, os quais se constituíram nas matrizes para os textos oficiais ou não sobre educação. Salientamos que o II Plano Setorial de Educação e Cultura (II PSEC – 1975/1979), define a educação como “agente e objeto das reformas sociais”, sendo esta uma “função do sistema social” (p. 31). Essa afirmação encontra seu fundamento nos pronunciamentos oficiais, nos planos e leis educacionais e na própria atuação do governo militar.

Depois da promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Governo buscou fixar seu objetivo de maneira explícita. Tinha, portanto, tal Lei, um propósito: possibilitar um tipo determinado de formação com o objetivo de que pudesse concorrer para que o aluno se autorrealizasse, isto é, se qualificasse para o exercício de uma atividade e atuasse

¹⁶⁴ Art. 99 – “Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância do regime escolar. Parágrafo único: Nas mesmas condições, permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão do curso colegial aos maiores de dezenove anos”.

¹⁶⁵ Na Mensagem encaminhada, em 1965, ao Congresso Nacional, o Presidente Castelo Branco afirma esse propósito ao dizer que: “O governo propôs e obteve a aprovação do Congresso para a instituição do salário-educação, cujo espírito é o da participação de toda a comunidade na solução de um de seus problemas fundamentais – o analfabetismo [...] respeitando a valiosa contribuição da iniciativa privada” (INEP/MEC, 1987, p. 381).

conscientemente no meio social e político que o cercava. Essas questões educacionais representam as continuidades de um projeto de nação iniciado no Governo Vargas, especificamente àquele traduzido na Constituição de 1946 no tocante a “democratização” do ensino. Era necessário expor tal discurso para ofertar um conhecimento mínimo necessário carregado de *nacionalismo* propedêutico e aristocrático, que utilizava um discurso vago e ilusório. Considerava o Governo Militar que para atingir tal intento, com a promulgação da Lei, se fazia necessário “motivar a consciência da Nação, dela participando toda a comunidade, como num programa de salvação nacional” (MENSAGEM PRESIDENCIAL/ Emílio Garrastazu Médici, 1970, p.408), haja vista que tinha a função de regulação social e possuía como instrumento o controle do *campo* educacional.

Nesta configuração, o projeto que deu origem ao estabelecimento da Lei nº 5.692/71 foi proposto por um Grupo de Trabalho - GT, composto de 09 (nove) membros¹⁶⁶, instituído pelo Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970. Sua finalidade era estudar, planejar e propor medidas que visassem à atualização e expansão do Ensino Fundamental e Médio, conforme designa o Art. 1º. Segundo Saviani (1996, p.124), os princípios que orientaram o GT estiveram em “perfeita sintonia com a estratégia do “autoritarismo triunfante”, contribuindo assim, para o objetivo governamental de consolidação da “democracia excludente””.

Assim, a educação foi, paulatinamente, assumindo posição relevante na ideologia do desenvolvimentismo. O governo do General Médici afirma oficialmente, em Mensagem enviada ao Congresso Nacional, o papel *revolucionário* que esta exerceria no progresso do país “pondo-a a serviço da preparação dos estudantes para serem úteis, desde cedo, à comunidade” (1970, p. 83). Para isso, uma série de programas e projetos educacionais considerados prioritários foi estabelecida por meio dos Planos globais. Tentativa de construção de um processo de “brasilidade” culminando num intento, ainda que influenciado pelo ideário militar, de acentuado *nacionalismo*, não apenas no âmbito oficial, como também em ambientes civis, ou pelo menos, aparentemente fora do âmbito militar.

Nesse sentido, nas escolas, a disciplina Educação Moral e Cívica, obrigatória em todos os âmbitos de ensino, garantiria a aquisição do *nacionalismo* por meio de hábitos desejados, bem como contribuiria para o fortalecimento do culto à Pátria apoiando-se em instituições como a

¹⁶⁶ Os membros desse grupo de trabalho e o seu Presidente foram designados pelo Ministro da Educação e Cultura (Art. 2º) formado por José de Vasconcellos (Presidente), Valnir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires.

família e a religião¹⁶⁷, conforme aponta o Art. 3º do Decreto nº 68.065¹⁶⁸, de 14 de janeiro de 1971, assinado pelo Presidente Médici¹⁶⁹. Desse modo, foi possível propagar o “milagre econômico brasileiro”, “apontando um conjunto de bons resultados no campo econômico” (VIEIRA, 1985, p. 37), obtido pelas altas taxas de crescimento aliadas aos baixos índices de inflação e endossadas pela intensificação da entrada de capital estrangeiro, a qual pode ser percebida nas Mensagens Presidenciais¹⁷⁰ e nos Planos Nacionais de Desenvolvimento.

Mas, é importante ressaltar que o desenvolvimentismo autoritário dos militares, guardava as devidas proporções do *nacionalismo* de esquerda do período anterior a 1964. Os intentos nacionalistas que influenciaram os governos militares a partir de 1967 não impediram o dinamismo das empresas estrangeiras. Eles apenas, segundo Motta (2014, p. 84), “buscaram corrigir o que consideravam a excessiva influência externa favorecida por Castello Branco, além de preservar o controle nacional sobre certas áreas estratégicas”.

Em relação ao plano, denominado de Plano Setorial de Educação e Cultura – PSEC, instaurado nos anos áureos do Regime Militar, para o período de 1972 – 1974¹⁷¹, ele contém três partes. São elas: a primeira, o setor educacional do desenvolvimento, a segunda trata dos instrumentos da execução da estratégia educacional e, por fim, o elenco de projetos. Esse Plano destaca a educação como fator de desenvolvimento, não se dissociando da concepção anterior de operacionalização do sistema produtivo, devendo esta se assentar “[...] na formação de uma adequada estrutura de recursos humanos, condizentes com as necessidades socioeconômicas, políticas e culturais brasileiras, e no incremento da rentabilidade, produtividade e eficiência do

¹⁶⁷ Este aspecto pode ser também, observado no Parecer nº 94/71 instituído pela Comissão Nacional de Moral e Civismo que teve como relator o arcebispo-conselheiro Luciano José Cabral Duarte. O Parecer proclamava que a religião é que era a base da moral a ser ensinada. Entretanto, afastavam todas as religiões afro-brasileiras, e mais, “o mesmo acontecia com as crenças indígenas”. Ver Cunha e Góes *op. cit.* p. 117 desta Tese.

¹⁶⁸ O Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, regulamenta o Decreto- Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da EMC como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.

¹⁶⁹ Na Mensagem Presidencial enviada ao Congresso Nacional em 1971, o Presidente Médici, ressalta que o “Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, é peça de alta significação no quadro do ensino brasileiro, restaurando a antiga e saudável prática de apresentar aos jovens, no seu aprendizado de cidadania, os pró-homens de nossa nacionalidade, ao mesmo tempo, em que se lhes fortalece a crença nos superiores princípios da democracia” (BRASIL, 1971, p. 87). Ver ainda, Circe Bittencourt (1990) em *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas*. São Paulo: Edições Loyola, p. 176-177.

¹⁷⁰ Nas Mensagens presidenciais enviadas ao Congresso Nacional em 1970, 1972, 1973 e 1974, Médici assevera os incentivos econômicos recebidos do BID, dos acordos MEC/USAID e outros de natureza privada.

¹⁷¹ O I PSEC foi implementado durante a gestão do Ministro da Educação e Cultura, Cel. Jarbas Gonçalves Passarinho, cujo Governo Militar do General Emílio Garrastazu Médici.

sistema educacional” (BRASIL, 1973, p. 19). Dada à configuração política e educacional com que se apresentava a realidade brasileira, evidencia-se, mais uma vez, a concepção economicista da educação, pois o agente é tanto fator de produção, quanto gerador de retorno às novas demandas, visto que ele também será destinatário do “investimento em favor do desenvolvimento econômico e social” (p. 18). Em suma:

Isto será feito, sobretudo pela melhoria da qualidade do ensino, da eliminação da capacidade ociosa, da planificação do crescimento quantitativo da oferta de vagas, da adaptação dos currículos à realidade nacional e às peculiaridades regionais, e da articulação da educação, da pesquisa e da tecnologia com o desenvolvimento global do País. (BRASIL, 1973, p. 19).

A educação, no I PSEC, era compreendida como “um dos fatores condicionantes do desenvolvimento”, na construção de uma “sociedade democrática”. Para atenuar tal necessidade propunha a oferta aos agentes sociais de “iguais oportunidades de se educarem”. De tal modo, “a educação democrática implica também na educação para o desenvolvimento” (idem, p. 18-19).

Os seus objetivos eram “estender matrícula do 1º grau a 80% das crianças dos 7 aos 14 anos de idade; eliminar o analfabetismo de adolescentes e adultos na faixa dos 15 aos 35 nos de idade; preparar o homem para o exercício da cidadania; expandir os sistemas de treinamento; proporcionar terminalidade ao ensino de 2º grau, visando à formação de técnicos de nível médio; expandir a oferta do ensino superior, especialmente nas áreas das técnicas, da formação do magistério e das ciências da saúde; acelerar a Reforma Universitária; instituir os centros regionais de pós-graduação; manter a gratuidade para todos que sejam carentes ou tenham insuficiência de recursos” (idem, ibidem, p. 19-20).

Conforme a compreensão estabelecida por Freitag (1986, p. 102), o I PSEC pretendia promover a síntese entre antagonismos que marcaram a história da educação, em particular, do Brasil, por meio da fusão de elementos antes adversos, quais sejam: educação nacional e economia. Esta atitude era inerente a uma política nacional que se intitulava harmônica, em todos os sentidos:

De 33 projetos elaborados para a realização do plano, 4 visam alcançar os objetivos definidos para a escolarização de primeiro grau; três são dedicados à reforma do ensino médio (implantação da profissionalização e terminalidade, melhoria da remuneração do magistério) e oito se preocupam diretamente com a implantação da reforma universitária. Independente do ensino formal, três projetos são formulados para garantir a melhoria da formação de mão-de-obra, estando aqui incluídos os projetos de alfabetização e educação de adultos. Os

demais se preocupam com reformas administrativas, pesquisas educacionais, programas de assistência técnica, aos Estados e Territórios (FREITAG, 1986, p. 102).

Deste modo, o documento que traduz o I PSEC, dizia pretender situar o Brasil, “no espaço de uma geração, na categoria das nações desenvolvidas” (BRASIL, 1973, p. 15). Para tanto, insistia-se na perspectiva de “estabilidade sociopolítica”, entendida, principalmente, como “ausência de dissensão” para manter “a confiança dos investidores, especialmente os estrangeiros” (ALVES, 1984, p. 147). Ademais, o documento finaliza enfatizando que “a política educacional vem sendo fielmente cumprida com o objetivo de proporcionar segurança, contribuir direta e eficazmente para o desenvolvimento brasileiro” (idem, p. 39).

Nesse sentido, consolida-se a eficácia da educação como instrumento de distribuição de renda e equalização social por meio da Teoria do Capital Humano. Essa teoria, segundo Frigotto (2010) apareceu assim como instrumento indispensável aos países subdesenvolvidos para alcançar o desenvolvimento pretendido. E assim Frigotto (2010, p. 55-56) lembrava que essa visão instrumentalista e economicista da educação era bastante influenciada pela *teoria do capital humano*, teoria vigente na época e amplamente defendida pelos generais-presidentes, pelos ministros da Educação e pelos técnicos do MEC.

Essas *estratégias discursivas* se fazem presentes na elaboração dos Planos Setoriais de Educação. O recurso à educação como “preparo da mão de obra” está fundamentado na mesma assertiva de que investindo em educação o agente social amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e de integração com o sistema produtivo. Assim, a escolarização destes agentes é vista como um instrumento para reduzir as disparidades na distribuição de renda e, conseqüentemente, as desigualdades sociais.

Quanto ao II PSEC, estabelecido para o período de 1975 – 1979¹⁷², ele foi aprovado com poucas ressalvas que não o alteram em seus princípios básicos, haja vista que retoma o anterior ao dizer: “Na fase presente de nossa evolução social, a educação brasileira há de concorrer para o objetivo comum que é o projeto de desenvolvimento nacional e, possibilitado por este, o projeto humano pessoal de cada indivíduo” (II PSEC, 1976, p. 08). Constata-se no referido Plano, pela primeira vez, o destaque à cultura brasileira ressaltando “alguns traços característicos de uma cultura básica compartilhada por todos” (p. 26). Esta compreensão projetava-se na medida em

¹⁷² O II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975 – 1979) foi aprovado na gestão de Ministro da Educação e Cultura Ney Amintas de Barros Braga, do Governo Militar do General Ernesto Geisel.

que “podemos legitimamente extrair a convicção de que a construção de um país e a grandeza de seu povo não se fundamenta somente em alicerces materiais” (idem, *ibidem*).

A interlocução maior nesse ponto parece ser mais do agente social do desenvolvimento preocupado com o “capital humano” do que o militar, e o documento é todo redigido numa perspectiva “humanista”, que permite observar “a plena realização do homem brasileiro como pessoa”, e enfatizar que a “cultura é a plenitude da vida humana no seu meio”. As estratégias básicas já não invocam apenas o desenvolvimento econômico e a segurança nacional, mas, sobretudo o social, e que dentro desse desenvolvimento social há um lugar de destaque para a cultura (MICELI, 1984, p. 92).

Ao lado disso, o II PSEC incorpora, de forma subordinada ao preconizado no II PND (1975 – 1979), o “redistributivismo” e o “participacionismo”. Ou seja, nos objetivos do PND está escrito: “realizar política de melhoria da distribuição de renda, pessoal e regional, simultaneamente com o crescimento econômico” (II PND, 1974, p. 32). Mais adiante, o referido documento é mais enfático em sua *estratégia discursiva*, admitindo que: “Na opção realizada, o Governo não aceita a colocação de esperar que o crescimento econômico, por si, resolva o problema da distribuição de renda, ou seja, a teoria de ‘esperar o bolo crescer’”. Desta maneira, “há necessidade de, mantendo acelerado o crescimento, realizar políticas redistributivas ‘enquanto o bolo cresce’” (idem, p.52).

Nesse sentido, seu objetivo principal consistia em atingir 100% de escolarização da faixa etária de 07 a 14 anos até 1980. Suas metas principais eram: na Educação pré-escolar: realizar diagnóstico tendo em vista a formulação de um plano nacional; expansão de matrículas para o Ensino de 1º, 2º graus e Ensino Superior; aperfeiçoar recursos humanos para incrementar a produtividade do ensino; promover a revisão dos currículos nos três níveis de ensino; implantar e expandir as universidades; eliminar gradativamente o índice de analfabetismo, até o final da década; promover a utilização de tecnologias educacionais nos processos de ensino em todos os níveis de ensino; ampliar o atendimento escolar aos excepcionais; ampliar a prática de educação física e desportos; apoiar e acompanhar ações culturais e ainda, segundo Freitag (1986, p. 103) “prestar assistência técnica e financeira às instituições particulares de ensino, visando, não só a expansão quantitativa, como também a melhoria do ensino”.

O plano quinquenal (II PSEC) foi um documento de política nacional que abrangeu as áreas da educação, cultura e desporto. De acordo com Fávero et al. (1992, p. 07) “constitui uma

síntese bastante bem elaborada da teoria do capital humano e do planejamento da educação, sob a ótica da análise de sistemas que praticamente fecha um ciclo”. Vale ressaltar que, o referido plano foi elaborado sob o impacto das crises do petróleo e monetária internacional, com tensões econômicas em âmbito mundial e, por isso, foi voltado para o homem brasileiro nas suas diferentes dimensões e aspirações, as quais deverão “simultaneamente, oferecer ao sistema produtivo a mão de obra por essa via qualificada” (II PSEC, 1976, p.34). A esse respeito, Vieira (1987, p. 50) contribui: “isto quer dizer que as necessidades da população brasileira se colocavam em segundo lugar, ficando em primeiro lugar os interesses do mercado externo, dominado por estrangeiros”.

A propósito, na prática o II PSEC tinha como objetivo principal o aumento da mão de obra, das exportações e do mercado interno. Sua organização estava disposta em três partes. Na primeira parte apresentava uma visão sintética do panorama educacional e cultural, de modo avaliar os avanços do I PSEC. Na segunda parte, definia os objetivos gerais e específicos, as metas para cada etapa e nível de educação e as estratégias globais e específicas para alcançá-los. Na terceira e última parte, apresentava a programação detalhada das ações estratégicas para os quatro eixos fundamentais: Sistema educacional; Educação física e desporto; Cultura e modernização do MEC (idem, ibidem, p. 07-53).

Por fim, no II PSEC, em consonância com o II PND (1975-1979) argumentava-se que a correção dos “contrastes e distorções” exigia “mais tempo do que a nossa consciência social admite”. Porém, nem mesmo a crise internacional poderia impedir uma “sociedade desenvolvida, moderna, progressista e humana” (idem, p. 14), e ainda:

[...] a construção nacional se fará segundo modelo brasileiro de sociedade aberta, social, racial e politicamente. Sociedade atenta à abertura de oportunidades para o grande número, sem a nenhuma classe ou região deixar à margem do processo de modernização e desenvolvimento, avessa à prevalência de interesses de grupos, classes ou regiões. Sociedade capaz de transformar-se e reformar suas instituições – econômicas, sociais e políticas -, segundo os objetivos da estratégia nacional, respeitando os valores humanos e a identidade nacional da cultura brasileira (II PND, 1976, p. 14)

Neste sentido, as marcas identitárias da nacionalidade são usadas para delimitar e distinguir aqueles habilitados a fruir dos privilégios e responsabilidades propostas pelo desenvolvimento com segurança, pois “a nação teria que ser de tamanho suficiente para formar uma unidade viável de desenvolvimento” (HOBSBAWM, 2002, p. 42).

Com o processo de “abertura”, uma mudança no planejamento será observada. No tocante ao III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto - PSECD¹⁷³, proposto para o período de 1980-1985, seus objetivos buscavam incorporar os problemas sociais do início da década de 1980, ao mesmo tempo, propalavam o atendimento à população excluída socialmente com o aumento da renda pessoal e uma suposta distribuição dos benefícios do desenvolvimento e faziam isso por meio de “uma política social envolvendo um esforço integrado das áreas sociais e econômicas para a superação das desigualdades sociais” (MEC, *Diretrizes Gerais*, 1979b, p. 09) na resolução da pobreza no Brasil. Vale ressaltar que o documento conclama a ação integrada entre a educação, cultura e desporto, pois se configuram no “elo necessário entre as políticas que vêm sendo desenvolvidas e as novas propostas, acentuando o caráter tridimensional do setor educação, cultura e desporto, sem insinuar qualquer justaposição estanque” (idem, p. 15).

Em face do contexto de promover a “justiça social”, a educação, portanto, “é direito fundamental e *basicamente mobilizadora*, encontrando, especialmente, na sua dimensão cultural, o espaço adequado para *a conquista da liberdade*, da criatividade e da *cidadania*” (III PSECD, 1980, p. 14 – grifos nossos). Neste sentido, é claramente explícita a assimilação do vocabulário crítico da sociedade civil (GERMANO, 2005, p. 228), progredindo, inclusive, no reconhecimento da inexistência de uma sociedade democrática e admite a educação como um espaço para a conquista da cidadania. São ações que parecem negar o autoritarismo vigente, bem como os procedimentos de planejamento adotados anteriormente, mas que se encontra presente na doutrina da ESG e, por conseguinte no desenvolvimentismo dos militares, neste período.

Desta forma, diante da crise social intensificada no início dos anos de 1980, advinda do modelo de dependência externa e da situação internacional com a segunda crise do petróleo, a ênfase na questão social foi ganhando corpo nas propostas públicas elaboradas (DUPAS, 1987), bem como nas mensagens presidenciais, inclusive como constituinte das prescrições de organismos internacionais de financiamento, onde por meio da concessão de empréstimos passaram a financiar como prioridade a “contenção da pobreza” (SINGER, 1986, p. 42). Neste

¹⁷³ O III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – PSECD foi, concebido e implantado na Gestão do Governo Militar do General João Batista de Figueiredo, que teve como Ministros da Educação e Cultura Eduardo Mattos Portella de março de 1979 a novembro de 1980, General Rubens Carlos Ludwig, no período de novembro de 1980 a agosto de 1982 e Esther de Figueiredo Ferraz de agosto de 1982 a março de 1985. Portella assumiu em meio a um amplo debate sobre a situação educacional no Brasil, no contexto do processo de “abertura política” iniciado no Governo Geisel. Por não ser do círculo político militar, Portella encontrou resistências e foi substituído pelo General Rubens Ludwig, integrante do círculo militar, do Conselho Nacional de Segurança que retoma os preceitos da tecnoburocracia, associado à produtividade e educação. E por fim, no ano de 1982 assumiu o Ministério da Educação e Cultura, Esther Ferraz, seu principal feito foi a aprovação da Lei 7.044 de 1982.

sentido, a Mensagem do Presidente Geisel menciona: “A carência econômica que aflige a maioria da população estudantil, nas faixas iniciais de escolarização [...] torna imprescindível o apoio material ao sistema educacional” (1979, p. 479). Para atender tal aspecto, indica que:

Como ação decorrente de acordo internacional entre o Governo brasileiro e a Organização das Nações Unidas, foi implantado pela CNAE (Campanha Nacional de Alimentação Escolar) projeto com vistas a reduzir as disparidades regionais e atuar como catalisador dentre os programas de nutrição do Governo, com previsão de atendimento a 80 mil pré-escolares e 171 mil escolares até o final de 1980 (BRASIL, *Mensagem Presidencial*, 1979, p. 479-480).

Articulado à proposição de “abertura política” propagada naquele período, o III PSECD teve sua elaboração subsidiada por discussões regionalizadas¹⁷⁴, após realização em Brasília de um seminário sobre política e planejamento da educação e cultura, com a presença de Secretários Estaduais de Educação e de Cultura, Conselhos de Educação e de Desportos, Universidades Federais, Delegacias Regionais do MEC, Assessores de planejamento e de outros órgãos envolvidos, no intuito de atrair um envolvimento social e político que o respaldasse.

Esta ação encontra-se explicitada no documento “Subsídios para a elaboração, do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos”, o qual representou a possível síntese desses encontros regionalizados, quando foram expostos os desafios a superar: a redução das desigualdades sociais; o crescimento demográfico; a universalização da educação básica; a eficiência do sistema escolar; o desenvolvimento cultural; a flexibilidade regional e programática (BRASIL, 1979c, p. 8-10).

Neste documento, pode-se visualizar a concepção fundamental, as linhas prioritárias de ação que orientariam o trabalho do setor educacional durante os cinco anos seguintes, configurando-se nas diretrizes da política educacional brasileira daquele período (1980-1985). Em contrapartida, neste documento percebemos poucas modificações em relação ao documento final aprovado. Enquanto no texto que trata dos “Subsídios para a elaboração do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos” a linha de ação denominada de “sistema de captação e alocação de recursos” é considerada prioritária, no documento final esta linha é apresentada como um dos objetivos gerais. Outro exemplo de alteração se refere a “modernização técnico-administrativa”, a qual também é retirada das linhas de ação e incluída como um dos objetivos

¹⁷⁴ Os encontros aconteceram em Manaus, Natal, Goiânia, Vitória e Florianópolis, no período de 20 de agosto a 28 de setembro de 1979. Ver Subsídios para elaboração do III PSECD, 1979.

gerais. Entretanto, estas alterações apresentadas no texto final do III PSECD não omitem os pressupostos diretivos e propositivos que direcionavam a política educacional do período em questão.

Outro aspecto percebido no documento “Subsídios para a elaboração do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos” e que, posteriormente, apareceria no texto final do III PSECD diz respeito à política educacional que deveria estar “voltada para um dos pontos centrais da política social, a saber, aquela que está se chamando, de alguma maneira, de compromisso com a pobreza” (BRASIL, 1979c, p. 67).

Desse modo, o III PSECD se constitui no “conjunto de ações a serem implementadas no período de 1980-1985, nas áreas de Educação, Cultura e Desporto” (III PSECD, 1980, p.07) consubstanciadas em quatro grandes linhas programáticas. A primeira dizia respeito à educação do meio rural “buscando atingir um dos focos mais acentuados de pobreza no País” (p. 15). Esta linha justifica-se, segundo o Plano: pelas baixas taxas de escolarização, altos índices de repetência e evasão escolar e dificuldade de adequação da educação às particularidades da clientela e do meio rural (idem, ibidem). A segunda linha programática, complementar à primeira, visava o atendimento à educação nas periferias urbanas. Nesta linha, assegurava-se o “caráter redistributivo e mobilizador como dimensões essenciais da educação” (idem, id.) com o fito de enfatizar a educação pré-escolar e a educação supletiva (p.16). A terceira valoriza o desenvolvimento cultural na perspectiva de priorizar “dimensões culturais ligadas à identificação nacional, através da qual o povo exara suas características como sociedade e como nação, tanto no plano material como no espiritual e tecnológico” (idem, id). Por fim, a quarta linha programática indicava como condição essencial a valorização dos recursos humanos ligados à educação, à cultura e ao desporto. Esta por sua vez, objetivava a melhoria salarial dos trabalhadores em educação, bem como a capacitação dos recursos humanos, a fim de criar uma estrutura sólida e aperfeiçoada (p. 16-17).

Com o objetivo de obtenção de resultados a partir destas quatro linhas programáticas, o III PSECD ressaltava a importância do planejamento e da modernização técnico-administrativa, buscando o planejamento descentralizado, participativo e para isso conta com a aplicação da tecnologia aplicada à educação, cultura e desporto, assim como a “estruturação de um sistema adequado de informação e de produção de indicadores confiáveis” (III PSECD, 1980, p. 17).

Desse modo, concordamos com Freitag (1986, p. 106-107) quando exorta que a política educacional brasileira “se apropriou sem questionamentos desses modelos da economia da educação” e passará com auxílio do planejamento “a transformar o sistema educacional de tal maneira que ele cumpra *todas* as funções de reprodução necessárias à manutenção das relações de produção [...] de reprodução da força de trabalho” (grifo da autora). Nessa perspectiva, o III PSECD continha uma política educacional fragmentada cujo pretexto era atender as especificidades de cada região do país de modo a eliminar os “focos de pobreza”, especialmente no campo e nas periferias urbanas.

Sabe-se, contudo, que a política de desenvolvimento não mais poderia atuar como nas décadas de 1960 e 70, pois não seria funcional à nova realidade que se impôs a partir dos anos 1980. Neste período, já não existia o clima de “euforia desenvolvimentista” que marcou os planos anteriores. No Quadro 1 abaixo apresentamos a síntese que comporta as *estratégias discursivas* mobilizadoras dispostas nos planos educacionais.

QUADRO 1 - Síntese das *estratégias discursivas* dos planos nacionais no período do Regime Militar

PLANOS NACIONAIS / GOVERNOS	ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS	CATEGORIAS DISCURSIVAS DE POLÍTICA EDUCACIONAL
Plano Trienal de Desenvolvimento de Econômico e Social Governo Goulart (1961 – 1964)	Modelo de “substituição de importações”, para superar desequilíbrios estruturais da economia brasileira; reforma fiscal; mobilização de recursos externos; desenvolvimento modernizador; controle cada vez maior do Estado sobre a vida da Nação; Plano interrompido pelo Golpe civil-militar.	a) atender aos objetivos nacionais; b) expansão na taxa de escolaridade; c) ênfase no planejamento para o desenvolvimento social; d) metas e diagnósticos externos; e) acelerar o desenvolvimento econômico
Plano de Ação Econômica de Governo Governo Castelo Branco (1964 -1967)	Ampla reforma da política econômica e de seus instrumentos básicos, inclusive no plano institucional; reorganização do Estado; início de forte expansão do setor estatal, com criação de empresas públicas; forte intervencionismo e centralização econômica; Resumia-se no controle da inflação; retomada do desenvolvimento econômico.	a) atender a funcionalidade econômica; b) aperfeiçoamento dos recursos humanos; c) expansão de matrículas; d) elevado índice de analfabetismo; e) seguia às determinações do nacional-desenvolvimentismo;
Plano Decenal de Desenvolvimento (1966 – 1976) Governo Castelo Branco (1966 -1967)	Plano de caráter abrangente; o Diagnóstico serviria como o fundamento das metas e objetivos a serem programados para cada setor dentro do planejamento global; atender às necessidades de mão de obra especializada; projeto nacional de desenvolvimento; participação dos recursos financeiros externos.	a) a educação foi considerada como “indústria de prestação de serviços”; b) objetivo principal de salientar a importância do fator educação no processo de desenvolvimento econômico e social.; c) princípios de eficiência, flexibilidade, modernização, racionalidade e subordinação ao modelo econômico;
I Plano Setorial de	Plano setorial elaborado considerando os	a) a educação como fator de desenvolvimento e

Educação e Cultura Governo Médici (1972 – 1974)	“princípios doutrinários” da Constituição Federal, da DSN e do I PND; Grandes projetos de integração nacional; planos especiais de desenvolvimento regional; Projeto nacional-desenvolvimentista, “milagre econômico brasileiro”; bons resultados no campo econômico; dois planos básicos de desenvolvimento científico e tecnológico e um primeiro plano nacional de pós-graduação.	de segurança nacional; b) visão economicista da educação; c) operacionalizar o sistema produtivo; d) elevados índices de desercção e reprovação; e) formação de técnicos de nível médio; f) acelerar a reforma universitária; g) articulação da educação, da pesquisa e da tecnologia com o desenvolvimento global do País.
II Plano Setorial de Educação e Cultura Governo Geisel (1974 – 1979)	Crescente preocupação com o campo social; ampliação dos aspectos culturais e uma política especial para a área de educação física; abrangeu as áreas da educação, cultura e desporto.	a) “redistributivismo” e o “participacionismo”; b) preservação e enriquecimento dos valores humanos e culturais básicos; c) incrementar os programas de educação física e desportos e de assistência ao estudante; d) ampliar o atendimento à Ed. pré-escolar e aos excepcionais.
III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos Governo Figueiredo (1980 – 1985)	Buscava incorporar os problemas sociais do início da década de 1980; propalava o atendimento à população excluída socialmente com o aumento da renda pessoal e uma suposta distribuição dos benefícios do desenvolvimento; ação integrada entre a educação, cultura e desporto; discussões regionalizadas.	a) Processo de “abertura política”; b) planejamento descentralizado e participativo; c) educação como espaço para a conquista da cidadania; d) caráter redistributivo e mobilizador; e) dimensões culturais ligadas à identificação nacional;

Fonte: Pesquisa Documental elaborada pela autora da Tese em 2014

Em síntese, os Planos aqui apresentados são exemplos de uma política educacional que se fez presente na sociedade brasileira e, também na paraense e que caracterizaram a educação como “um dos fatores de transformação social, além de ser um instrumento básico para a plena realização do ser humano” concernentes ao trinômio educação-nacionalismo-identidade nacional. Desse modo, o modelo educacional empreendido teria um “forte conteúdo social” e direcionado por um “nacionalismo positivo” que se afirmava, por meio de dois pressupostos interrelacionados: em primeiro lugar, por “meios para a plena afirmação do homem brasileiro, enquanto pessoa” (e não do homem cívico), de modo a “promover a sua integração na sociedade nacional”; em segundo, pretendia “capacitá-lo como recurso para o desenvolvimento do país – o que, em si mesmo, é afinal um instrumento para a consecução das prioridades anteriores” (BRASIL, 1976, p. 31-33). Em vista disso, o *nacionalismo* é aqui compreendido como a utilização do símbolo “nação” pela doutrina, pela atividade política, bem como um sentimento compartilhado por uma coletividade.

Podemos então constatar o quanto a política educacional tornou-se uma decorrência do planejamento técnico-econômico, tanto nas suas finalidades, quanto em relação aos seus

formuladores, de quem expressa a lógica e o raciocínio próprios, com o qual se aliava a segurança nacional.

Assim, apresentamos também, as principais *estratégias discursivas* dos agentes sociais (BOURDIEU, 2008) relacionados aos basilares documentos dispostos neste capítulo e por melhor evidenciarem os aspectos educacionais, conforme o Quadro 2 a seguir:

QUADRO 2 - Estratégias Discursivas sobre a Cidadania, Identidade Nacional e Nacionalismo na Política Educacional (1970 – 1985)

DOCUMENTOS DISCURSIVOS	ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS	CATEGORIAS DISCURSIVAS
Lei nº 4.024/61	Diretrizes e Bases da Educação Nacional; projeção dos valores espirituais; determinação econômica; ênfase na formação técnica; iniciativa pública e privada na educação; estratégia de conciliação.	a) concepções antagônicas, correntes em disputa; b) expansão do acesso à escolarização; c) financiamento público à educação particular; d) política ideológica nacionalista; e) nação em desenvolvimento; f) milagre brasileiro, expansão econômica; g) caráter nacional da educação; h) campanha em defesa da escola pública; i) consolidação dos valores morais e cívicos; j) identificação com o campo religioso; l) ideologia do nacionalismo desenvolvimentista; m) atendimento as demandas do mercado; n) abertura democrática; o) ideal de solidariedade humana;
Lei nº 5.540/68	Reforma do Ensino Superior; Acordos MEC/USAID; modernização da economia; Regime Militar.	a) atender as demandas do setor econômico; b) adaptação aos preceitos da Doutrina de Segurança Nacional; c) influência dos Acordos MEC/USAID; d) atender ao imperativo da modernização econômica e da democratização do ensino superior em nosso país; e) expansão de vagas; f) controle e disciplina sobre a comunidade estudantil e docente; g) obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica e Estudos de Problemas Brasileiros; h) ideologia política nacionalista.
Decreto-Lei nº 869/69	Educação Moral e Cívica; formação educativa do cidadão; disciplina e prática educativa obrigatória; formação de valores; Doutrina de Segurança Nacional; regeneração moral.	a) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando o bem comum; b) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade; c) sentimento de solidariedade humana; d) projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; e) fortalecimento da unidade nacional por meio do culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história.
Lei nº 5.692/71	Reforma do ensino de 1º e 2º graus; Regime civil militar; continuidade da	a) autorrealização do educando; b) qualificação para o trabalho;

	<p>ordem socioeconômica; modelo de desenvolvimento; integração nacional; formação de valores.</p>	<p>c) exercício consciente da cidadania; d) ampliação da escolarização básica para 08 anos; e) sentimento de pertencimento de Estado-Nação; f) continuidade de estudos; g) dever cívico imposto pelo estado nacional, obrigatoriedade da EMC; h) ausência de cidadania, cassação de direitos; i) ideologia do nacionalismo desenvolvimentista; j) tendência tecnicista; k) formação para o mercado de trabalho; l) atendimento às diferenças individuais dos alunos; m) ruptura política; n) educação como capital humano; o) regime autoritário, ditadura civil-militar; p) ênfase na habilitação profissional.</p>
--	---	---

Fonte: Pesquisa Documental elaborada pela autora da Tese em 2014

Evidentemente, o Quadro 2 revela as *estratégias discursivas* presentes na política educacional no período do Regime Militar, bem como de que maneira esse discurso acerca do novo ordenamento social deixa entrever as tensões arraigadas na cultura brasileira, principalmente na idealização do progresso nacional. Nesse sentido, subjaz uma dimensão utópica da *identidade nacional*, uma vez que a nação que se propunha era “imaginada”, diferentemente de “imaginária”¹⁷⁵, esta uma construção simbólica fundada numa *estratégia discursiva* pela potencialidade de erigir uma perspectiva positiva nas experiências concretas de uma coletividade.

É importante mencionar que por meio dessas *estratégias discursivas* dispostas nos documentos do período de vigência do Regime Militar é possível demonstrar aspectos do *nacionalismo*, da *identidade nacional* no entrecruzamento com o exercício da cidadania. Foram *estratégias* construídas com veemência pelo Estado brasileiro – nacional desenvolvimentista – como expressão maior da legitimidade do *campo* militar ao se projetar para o *campo* político e, conseqüentemente, para o educacional quer seja a nível federal ou estadual, no caso deste estudo, no Estado do Pará.

Os PSEC e toda a legislação estabelecida durante a vigência do Regime Militar, progressivamente foram se convertendo em documentos de política educacional, na medida em que compunham um conjunto de intenções a serem traduzidas em decisões tanto á nível federal, como estadual ou municipal, por meio de programas e projetos e medidas financeiras concretas.

¹⁷⁵ Neste aspecto, Hobsbawm (2002, p. 132) destaca três características para o desenvolvimento de novas formas de invenção de comunidades “imaginárias”: a) a resistência de grupos tradicionais ameaçados pelo rápido progresso da modernidade; b) as novas classes e estratos que cresciam nas sociedades urbanizadas dos países desenvolvidos e, c) as imigrações sem precedentes.

Com efeito, qualquer tipo de planejamento se tornou letra morta diante dos desdobramentos dos problemas financeiros do país. Estes planos consolidaram e fortaleceram a tendência - já anunciada no Plano de Metas de JK e no Plano Trienal - de transferência das decisões quanto à política nacional de educação e quanto ao seu planejamento para àqueles responsáveis pelo planejamento econômico global, consubstanciada na “tendência ao controle” do Regime Militar.

Ainda como síntese, vale lembrar que os anos de 1980 iniciam-se com grande efervescência de movimentos sociais¹⁷⁶ que se organizam em todo o país por melhores condições nos vários *campos* sociais. Foi um momento de avanço da crise econômica, decorrente do “esgotamento do modelo de crescimento adotado no período da ditadura, mergulhou o país (entre 1981 e 1983) na sua pior recessão” (DUPAS, 1987, p. 15).

De uma maneira geral, os movimentos sociais ostentavam a bandeira de democracia. Desse modo, a ideia central, que viabilizou esse momento em todos os setores da vida nacional e permitiu a mudança, tinha duas premissas: acabar com a recessão e com a ditadura.

Todavia, para atender a esse pressuposto, na medida em que o clima político do país foi se encaminhando para o período de “abertura”, alguns fatores são fundamentais para o rompimento do regime autoritário, tais como: movimento em defesa da escola pública, eleições diretas estaduais de 1982, manutenção dos mecanismos básicos de repressão, como o AI -5 e a Lei de Segurança Nacional, clima de crise econômica e arrocho salarial¹⁷⁷. Estes dois últimos, causados pelo “confronto direto entre o Estado e os capitais internacionais e na tensão social gerada pelo desemprego e a perda do poder aquisitivo” (DUPAS, 1987, p. 26).

Pressionado por esses fatos, o General Presidente Figueiredo (1979-1985), conforme menciona Dupas (1987, p. 29) “envia ao Congresso um Projeto de Lei de Segurança Nacional mais ameno”. A partir desse momento, o país começa, progressivamente, a se mobilizar para a mudança de regime, a qual representa, neste momento, a saída para o impasse econômico.

É de lembrarem-se, também, os anos 1980 são fundamentais para a compreensão da construção da cidadania do povo brasileiro. A eclosão de inúmeros movimentos sociais em todo o

¹⁷⁶ Gohn (2009, p. 27-28) assevera que os movimentos sociais em sua maioria visavam as lutas pela redemocratização e institucionalização das demandas educativas, por exemplo, em 1981 ocorreu a fundação da ANDES - Associação Nacional de Professores do Ensino Superior; em 1987, formou-se o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública; em 1988 foi lançado nacionalmente o Movimento em Defesa da Escola Pública e a luta por creches.

¹⁷⁷ O panorama de agravamento da crise econômica e social, de descontentamento, nos anos de 1980, acena para o processo de “abertura lenta, gradual e controlada” (XAVIER, 1994, p. 264).

país, abrangendo diversas e diferentes temáticas e problemáticas ratifica esta afirmativa. O período, que ficou conhecido como “década perdida” em termos econômicos, foi altamente positivo tanto político como culturalmente, segundo Gohn (1995, p. 123; 1999): “A década de 80 foi extremamente rica do ponto de vista das experiências político-sociais”. Essas experiências foram traduzidas por meio dos Movimentos “Diretas Já”, da organização de diversas categorias profissionais em sindicatos e associações, Movimento da Constituinte e Constituição, entre outros. Enfim, essa década expressou o acúmulo de forças sociais represadas pelo Regime Militar brasileiro, que começou, então, a se manifestar. O país vivenciou um tenso processo de redemocratização, emblematicamente representado pelas campanhas nacionais em favor da anistia “total e irrestrita” e das “Diretas já”, que clamavam a todos a lançarem mão de suas “armas cidadãs” para a derrubada do Regime Militar.

Neste período, ainda segundo Gohn (1999), cresceram as demandas educacionais, possibilitando discussões e análises na sociedade, de modo geral, para o atendimento às diversas problemáticas que surgiam. Demonstraram ainda, preocupações, inquietações e pretensões, refletindo as transformações que ocorreram em diversos *campos* sociais. Outro destaque na área da educação escolar, na década de 1980, foi a proposta de elaboração de um projeto nacional de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Tal projeto foi decorrente dos movimentos e articulações sociais realizados com o objetivo da elaboração de uma Carta Magna para o país.

Desse modo, estes períodos das décadas de 1970 e 1980 se constituíram no Brasil como períodos de redemocratização e ruptura com o regime estabelecido com o golpe de 1964. Mas, também de exercício de cidadania com diferentes conotações conforme o contexto em que é utilizado. Pode-se considerar que mesmo no tempo de ditadura houve trabalhos em prol da abertura democrática, da mesma forma que houve muitos processos autoritários. Isso acontece pela diversidade cultural e social dos agentes sociais participantes no processo de formação do cidadão e da *identidade nacional* brasileira.

Diante destes pressupostos, no capítulo a seguir temos como objetivo analisar os discursos presentes nos textos produzidos pela *Revista de Cultura do Pará*. Pretendemos demonstrar que a questão da intervenção do Governo Militar na área cultural, assim como na educacional, estava presente desde o início do Regime, não se restringia a controlar e/ou reprimir a produção cultural de artistas e intelectuais de esquerda. Havia também, a convicção de que era necessário consolidar “uma *identidade nacional* que resistisse a ataques tanto da teoria como dos fatos”

(SKIDMORE, 2001, p. 95), mas também que estivesse voltada para os valores decorrentes das transformações no mundo capitalista que possibilitasse a inserção do Brasil no círculo das nações desenvolvidas, em jogo de mão dupla, implicando benefícios mútuos também.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) como órgão normativo governamental agregou, segundo Maia (2012, p. 26), em instâncias por ele criadas, importantes grupos intelectuais e técnicos durante a ditadura civil-militar (1964-1985), entre os quais: o Conselho Federal de Cultura (instituído pelo Presidente Castello Branco em 1966), o Departamento de Assuntos Culturais (1970) e a Fundação Nacional de Arte (1975). Esses *campos* sociais tinham como objetivo central orientar as políticas culturais e educacionais a serem adotadas no país, visando à divulgação da produção cultural e a definição dos padrões culturais adequados ao direcionamento político imprimido pelo Estado, por meio de uma “consciência nacional” necessária à convivência harmônica entre este e a sociedade civil.

CAPÍTULO 3 ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS EM DEFESA DA EDUCAÇÃO: A REVISTA DE CULTURA DO PARÁ NA DITADURA CIVIL-MILITAR (1970 – 1979)

Nos capítulos anteriores, abordamos questões relativas à *identidade nacional*, ao *nacionalismo* e as políticas educacionais. Neste capítulo, veremos como essas mesmas questões pautaram as *estratégias discursivas* de parte da intelectualidade paraense, no período do Regime Militar, presentes na *Revista de Cultura do Pará - RCP*. Na primeira seção do capítulo é apresentada a constituição desse espaço de debates, sua criação e consolidação no campo educacional e cultural. Na sequência é abordada a política educacional no contexto paraense em consonância com a política de educação nacional.

Consideramos razoável assinalar que, apesar de ter clara a importância das condições materiais de existência para o exercício da atividade intelectual, não cuidaremos de estudá-las neste trabalho. Nosso esforço se volta para a análise das *estratégias discursivas* sobre a educação dispostas na *Revista de Cultura do Pará* e sua intersecção com o *nacionalismo* e a *identidade nacional* produzida por alguns intelectuais paraenses e brasileiros, em determinado período de nossa história. Interessa-nos seus pressupostos políticos e educacionais e suas ligações com o pensamento político do Regime Militar, bem como entender de que maneira suas ideias se afinavam com o pensamento pedagógico brasileiro, sem que isso signifique que tenha sido uma afinação homogênea.

Essa escolha foi orientada pela banca de qualificação e partir do material bibliográfico apresentado àquele momento. Assim, iniciamos nossa incursão na Biblioteca Pública “Arthur Vianna”, e não poderia ser de outra forma, para a aquisição do material da Revista, com o olhar voltado para as questões que nos ocupavam nesse trabalho. Inicialmente realizamos a leitura completa de um volume e constatamos que a RCP dedicava parte de suas páginas à transcrição dos atos oficiais daquele órgão como ofícios, pareceres e atas das sessões realizadas no Conselho Estadual de Cultura do Pará – CEC/PA. Entretanto, boa parte era dedicada aos estudos, conferências, discursos e pronunciamentos os quais expressavam a orientação política, bem como as principais características daquilo que representava a atuação cultural e educacional a ser divulgada e discutida na região Amazônica. Decidimos então, pelos textos que indicavam as questões educacionais consoantes ao *nacionalismo*.

Em meio às transformações políticas, educacionais e culturais, à mudança estrutural decorrente das novas possibilidades de se conceber a produção cultural e a sua incipiência a partir de um mercado de bens culturais – concomitantemente à atividade política exercida, sobretudo, pelas forças de oposição ao Regime Militar – a década de 1960 representa um momento particular no entrecruzamento dessas questões. Assim, cultura e política não se distinguem quando assumidas como pressupostos de uma esfera pública ou de um espaço de debates sobre os inúmeros projetos nacionais. E como elemento representativo dessas preocupações, a *Revista de Cultura do Pará* (1970 -1979) aparece como um momento importante na afirmação desse espaço, proporcionando um grande número de discussões acerca “das letras, das ciências e das artes” (RCP, 1970, p. 01) produzido tanto no Brasil quanto na região Amazônica. Nesse sentido, mais que uma revista de ideias, a *Revista de Cultura do Pará* propiciou debates entre intelectuais regionais e nacionais acerca de projetos políticos-culturais e, em nome disso, fez frente ao regime militar e aos seus mecanismos de censura ideológica.

A análise discursiva neste periódico de circulação regional tem a intenção de analisar as *estratégias discursivas* sobre educação, *nacionalismo* e *identidade nacional* presentes na *Revista de Cultura do Pará* de modo a compreender como parte da intelectualidade local, concentrada prioritariamente no Conselho Estadual de Cultura – CEC/PA produziu uma dada interpretação dos aspectos culturais e educacionais para a Região Amazônica no auge do Regime Militar. Para tal, fizemos algumas indagações: Como são percebidas as concepções de *nacionalismo* e *identidade nacional* nas instâncias federal e estadual? De que maneira essa intelectualidade, pautada na ideologia do nacionalismo (e do regionalismo) produziu aspectos para a política educacional paraense?

A *Revista de Cultura do Pará*, instituída pela Resolução nº 002, de 02 de julho de 1970, homologada por Decreto governamental nº 7.158, de 07 de agosto de 1970, publicado no Diário Oficial do Estado nº 21.843, de 08 de agosto de 1970, teve uma circulação contínua entre os anos de 1970-1979, entretanto não houve circulação no período de 1980-1989, retomando suas atividades em junho de 1989 permanecendo até os anos de 2005. Em editorial, o Conselheiro Dom Alberto Ramos, então Presidente do CEC/PA, menciona o retorno da publicação “vencidas as barreiras de ordem técnica, para posicionar, mais uma vez, a presença do Conselho Estadual de Cultura no cenário da intelectualidade paraense” (RCP, 1989, p. 05).

Desse modo, fica explícita a circulação da *Revista de Cultura* como forma de manifestar sua posição acerca da questão cultural no Brasil e, quiçá Amazônica. A proposta desse grupo era de concretizar a autonomia do campo a partir de características próprias do *habitus* cultural e não da fusão com o campo educacional. Contudo, destacamos que isso não significava oposição entre grupos, mas convergências discursivas. De tal modo que, a questão educacional era bastante evidente seja na realização das efemérides¹⁷⁸, seja nos estudos e conferências proferidos.

Para tal empreendimento, assumiremos as formulações de Bourdieu (1996; 2000; 2008; 2004b) para a leitura deste objeto de investigação no tocante às *estratégias discursivas* dos agentes sociais dispostos no *campo* estabelecido pela *Revista de Cultura do Pará*. Essas ideias e representações, que constituem as *estratégias discursivas*, são “estruturas estruturadas” porque é o resultado da interiorização das estruturas objetivas; são também “estruturas estruturantes” porque elas são predisposições que tendem a nortear as práticas dos indivíduos e, portanto, a reestruturar as estruturas objetivas. Desse modo, a noção de *estratégia discursiva*, consiste num constructo derivado da relação de múltiplos agentes alocados em determinada formação sócio-histórica, conotando “sequências de práticas estruturadas” ou “série de ações ordenadas e orientadas” que os agentes desenvolvem em função de *habitus* adquirido e das possibilidades de um determinado *campo* para obtenção do “sentido do jogo” social (BOURDIEU, 2004b).

Assim, entendemos que esse tipo de análise se revela o mais indicado para os propósitos do objetivo da pesquisa, na medida em que possibilita analisar as *estratégias discursivas* dos agentes sociais que se encontram na *Revista de Cultura do Pará* considerando sua posição social (dominante/dominado), a qual se alterna no campo específico, suas motivações e interesses e o contexto social em que se situa o discurso. Bourdieu (2008) entende que os discursos que circulam na sociedade são assimétricos (como o é a própria sociedade que é hierarquizada) e sua autoridade depende também da autoridade e da posição social do falante. Destarte, é no seio desta sociedade que se produz a cultura dominante e se formam comportamentos, os quais resultam de “construções e reproduções sociais, inscritos de acordo com os vários segmentos sociais aos quais estão vinculados, ao longo de suas trajetórias pessoais, familiares, religiosas, educacionais, etc.” (COELHO, 2009, p. 54).

¹⁷⁸ Partimos da contribuição de Velloso (2000) quanto sua análise acerca das festas comemorativas. Segundo a qual a efeméride “traz à tona as mais distintas percepções do passado [...] o passado não está lá, mas aqui, só adquirindo sentido quando pensado nessa articulação dinâmica com o tempo presente”. In: VELLOSO, Monica Pimenta. *Comê, morá? Descobrimto, comemoração e nacionalidade nas revistas humorísticas ilustrada*. Proj. História, São Paulo, nº 20, abr. 2000, p. 129-151.

De acordo com Bourdieu (1996), os *campos* variam em graus de autonomização de acordo com a seguinte dinâmica: quanto mais autônomo é um *campo*, mais força ele produz, garantindo sua coesão interna. Pela mesma razão, quanto menor for a sua autonomia, mais o *campo* estará sujeito às regras e interesses de outros *campos*.

Com efeito, a fragilidade de um campo abre espaço para justaposições características do espaço social de um sobre o outro. A noção de campo designa esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo que pretende ter suas leis próprias. Ele jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. A grande questão que surge a propósito dos *campos* (ou dos subcampos, conforme define o autor) é precisamente acerca do grau de autonomia que eles usufruem (BOURDIEU, 2004b) ou das *lutas concorrenciais* de que participam pela ampliação, permanência, hegemonia de um campo sobre outro, “contribuindo, assim para conservar ou transformar o campo de forças” (idem, 2008, p. 89).

Assim, por meio da baliza teórica de Bourdieu, para quem as *estratégias discursivas*, portanto, devem ser entendidas, como formas de ação dos agentes na sociedade, ou seja, “as palavras ou enunciados performativos servem para apreender a lógica específica do mundo social” e sua história e seus conteúdos são inseparáveis do modo como elas são utilizadas, deve obrigatoriamente elucidar o momento histórico no qual umas ou outras *estratégias* foram produzidas, pois seria o mesmo que “munir-se do instrumento capaz de dar conta mais completamente da “realidade” [...]ou melhor, as possibilidades que ela oferece objetivamente às diferentes pretensões subjetivas” (BOURDIEU, 2008, p. 112). A partir dele, nos ativemos à análise dos textos da RCP relacionados à questão educacional no processo de formação da *identidade nacional* brasileira.

No estudo dos intelectuais que compunham o Conselho Estadual de Cultura do Pará – CEC/PA é fundamental a percepção de que a imposição e o reconhecimento de uma ideia devem ser vistos como inseparáveis da imposição e do reconhecimento do próprio autor, relativamente à sua posição social, prestígio, “afiliação” e notoriedade, tanto nos espaços intelectuais quanto políticos e econômicos. Conquanto, a legitimidade intelectual converte-se num atributo de autoridade que também pode ser usado em *estratégias discursivas* que garantam, por exemplo, a manutenção da atividade no *campo* cultural e que por sua vez, se encontram em oferta no mercado de bens simbólicos (BOURDIEU, 2008; 2011).

A constituição de um grupo de intelectuais capaz de apresentar-se – e ser aceito – como legítimo aciona um conjunto de princípios de diferenciação em relação aos demais agentes sociais os quais se associam a recursos escolares e científicos e a outros determinados pela origem e posição social. Para Bourdieu (2011, p. 169) as relações constitutivas do campo para as tomadas de posição intelectuais são validadas a partir de uma lógica que “via de regra, constituem *estratégias* inconscientes ou semiconscientes em meio a um jogo cujo alvo é a conquista da legitimidade cultural”. Mas, também constitui *estratégia* fundamental para o exercício do *poder simbólico*, que institui princípios de visão, divisão e classificação do mundo social. Além de “travar lutas pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social” (BOURDIEU, 2000, p. 14; 2008, p. 108).

Por isso, as interações simbólicas entre as pessoas além de serem meios de comunicação são primordialmente relações de poder:

[...] não se deve esquecer que as trocas linguísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos (BOURDIEU, 2008, p. 23-24). Os discursos não são apenas (a não ser excepcionalmente) signos destinados a serem compreendidos, decifrados; são também *signos de riqueza* a serem avaliados, apreciados, e *signos de autoridade* a serem acreditados e obedecidos (idem, ibidem, p. 53 – grifos no original).

Assim, a linguagem constituinte das *estratégias discursivas* em Bourdieu é intrinsecamente social e, por isso, na perspectiva do autor, o contexto social e as disposições “estruturadas e estruturantes” do agente irão permear os enunciados em um discurso. Então, para “apreender a singularidade” de uma forma discursiva não basta apenas se focar nela, mas compreendê-la num contexto maior.

3.1 O CONSELHO FEDERAL DE CULTURA E SEU CONGÊNERE CULTURAL PARAENSE

Na década de 1960, no período anterior ao golpe civil - militar de 1964, verifica-se a preocupação do Estado-Nação em relação aos aspectos culturais, tendo em vista a criação do Conselho Nacional de Cultura - CNC, em 1961, órgão ligado diretamente à Presidência da República, com o intuito de orientar a política cultural do Estado brasileiro. Criado a partir do

Decreto nº. 50.293 de 23 de fevereiro de 1961, pelo então Presidente da República Jânio Quadros, e tendo como primeiro secretário geral Mário Pedrosa. Este Conselho funcionou ativamente em seus três primeiros anos, até o golpe civil militar quando suas atividades foram praticamente paralisadas, só retornando com a instalação do Conselho Federal da Cultura - CFC em 1966, por meio do Decreto-Lei nº 74 de 21 de novembro de 1966. Órgão vinculado ao MEC, com atribuições semelhantes ao Conselho Federal de Educação - CFE. As principais atribuições do CFC foram definidas e hierarquizadas no documento de sua criação, eram a formulação da política cultural do país e a elaboração do Plano Nacional de Cultura, bem como a preservação do patrimônio histórico e artístico nacional.

Neste contexto, o CFC¹⁷⁹ foi instalado no Rio de Janeiro, por meio de outro Decreto, o de nº 60. 237, de 17 de fevereiro de 1967, no intuito de sanar as dificuldades administrativas dos órgãos culturais vinculados ao MEC, como a Biblioteca Nacional, o Museu Histórico Nacional, o Museu de Belas Artes, o Serviço Nacional de Teatro, entre outros, e atender ao objetivo de redimensionamento do papel do Estado, que visava aprimorar os instrumentos de criação e propagação da cultura (MAIA, 2012; COSTA, 2010). Para as autoras, até a criação deste Conselho, as atenções do referido Ministério voltavam-se prioritariamente para a educação, principalmente, após a implantação do Conselho Federal de Educação, em 1962. Vale lembrar, que anterior ao Conselho Federal de Educação, existia o Conselho Nacional de Cultura (1961), mas que de fato não pode atender as expectativas de sua ambiciosa denominação¹⁸⁰.

Maia (2012, p. 35) explica que a criação do CFC no interior do Ministério da Educação e Cultura com funções similares ao Conselho Federal de Educação, foi de Josué Montello¹⁸¹, que

¹⁷⁹ Internamente, o CFC era dividido em quatro câmaras: artes, letras, ciências humanas, patrimônio histórico e artístico nacional, possuindo também uma comissão de legislação e normas que funcionava como uma quinta câmara. O número de conselheiros por câmara variava de cinco a seis. É interessante destacar que a comissão de legislação e normas não possuía conselheiros exclusivos, sendo formada por membros oriundos das outras câmaras. Ver CALABRE, Lia. *O Conselho Federal de Cultura, 1971-1974. Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, nº 37, jan./jun., 2006, p. 81-98; MAIA, Tatyana de Amaral. *Os cardeais da cultura nacional: o Conselho Federal de Cultura na ditadura civil-militar (1967-1975)*. São Paulo: Itaú Cultural: Iluminuras, 2012.

¹⁸⁰ Na Ata da sessão de instalação do Conselho Estadual de Cultura, em 30/10/1968, o Conselheiro Otávio Mendonça referindo aos fatos que antecederam a criação do referido órgão, faz menção a Gustavo Capanema que em 1938 criava o Conselho Nacional de Cultura - CNC, alguns anos depois substituídos pelo CFC, preenchendo a lacuna que o não funcionamento do anterior deixara. (RCP, 1970, p. 39). O CNC era exclusivamente vinculado ao Ministério de Educação e Saúde, do qual Gustavo Capanema foi Ministro de 1934-1945, quando este era o órgão encarregado da cultura.

¹⁸¹ Josué Montello, idealizador e primeiro presidente do órgão era jornalista, escritor, professor e exercente de diversos cargos no MEC desde o período do Estado Novo (1937-1945), tais como: diretor-geral da Biblioteca Nacional, diretor do Museu Histórico Nacional, diretor do Museu da República. Foi eleito para a Academia Brasileira de Letras em 1954. Entre 1969 e 1979 foi membro da Câmara de Letras do CFC. Saiu interinamente do

logo depois, assumiria sua presidência. Para autora a proposta de criação tinha um duplo objetivo: primeiro, a orientação da função política da cultura e do papel estatal no setor; segundo, uma disputa no interior do campo cultural pela definição do conceito de cultura e de identidades nacionais. Assim, das diversas áreas em que o Governo Militar atuou, a educação e a cultura receberam destaque, dado o período de constante agitação social¹⁸² e o reconhecimento da cultura pelos governos como uma questão estratégica para a construção de uma política oficial para a cultura do país. Essas eram questões que se espraiavam para os Conselhos regionais.

No Discurso proferido em sessão ordinária, no dia 25/03/1969, o Presidente do CFC, Dr. Arthur Cezar Ferreira Reis, por ocasião de visita ao Conselho Estadual de Cultura do Pará - CEC/PA, também destaca as questões políticas vivenciadas com o movimento estudantil, assinalando “a crise que estamos vivendo no seio da mocidade brasileira” e, logo em seguida clamava ao CEC/PA “temos a responsabilidade de preparar quadros novos, elites”, bem como “o papel de incentivador da cultura paraense, levando ao Brasil a informação do que vale o Pará, do que foi, do que pretende ser e de como pode assegurar uma contribuição maior para que a cultura brasileira se projete ainda mais” (RCP, 1970, p. 67).

O Conselho Federal era então composto¹⁸³ por “alguns intelectuais de prestígio nos meios culturais oficiais” (MICELI, 1984, p. 60), que viriam a participar ativamente das iniciativas na área cultural durante a década de 1970. O artigo 1º do Decreto que o instituiu traz explicitamente

órgão para ser Adido Cultural do Brasil em Paris, e entre 1981 a 1984 foi membro da Câmara de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. A esse respeito consultar Conselho Federal de Cultura, *Cultura*. Rio de Janeiro: MEC, Ano 1, nº1, julho de 1967, p. 42-48; MAIA, Tatyana de Amaral. *Os cardeais da cultura nacional: o Conselho Federal de Cultura na ditadura civil-militar (1967-1975)*, 2012, p. 35; QUINTELLA, Maria Madalena Diégues. *Cultura e Poder ou Espelho, Espelho Meu: existe alguém mais culto do que eu?*. In: MICELI, Sérgio (org.). *Estado e Cultura no Brasil*. 1984, p. 134.

¹⁸² Neste aspecto, Ortiz (2006, p. 90) ressalva que durante a solenidade de instalação do CFC, o presidente Humberto Castello Branco, reconheceu que poderia ser criticado por não “ter chegado há mais tempo à região agora atingida (a da cultura)”, pois teve que “atender com prioridade aos imperativos problemas estudantis com que se deparou a Revolução de 1964”. Assim, após ser declarada a extinção da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 27 de outubro, é implantada a Lei nº 4.464, de 09 de novembro de 1964, conhecida como Lei Suplicy, proibindo as atividades políticas estudantis.

¹⁸³ Os principais membros do CFC neste período foram: Josué Montello (Presidente, 1968-1984), Adonias Filho (1968-1984), Afonso Arinos de Mello e Franco (1968-1985), Arthur Cezar Ferreira Reis (1968-1984), Ariano Suassuna (1968-1973), Cassiano Ricardo (1968-1974), Djacir Lima Menezes (1968-1986), Gilberto Freyre (1968-1984), Gustavo Corção (1968-1975), Hélio Vianna (1968-1984), Octávio de Faria (1968-1980), Pedro Calmon (1968-1975), Raimundo Moniz de Aragão (1968-1984), Raquel de Queiroz (1968-1984), Raymundo Faoro (1968-1984), Renato Soeiro (1968-1981), Roberto Burle Marx (1968-1974) entre outros. Segundo Ortiz (2006, p. 91) essas pessoas foram recrutadas nos Institutos Históricos e Geográficos e nas Academias de Letras, eram atuantes no aparelho burocrático desde a década de 1930 e, portanto, favoreceram a ação centralizadora do Estado. Para o autor, ao acionar os “representantes da tradição”, o Estado, ideologicamente, coloca o movimento de 1964 como continuidade, e não como ruptura”.

este aspecto “personalidades eminentes da cultura brasileira” e de “reconhecida idoneidade”¹⁸⁴. Nacionalidade, idoneidade, prestígio e cultura foram os critérios de exclusão ou de credenciamento ao posto de Conselheiro do CFC, espalhando-se aos seus congêneres. Ortiz (2006, p.91) também, assinala que o novo órgão oficial de cultura fora composto por “intelectuais conservadores e representantes de uma ordem passada (que) irão se ocupar da tarefa de traçar as diretrizes de um plano cultural para o país”.

Desse modo, para além de diagnósticos, como àqueles ressaltados no capítulo anterior e que fizeram parte dos Planos Nacionais de desenvolvimento, e definições sobre a educação e cultura nacional, estes intelectuais, pretendiam intervir nos rumos dessa cultura, incorporando o ideal de civismo¹⁸⁵ - proposto pela ESG - como norteador das políticas educacionais. E dessa maneira, essas considerações se integraram no projeto pedagógico e cultural das elites para as massas, que se efetivou progressivamente, conforme novas parcelas da população chegavam à escola.

O ideal de civismo caracterizava-se, portanto, em uma *estratégia discursiva* utilizada pelo Regime Militar, de modo recorrente durante todo o período de sua abrangência, era sua expressão maior de “ações ordenadas e orientadas” para o campo educacional, mas não somente a este. Seus pressupostos estavam presentes nos diversos âmbitos da sociedade brasileira, da qual parte da intelectualidade paraense estava presente. Era fundamental criar as condições para sua ampliação, a partir e por meio deste valor para a construção de uma ordem social ou, como assegura Hobsbawm (2002, p. 106) “tornava imperativo formular e inculcar novas formas de lealdade cívica, visto que outras lealdades potenciais eram agora capazes de expressão política”.

No interior do CEC/PA, esse ideal de civismo se fazia presente nos estudos divulgados, no ano de 1971, por ocasião dos festejos cívicos programados da “Semana da Pátria”, de modo conjunto com as organizações militares. Essa participação consistiu na publicação, nos órgãos de imprensa desta capital, de artigos de autoria dos Conselheiros: Maria Anunciada Ramos Chaves, Orlando Chicre Miguel Bitar, Ernesto Horário da Cruz e José Sampaio de Campos Ribeiro, e do

¹⁸⁴ Decreto Lei nº 74, de 21 de novembro de 1966: Art.1º - O Conselho Federal de Cultura será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, *dentre personalidades eminentes da cultura brasileira e reconhecida idoneidade* (MEC – *Legislação do Conselho Federal de Cultura*, Rio de Janeiro, 1968, p. 01 - grifo nosso).

¹⁸⁵ A esse respeito, o estudo de Maia (2012, p. 15) sobre o CFC explica a importância do ideal de civismo e de uma visão otimista com relação ao passado do país como aspectos norteadores da ação dos intelectuais do CFC no Ministério da Educação e Cultura. De modo similar ao que ocorreu durante a ditadura varguista, segundo a autora, a ditadura civil-militar também realizou um retorno ao passado, com o objetivo de reforçar os valores da nacionalidade.

Secretário deste colegiado, Aláudio de Oliveira Melo, todos focalizando aspectos da Independência brasileira (RCP, 1971, p. 49-84).

Os estudos publicados neste ano de 1971 e parte de 1972, foram marcados por um período de intensa euforia desenvolvimentista, eram anos do “milagre brasileiro”, de plena expansão quanto à ideia de “um país que vai para frente”, tornando-se, por conseguinte, um sentimento nacional que envolvia muitas pessoas em seu cotidiano, impulsionando e dando sentido às suas vidas e aos seus projetos para o futuro, foi uma importante *estratégia* de opinião¹⁸⁶ dominante utilizada pelos militares, mas não somente por estes, influenciou também parte da intelectualidade paraense, naquele período, que viam nos “projetos pensados para a Amazônia a perspectiva de superar o atraso e a situação periférica do país”, conforme destacou Petit (2003, p.68).

Para distinguir esse momento, Cohn (1984, p. 87), estabelece uma periodização das ações do Estado na área da cultura na década de 1970. Caracteriza a primeira metade da década como um período de elaboração de “propostas programáticas mais abrangentes, mas com escassos efeitos”, e a segunda, como a de um processo de “diversificação e de redefinição dos temas relevantes, numa ótica mais operacional e cada vez mais propriamente política”. A segunda metade da década de 1970 foi um momento de alterações no quadro institucional que teve como marco a criação da Fundação Nacional de Arte - Funarte.

Outro estudo não divergente e que também promove uma caracterização do período é o de Oliveira (2008, p.132), para autora a cultura nos primeiros anos da Ditadura Militar estava inserida na questão de segurança nacional, já nos anos 1970, passa a estar vinculada aos valores econômicos, ao desenvolvimento e que somente nos anos 1980 a cultura e os bens culturais vão estar associados ao mundo político, “é quando a cultura passa a ser associada à cidadania”, em decorrência da “abertura política”.

Não resta dúvida de que estas afirmações demonstram que o *campo* cultural era visto como importante instrumento para alcançar os objetivos relacionados à segurança e ao desenvolvimento. A preservação de determinados valores, sobretudo aqueles considerados

¹⁸⁶ A propaganda política produzida durante a ditadura civil-militar fez parte dos estudos de Fico (1997, p. 94), especialmente os capítulos 4 e 5. Para o autor a propaganda oficial do período visava “motivar a vontade coletiva para o esforço nacional de desenvolvimento” por meio da mobilização da juventude, do fortalecimento do caráter nacional, do estímulo ao “amor à pátria”, à “coesão familiar”, à “dedicação ao trabalho”, à “confiança no governo” e à “vontade de participação”. Esta também serviria “à coletividade como força de opinião” conforme destacou o Conselheiro Clóvis Rego (RCP, 1971, p.199).

garantidores da *identidade nacional* e da manutenção de objetivos tidos como comuns, era considerada fator de segurança nacional. Já o desenvolvimento exigia a promoção de novos “traços culturais” do homem brasileiro, conforme indicava o II PSEC (1976, p. 38), principalmente, aqueles considerados adequados à nova ordem econômica, política e social que se pretendia instalar no país. Assim, ao que parece não se tratava apenas de tentar obter um reconhecimento e consentimento imediatos aos atos do governo militar em vigor, mas sim, considerar que o final da década de 1950 e a primeira metade dos anos de 1960 foram anos de efervescência cultural e de assunção da cultura como ação política.

Desse modo, a importância do *campo* cultural para os governos militares possibilitou a discussão do papel político da cultura, bem como de sua “construção institucional”, a qual só veio acontecer em 1985 (MICELI, 1984, p. 56) por meio das diretrizes traçadas pelo Estado para o setor, especialmente entre os intelectuais dedicados exclusivamente, conforme destacado anteriormente por Ortiz (2006), aos assuntos culturais.

No âmbito estadual não foi diverso, o Conselho Estadual de Cultura – CEC/PA instituído pela Lei nº 4.073, de 30 de dezembro de 1967, procurou ter em sua composição “personalidades eminentes, de reconhecida idoneidade, representativas da cultura estadual” (Art. 1º da Lei nº 4.073/67), dentre as quais destacamos o professor Clóvis Silva de Moraes Rego membro do IHGP (Instituto Histórico e Geográfico do Pará), o médico e Reitor da UFPA José Rodrigues da Silveira Neto, o jurista Otávio Mendonça, a professora Maria Anunciada Ramos Chaves, o historiador Ernesto Cruz, o General de Divisão Ernesto Bandeira Coêlho, o advogado Orlando Chicre Miguel Bitar, o professor Aloysio da Costa Chaves que viria ser Reitor da UFPA em 1969, o jornalista e escritor Inocêncio Machado Coelho Neto entre outros¹⁸⁷. Os membros deveriam ser escolhidos e nomeados pelo Governador do Estado com prévia aprovação da Assembleia Legislativa do Estado do Pará, que deveria ainda levar em consideração o preconizado no Decreto de 1966, ou seja, a necessidade de serem pessoas representativas das “artes”, das “letras” e das “ciências humanas” (Art. 1º § 4º).

¹⁸⁷ De acordo com o Decreto Legislativo nº 6/68, A Assembleia Legislativa do Estado do Pará aprova a indicação dos nomes de quinze membros que constituirão o Conselho Estadual de Cultura, bem como o Exmo. Sr. Ten. Cel. Alacid da Silva Nunes, Governador do Estado: a) Com mandato de dois anos: Orlando Chicre Miguel Bitar, José Sampaio de Campos Ribeiro, Temístocles Santana Marques, Maria Anunciada Ramos Chaves e Luiz Miguel Schaff; b) Com mandato de quatro anos: Otávio Mendonça, Daniel Queima Coelho de Souza, Aloysio da Costa Chaves, Silvio Augusto de Bastos Meira e Inocêncio Machado Coelho; c) Com mandato de seis anos: José Rodrigues da Silveira Neto, Ernesto Bandeira Coelho, Acy de Jesus Neves de Barros Pereira, Clóvis Silva de Moraes Rego e Ernesto Horácio da Cruz. Publicado no Diário Oficial do Estado, de 1º de novembro de 1968 – nº 21. 401.

A comparação tem o intuito de apontar como as questões da necessidade de elaboração de políticas culturais e educacionais estavam presentes no período e vinham sendo pensadas e postas em prática em diversas esferas do governo e por intelectuais de diferentes matrizes de pensamento na necessária promoção “de estudos e pesquisas sobre o homem e a sociedade brasileiros” (CALABRE, 2006, p. 95). A comparação, também é percebida, na medida em que há o intercâmbio nos estudos¹⁸⁸ e conferências publicadas em ambos os órgãos. Indicamos no Quadro 3 abaixo algumas das similaridades encontradas entre os dois órgãos federal e estadual, as quais respaldaram o movimento que estava sendo construído pelos militares.

Quadro 3 - Similaridades entre o Conselho Estadual de Cultura e seu congêneres

SIMILARIDADES	
Conselho Federal de Cultura	Conselho Estadual de Cultura
Foi instalado no Rio de Janeiro, por meio de Decreto nº 60.237, de 17 de fevereiro de 1967.	Foi instituído pela Lei nº 4.073, de 30 de dezembro de 1967.
Órgão vinculado ao MEC, com atribuições semelhantes ao CFE.	Órgão vinculado ao Governo do Estado, ao CFC e, por conseguinte ao MEC, com atribuições semelhantes ao CEE.
O CFC era dividido em quatro câmaras: artes, letras, ciências humanas, patrimônio histórico e artístico nacional, possuindo também uma comissão de legislação e normas que funcionava como uma quinta câmara.	O CEC/PA era dividido por duas câmaras: Letras e Artes, Ciências Humanas; Patrimônio Histórico e Artístico Estadual e Comissão de Legislação e Normas que funcionava como terceira câmara.
Era composto por “dentre personalidades eminentes da cultura brasileira e reconhecida idoneidade” (Art. 1º do Decreto Lei nº 74, de 21 de novembro de 1966).	Era composto por “personalidades eminentes, de reconhecida idoneidade, representativas da cultura estadual” (Art. 1º da Lei nº 4.073/67).
Os membros foram recrutados nos Institutos Históricos e Geográficos e nas Academias de Letras, eram atuantes no aparelho burocrático desde a década de 1930.	Os membros foram recrutados na Academia Paraense de Letras, no Instituto Histórico e Geográfico do Pará e na Universidade Federal do Pará.
O Conselho Federal de Cultura será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República.	Os quinze membros deveriam ser escolhidos e nomeados pelo Governador do Estado com prévia aprovação da Assembleia Legislativa do Estado do Pará.
Portaria nº 71, de 13 de março de 1967 dispõe sobre a Revista <i>Cultura</i> .	A <i>Revista de Cultura do Pará</i> , instituída pela Resolução nº 002, de 02 de julho de 1970, homologada por Decreto governamental nº 7.158, de 07 de agosto de 1970, publicado no Diário Oficial do Estado nº 21.843, de 08 de agosto de 1970.

Fonte: Pesquisa Documental realizada pela autora em 2013.

De acordo com o Quadro 3, essa composição de quadros se baseava em uma avaliação de cunho qualitativo dos aspirantes ao cargo de membros do Conselho, levando-se em consideração

¹⁸⁸ Os estudos e conferências realizadas pelo historiador Arthur Cezar Ferreira Reis, presidente do CFC, são exemplos dessa assertiva. Foi o conselheiro que mais publicou na *Revista de Cultura do Pará*, por sua vasta literatura sobre a Amazônia. No CFC, fez intercâmbio o Conselheiro Silvio Meira, realizando estudos naquele órgão federal.

algumas qualidades intrínsecas a eles – “personalidades eminentes da cultura estadual” – ampliava-se a margem de subjetividade na escolha desses membros, a qual “cede lugar a uma homogeneidade que se afiguraria, então, dominante” (QUINTELLA, 1984, p. 118). Para referendar essa posição, não bastava apenas ser portador dessas qualidades, era necessário serem:

[...] homens admiráveis, conscientes das suas obrigações e que não se reúnem apenas para projetar em direção ao futuro. São homens que já construíram que foram chamados a esta tarefa, porque já traziam o contingente da experiência bem vivida, já haviam construído uma obra a serviço da cultura no Pará, que tanto dignificam (RCP, 1970, p. 68).

A configuração deste grupo, no âmbito federal, também foi objeto de análise de Maia (2009, p. 02), a autora destaca três componentes fundamentais para compreensão dessa formação. Para ela, a maioria desses intelectuais pertencia aos quadros da Academia Brasileira de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; exerceu cargos de direção das principais instituições culturais do país; participou do Movimento Modernista¹⁸⁹. Esses componentes influenciaram decisivamente à orientação dada ao Conselho Federal de Cultura e seu congênere paraense, que incorporou o projeto desenvolvido por esses intelectuais desde os anos 1930, com ênfase na noção de patrimônio e na ação centralizadora do Estado.

Essa forma de composição estabelece a ideia de grupo social para o Conselho Estadual de Cultura na medida em que aproximam pessoas de iguais interesses e princípios de visão, elementos centrais, segundo Bourdieu (2010, p. 51), para a consagração de um grupo:

Dito de outro modo, o trabalho simbólico de *constituição* ou de consagração necessário para criar um grupo unido (imposição de nomes, de siglas, de signos de adesão, de manifestações públicas, etc.) tem tanto mais oportunidades de serem bem-sucedidos quanto mais os agentes sociais sobre os quais ele se exerce estejam inclinados – por sua proximidade no espaço das relações sociais e também graças às disposições e interesses associados a essas posições – a se reconhecerem mutuamente e a se reconhecerem em um mesmo projeto (político ou outro) (BOURDIEU, 2010, p. 51 – grifos do autor).

¹⁸⁹ O Movimento Modernista foi retratado em alguns Estudos e Conferências da *Revista de Cultura do Pará*, por exemplo: *Henrique Abílio: ideário crítico*, de Sonia Brayner – Estudo e ideário crítico de autor da corrente neo-simbolista da década de vinte; *O Movimento Modernista do Norte*, de Joaquim Inojosa - Neste depoimento, o autor foi divulgador das ideias da “Semana de Arte Moderna” no nordeste, historia o desenvolvimento do movimento no Pará, que ele aponta como a terceira capital a aderir ao modernismo; *Mário de Andrade no Pará: os sucessos e documentos da viagem e algumas considerações sobre o modernismo*, cuja autoria é de Célia Coelho Bassalo e Joaquim Francisco Coelho, retrata a viagem de Mário de Andrade à Amazônia, em 1927 (*Revista de Cultura do Pará*, 1973).

Ainda sobre essa composição, vale ressaltar que tal como aconteceu com o órgão de cultura federal, os membros do CEC/PA foram recrutados nas instituições culturais e educacionais já consolidadas no Estado, como a Academia Paraense de Letras com cinco nomeados, o Instituto Histórico e Geográfico do Pará com oito sócios nomeados e a Universidade Federal do Pará com oito professores, sendo que dois vieram a tornar seus Reitores¹⁹⁰, bem como alguns faziam parte do secretariado do Governo Alacid Nunes¹⁹¹. Essas áreas de interesse formavam os *campos* sociais de circulação de parte da intelectualidade paraense ingressa no Conselho.

Cada campo, segundo Bourdieu (1996; 2004b) possui diferentes graus de autonomia frente ao mundo social e estabelece regras próprias que produzem arenas de disputa interna que não necessariamente reproduzem as disputas do mundo social. Portanto, “os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem *estratégias* que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições” (BOURDIEU, 2004b, p. 29). Seguindo essa formulação, inflexionamos que os intelectuais integrantes do CEC/PA graças “às disposições e interesses associados a essas posições” determinariam os rumos dos trabalhos por eles realizados.

Mencionamos ainda, o trabalho de Quintella (1984, p. 119) o qual é elucidativo a partir de pesquisas realizadas junto às instituições culturais, como CFC, o IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a ABL – Academia Brasileira de Letras demonstrando algumas características gerais entre os membros desses órgãos nacionais de cultura e que se espraiam para seus congêneres: coesão e unidade. Esses elementos não são indicativos de ausência de divergências internas, seria simplista demais se entendêssemos assim, entretanto, “quando o grupo é confrontado com outros [...] esta homogeneidade se desfaz, tendendo a ser mais aparente do que real”.

Os aspectos de coesão e unidade, ressaltados por Quintella, também se fazem presentes no Conselho paraense. Por ocasião do credenciamento de Clóvis Rego para a Academia Paraense de Letras, em 1971, o Conselheiro Otávio Mendonça, expressava seu sentimento ao falar da indicação do novo acadêmico, a quem estava ligado por “um afeto tão fraternal quanto antigo e

¹⁹⁰ Foram Reitores, os Conselheiros José Rodrigues da Silveira Neto (1960-1968, em dois mandatos) e Aloysio da Costa Chaves (em 1969).

¹⁹¹ Eram secretários de Governo, os Conselheiros Clóvis Silva de Moraes Rego (de Administração) e Acy de Jesus Neves de Barros Pereira (de Educação).

notório”, bem como ressalta “a constância com que entre os títulos creditados estava à participação no Conselho de Cultura e, particularmente, o exercício de sua Presidência” (RCP, 1971, p. 137). Desse modo, mantinha-se o trânsito desses intelectuais por meio de seus capitais sociais e culturais¹⁹² nas mais destacadas instituições representativas da educação e cultura paraense, assim como cultivava a unidade e coesão no grupo.

Essa homogeneidade caracterizada pela unidade do grupo era percebida por meio de dois critérios, conforme indica a autora. Um, a partir de uma constatação externa ao grupo (o grupo visto de fora para dentro) e, outro, interno, pelo emprego que o grupo faz de certos termos delimitadores¹⁹³ do seu universo e identificadores daqueles que a ele pertencem. Entretanto, a autora chama atenção para um traço comum a este grupo, o conceito de “autocultuação”, compreende as práticas de valorização do grupo com base na definição de características positivas dos indivíduos ou instituições que integram essa elite (QUINTELLA, 1984, p. 132).

Por meio dessa “autocultuação” específica, o intelectual no contexto do CEC/PA se autodefinia como “homem de pensamento e ação” e era reconhecido como aquele que via antes dos outros, aquele que tinha uma sensibilidade aguda para os problemas e demandas populares amazônicas, sendo por isso extremamente necessário ao exercício do poder promovendo sua adesão (RCP, 1970, p. 68).

Pode-se dizer, então, que a busca de adesão por parte desses intelectuais e reconhecimento pelo Regime Militar de suas ideias fundava-se, também, em valores (antes já mencionados) que foram filtrados da própria sociedade, tais como: a exaltação dos valores de integração regional (aqui nos referimos à Amazônia), harmonia, ordem e disciplina. Era em torno dessas noções tidas como inerentes à “raiz da delegação democrática”, a qual “reveste-se de alta significação” no desenvolvimento de formas de atuação sobre os padrões culturais, atitudes sociais e mentalidades de todos os brasileiros, conforme menciona sua Conselheira Maria Anunciada Chaves, que o CEC/PA criava as condições para potencializar os valores¹⁹⁴, mais gerais, tidos pela ditadura

¹⁹² Neste sentido, Bourdieu (1998) observa que o capital cultural pode se apresentar em três modalidades: objetivado, incorporado ou institucionalizado. O primeiro alude à propriedade de objetos culturais valorizados (notadamente, livros e obras de arte). O segundo se refere à cultura legítima incorporada pelo agente, ou seja, habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, hábitos e comportamentos relacionados à cultura dominante adquirido e assumidos pelo sujeito. Por fim, o terceiro diz respeito à posse de certificados escolares, que tendem a ser socialmente utilizados como atestados de certa formação cultural.

¹⁹³ São termos que representam a identidade assumida entre os pares e sua proximidade afetiva, por exemplo: “As brilhantes palavras do Conselheiro X...”; “nobre”, “ilustre” (p. 121).

¹⁹⁴ Para a eminente Conselheira “o Conselho funciona normalmente, como o pêndulo de um relógio bem assistido, bem lubrificado” (1970, p. 110).

como essenciais e mantenedores da sociedade brasileira, os quais deveriam atender “aos anseios populares” (idem, 1970, p. 110-113).

Ao que parece, diante dessa formulação é que a utilização dessa *estratégia discursiva* baseada em valores pode ser entendida como um recurso de negação ou tentativa de omissão das desigualdades – sociais, educacionais, *raciais*, etc.- existentes na sociedade brasileira. Ao negar as desigualdades, os Conselheiros colocam-se plenamente de acordo com a ênfase nas ideias de não-contestação e não-conflito pregados pelo Regime, e reafirmam o ideal de construção de uma sociedade baseada na harmonia, coesão, colaboração e solidariedade entre as classes e grupos sociais.

A internalização e a aceitação dos valores apresentados como essenciais ao Regime Militar deveriam, assim, ser feita por todas as instituições da sociedade. Ou seja, por meio das instituições educacionais e culturais, famílias, empresas, associações de classes, sindicatos, universidades, Forças Armadas, dentre outras. Diante disso, explicava-se a própria existência do CEC/PA como reflexo desse momento democrático com “nítido sentido nacional, caloroso impulso às atividades culturais em todo país, de modo orgânico e pragmático, e não fragmentário e caótico” (idem, *ibidem*, p. 56), bem como àqueles pertencentes ao Conselho Estadual de Educação.

Os órgãos que compunham o que se pode chamar de campo educacional e cultural governamental tiveram uma atuação importante para “costurar” a coalizão entre os setores da sociedade brasileira almejada pelo Regime Militar. Os membros que pertenciam aos quadros dos Conselhos acima citados podem ser qualificados, na leitura de Gramsci, como sendo pertencentes à categoria dos “intelectuais”. Penso ser necessário lembrar aqui que, para Gramsci, o conceito de intelectual é ampliado a uma categoria social, ao que ele chama de “agentes da superestrutura”. Os intelectuais atuam na esfera do que Gramsci (1991, p. 10) qualifica como sendo o “vínculo orgânico” da relação entre as forças produtivas e a superestrutura ideológica e política da sociedade. A “organicidade” dessa camada social de intelectuais no seio do “bloco histórico” decorre, necessariamente, do vínculo de solidariedade que os une à classe social fundamental no plano econômico. Daí, Gramsci qualificá-los como “agentes” ou “funcionários da superestrutura”.

O intelectual orgânico está intimamente ligado ao trabalho de construção de uma nova visão de mundo e se contrapõe ao intelectual tradicional, desligado de sua classe e que se julga

autônomo em relação à sociedade civil. Gramsci traça os papéis que os intelectuais orgânicos devem representar e um deles é ligar os elos da superestrutura mediante a interpretação do senso comum visando transformar a ideologia que perpassa a sociedade civil em hegemônica, unindo, assim, a sociedade em torno de um objetivo político.

Deve-se notar que, para ele, os intelectuais são uma espécie de “mediadores do consenso”, posição que assumimos considerando a configuração de um grupo social o qual pressupõe a existência de um consenso entre os seus integrantes necessário à ação coletiva e, ainda, tendo em vista que a função que exercem junto ao Conselho de Cultura e à sociedade se destaca no sentido de procurar criar uma atmosfera de consenso em torno de um projeto político cultural e educacional necessário à composição de um bloco de poder minimamente estável.

O CEC/PA foi o primeiro Conselho de Cultura a ser criado na região Amazônica, conforme indica a Ata de Sessão de instalação do Conselho Estadual de Cultura, em 30 de outubro de 1968, nesse novo momento da intervenção do Estado na área cultural. O Ten. Cel. Alacid da Silva Nunes, então Governador do Estado do Pará atendeu a solicitação do presidente do CFC, Josué Montello, para que o Pará pudesse “contribuir na formulação do Plano Nacional de Cultura, em seu aspecto regional”, esse objetivo já vinha definido no próprio decreto de criação daquele órgão federal. Nesse sentido, o Governador Alacid Nunes expressa: “Urge que a par da Educação, o Governo se volte para a cultura, estágio superior do conhecimento humano” (RCP, 1970, p. 39). E ainda, “O CEC/PA liga-se ao Federal [...] integrado por figuras exponenciais dos vários ramos do intelecto de nossa terra” (idem, p. 44).

Nesse aspecto, o discurso governamental deixa entrever elementos de um debate que permeará as discussões dos órgãos de cultura oficiais, qual seja o da legitimidade da autonomia relativa da cultura em relação à educação. Além do mais, possibilita que a área cultural fosse compreendida como setor diferenciado do educacional, clamando uma notoriedade e uma intervenção estatal dissociada daquelas promovidas na educação. Neste sentido, o discurso proferido por Aloysio da Costa Chaves¹⁹⁵ ao assumir a Presidência do Conselho Estadual de Cultura é representativo:

¹⁹⁵ Foram também Presidentes do CEC/PA, Clóvis Silva de Moraes Rêgo; Maria Anunciada Ramos Chaves e Dom Alberto Gaudêncio Ramos. E, como Vices – Presidente: Orlando Chicre Miguel Bitar (gestão de Aloysio Chaves); Maria Anunciada Ramos Chaves (gestão de Clóvis Rêgo) e Inocêncio Machado Coelho nas gestões de Maria Anunciada Chaves e Dom Alberto Ramos. Vale ressaltar que no ano de sua criação, o primeiro Presidente fora o Secretário de Educação e Cultura, Prof^o Acy de Jesus Neves de Barros Pereira. Dados retirados do número especial da *Revista de Cultura do Pará*, por ocasião de seu 10º aniversário (RCP, 1978, p. 232-233).

Este conselho busca, pois num sentido pragmático, *a institucionalização da cultura*, não para uma preservação estática e estéril, mas dinâmica e criadora, através do culto da História, em todas as suas manifestações, vida social, política, artística, científica, literária, momentos do passado a reavivar constantemente [...] *deve debruçar-se sobre a realidade amazônica*, fazendo o diagnóstico de suas necessidades, estimulando estudos e pesquisas que possam identificar as nossas riquezas, revelar a nossa potencialidade econômica [...] (RCP, 1970, p. 57 – grifo nosso).

No campo educacional o papel desempenhado pelo CEC/PA era de dinamizador da cultura, bem como atuar em conjunto na aprovação dos planos educacionais, conforme indica o Art. 7º da Lei nº 4.073, de 1967: “O *Plano Estadual de Cultura*, bem como o *Plano Nacional de Educação* serão aprovados em sessão conjunta do Conselho Estadual de Cultura e do Conselho Estadual de Educação, sob a presidência do Secretário de Estado de Educação e Cultura” (RCP, 1970, p. 24 – grifo nosso). O Discurso do Presidente do CEC/PA Aloysio da Costa Chaves traduz preocupação nessa dinamização mencionando que “creio que neste campo, se unirmos os esforços do Conselho Estadual de Cultura e a Universidade, poderemos realizar uma obra proveitosa em benefício dos jovens, da comunidade paraense, desta região e principalmente da cultura brasileira” (idem, p. 96).

Essa aproximação do Conselho Estadual de Cultura do Pará com o Conselho Estadual de Educação não era distante, ela estava relacionada por dois aspectos: exercício concomitante de funções e o trânsito em outros espaços sociais. No tocante ao primeiro aspecto está ligado com seus membros, pois em ambos os órgãos estaduais encontramos Conselheiros partícipes das duas esferas, muitas vezes concomitantemente, conforme observamos em Pareceres emitidos pelo CEE/PA, no ano de 1971¹⁹⁶, cujo relator era o Conselheiro Clóvis Silva de Moraes Rêgo. Outro Conselheiro que, também fazia parte do CEE, era o Conselheiro Aloysio da Costa Chaves, nomeado pelo Governador em exercício Dionísio Bentes de Carvalho, como membro deste Colegiado, Portaria nº 184 de 14 de junho de 1962, para o mandato de seis anos. E ainda, como Presidente da Comissão de Ensino de 2º grau e Superior, a partir do ano de 1973, Acy de Jesus Neves de Barros Pereira, o qual assume a Presidência do referido órgão no ano de 1975.

¹⁹⁶ Parecer 48/71 – Assunto: planejamento prévio da implantação da reforma do ensino; Parecer 52/71 – Assunto: Curso de Formação de Professores de 1º grau – 1ª e 6ª série (regulamentação e currículo).

O Art. 27 do Decreto nº 6.514, alínea f, de 24 de janeiro de 1969¹⁹⁷, também deixa expressa essa ligação entre ambos os Conselhos: “manter articulação com órgãos técnicos e administrativos da Secretaria de Estado de Educação e Cultura”. Com efeito, cada um desses *campos* determinará as relações de forças simbólicas que demarcam os limites de cada campo no espaço social, bem como produzirão empreendimentos discursivos efetivados por esses grupos, considerados como *estratégias*, isto é práticas consoantes com os interesses do grupo para se legitimar no campo em questão, utilizando-se dos diferentes tipos de *capital* possuído ou desejado (BOURDIEU, 2004; 2008), tais como os adquiridos pelos participantes destes órgãos colegiados.

Não obstante, o CEE/PA, também se constitui como polo irradiador das políticas educacionais paraenses uma vez que o campo educacional passou a ser bastante visado devido à necessidade de reprodução das bases ideológicas no intuito de dar maior sustentação e legitimidade ao regime ascendente.

Desse modo, a *estratégia* utilizada por esses agentes para impor suas visões sobre a cultura e, também sobre a educação é a da nomeação oficial, operada pelo Estado, detentor do monopólio do poder simbólico legítimo que designa “[...] esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2000, p. 08).

O segundo aspecto a ser destacado nessa aproximação diz respeito ao uso desses outros espaços¹⁹⁸ para ampliar as discussões realizadas no interior do órgão centrando os seus debates em torno da questão da regionalização da cultura. Esses intelectuais, além do espaço do Conselho se faziam presentes em alguns outros, conforme apontamos acima. A Universidade Federal do Pará, o Conselho Estadual de Educação e o Instituto Histórico e Geográfico foram os locais, por exemplo, mais ocupados. A atuação ocorreu, na maioria das vezes, concomitantemente, nos espaços aqui destacados. Eram pessoas que emprestaram muito de suas experiências e de seu prestígio ao órgão, então nascente “pela grandeza de pensamento com que atuam nos setores

¹⁹⁷ Decreto do Governador do Estado do Pará aprovando o Regimento Interno do Conselho Estadual de Cultura.

¹⁹⁸ A esses espaços relacionados, Gomes denominou de *redes de sociabilidade*, portanto, esses homens poderiam ser identificados como integrantes do mesmo grupo social: o da elite cultural brasileira. Ver: GOMES, Angela de Castro. Os intelectuais cariocas, o modernismo e o nacionalismo: o caso de Festa. *Luso-Brazilian Review. Michigan: The University of Wisconsin-Madison*, 2004, p. 80-106.

culturais por que transitam”¹⁹⁹. Mas, também possibilitaram ao CEC/PA a abertura de discussões das ideias tratadas em seu interior. Essa atuação em outros espaços permitida pelas experiências profissionais possibilitaram os laços de identificação necessários a uma “espécie de visão mais profunda dos fenômenos culturais” (RCP, 1970, p. 109).

Ao lado desta atuação, que efetivamente ocorre, é possível também pensarmos em termos de uma participação que, embora não se dê na realidade, se dá no nível de aspirações dos membros do Conselho seja por meio de seus estudos, seja por meio das *estratégias discursivas* para o pertencimento a estas instituições.

É preciso notar que, se um dos principais objetivos propostos pelo CFC era a elaboração de um Plano Nacional de Cultura a partir da contribuição das diversas regiões e dos diversos Estados membros da Federação. Então, na projeção²⁰⁰ da política cultural pensada pelo Governo Federal, o CFC deveria equalizar a diversidade cultural apresentada pelas regiões do país na elaboração de uma “cultura nacional” que consolidasse a *identidade nacional* brasileira, caberia então, ao CEC/PA, dentro dessa estrutura político administrativa, responder aos anseios daquele órgão com a definição daquilo que seria, a partir do trabalho dos conselheiros, a “cultura” e a “identidade” da região amazônica. De tal modo que essa contribuição deveria “voltar-se para a problemática amazônica, criando as bases para notável florescimento de atividades científicas, artísticas e literárias [...] transmitir-se ao Brasil e ao mundo a fisionomia exata de nossa região” (RCP, 1970, p. 58).

A diversidade regional, longe de representar um perigo à unidade nacional era apresentada como um aspecto formador da *identidade nacional* brasileira. Na visão de “einentes conselheiros”, com apoio de Viana Moog, Gilberto Freyre e Diegues Junior, também conselheiros do CFC, o regional era elemento de fortalecimento da *identidade nacional*²⁰¹, posto que “a regionalização não há de ser obstáculo ao desenvolvimento harmônico deste imenso

¹⁹⁹ Saudação do General Ernesto Bandeira Coelho aos membros do Conselho de Cultura do Pará (*Revista de Cultura do Pará*, 1970, p. 49).

²⁰⁰ Conferir em Bourdieu (2004b), citado nesta Tese, p. 70.

²⁰¹ Estes Conselheiros do CFC defendiam a necessidade de educar o povo por meio da promoção de valores que acentuassem a *identidade nacional*, preparando-o para participar dos benefícios da cultura e para o “exercício consciente da cidadania”. Ver Conselho Federal de Cultura. *Aspectos da política cultural brasileira*. Rio de Janeiro: MEC, 1975; SILVA, Vanderli Maria da. *A Construção da Política Cultural no Regime Militar: concepções, diretrizes e programa (1974-1978)*. Dissertação de Mestrado: USP, 2001.

país”²⁰², na medida em que “o desenvolvimento das relações inter-regionais contribui para que se vá acentuando esta fisionomia da unidade cultural nacional”²⁰³.

Por cultura, seus conselheiros compreendê-na como “a parte da inteligência na obra da civilização”. Em prol de tal finalidade, caberia aos intelectuais identificar os elementos de uma “cultura legítima”, bem como satisfazer “acentuada necessidade de participação esclarecida das massas nos movimentos de orientação cultural da coletividade a que se incorporam” (idem, p. 50 e 57). Em outras palavras, a função do Conselho de Cultura pode ser entendida como a defesa da “cultura legítima” segundo a ótica estatal contra a penetração de “agentes comunistas que se valiam de instituições de ensino para “conquistar as mentes” do povo” (ALVES, 1984, p. 66).

Neste aspecto, Arthur Cezar Ferreira Reis, em discurso proferido em 1973, reafirma que há no Brasil, uma cultura, “a cultura brasileira, que é a construção que vimos promovendo, nós, o povo brasileiro, no continente – arquipélago que constituímos e nos distingue no cenário mundial” (RCP, 1973, p. 103). Analisando este mesmo excerto proferido pelo membro do CFC, Ortiz (2006, p. 92) contribui: “Quando os membros do CFC afirmam que cultura brasileira é plural e variada, isto é, que o Brasil constitui um ‘continente arquipélago’, o que se procura é sublinhar o aspecto da diversidade”.

Nas palavras do presidente do Conselho, Aloysio da Costa Chaves, em seu discurso de posse, em 1969, o mundo da cultura, tomado no sentido puramente etnológico, é o “mundo das realizações humanas, no esforço de domar a natureza, como ser biológico, ao mais eminente, como ser espiritual”. Assim, “a cultura terá de se dirigir sempre [...] para o requinte da inteligência, naquele sentido fecundo de humanismo”, na medida em que opera como importante instrumento capaz de “libertar o homem da sua animalidade” a fim de garantir o seu ingresso na obra da civilização (RCP, 1970, p. 56-57). Isso evidenciava a convergência discursiva entre cultura e educação.

O conceito de cultura brasileira proposto pelo CFE está ancorado, segundo Maia (2009, p.03), nas análises antropológicas que destacam o seu “sentido particular” e sua função política é atuar na formulação de identidades. Neste “sentido particular” a própria cultura de caráter nacional torna-se um patrimônio formado desde o processo de conquista e colonização

²⁰² Discurso do Conselheiro Aloysio da Costa Chaves em sessão ordinária do egrégio Conselho Estadual de Cultura. In: *Revista de Cultura do Pará*, Ano. 1, nº 1, setembro/dezembro, 1970, p. 64.

²⁰³ Discurso do Conselheiro Orlando Chicre Miguel Bitar por ocasião da inauguração da Casa de Cultura de Castanhal/Pa. In: *Revista de Cultura do Pará*, Ano. 1, nº 3, maio/julho, 1971, p. 84.

portuguesa, portanto, definida por aspectos de longa duração e singulares que permitem a distinção do Brasil em relação às demais nações promovendo sentimentos de pertencimento.

De modo análogo, o Discurso pronunciado pelo Ministro da Educação e Cultura, Ney Braga, em abril de 1975, assevera que “a verdadeira cultura, como a verdadeira educação, para ser universal, mister é que seja primeiro nacional ou até regional, pois o homem, nas suas dimensões universais e eternas, revela-se [...] no cidadão peculiar de cada povo” (RCP, 1975, p. 13).

A questão cultural e educacional, portanto, era parte do projeto de desenvolvimento dos militares, o que Fico (1997) denominou de “missão civilizadora”²⁰⁴, ou seja, a ideia de colocar o Brasil em um novo patamar econômico, político e moral. Como neste projeto, a educação e a cultura eram de vital importância, em 1967 ocorreu uma reforma administrativa no Ministério de Educação e Cultura (MEC), que passou a abranger “a educação, o ensino – exceto o militar – e o magistério; cultura, letras e artes, o patrimônio histórico, arqueológico, científico, cultural e artístico” (MEC, 1976, p. 17). Essa reforma estava intimamente ligada ao preconizado nos Artigos 171 e 172 da Constituição de 1967, qual seja: a) Art. 171 - As ciências, as letras e as artes são livres; b) Art. 172 - O amparo à cultura é dever do Estado.

Dentro dessa perspectiva, tanto para o CFC e para a Constituição Brasileira, a liberdade de criação deveria ser respeitada e defendida, mas durante o período estudado, esta é fiscalizada pelo mesmo Estado que prega que as “ciências, as letras e as artes são livres”. Assim, o Governador do Estado do Pará, em seu ato de criação do órgão colegiado, reproduzindo a mesma lógica adotada pelo Governo Federal, mantinha, em nível local, o dirigismo na vida cultural e educacional paraense, fazendo-se presente em quase todas as reuniões do CEC/PA²⁰⁵.

O Conselho Estadual de Cultura – CEC/PA era constituído por câmaras denominadas: Letras e Artes, Ciências Humanas e Patrimônio Histórico e Artístico Estadual e possuía uma Comissão de Legislação e Normas que funcionava como uma terceira câmara. Não obstante, as câmaras foram estabelecidas de acordo com o modelo criado no órgão federal e com as áreas consideradas essenciais na definição do que comporia um “largo plano de envergadura nacional”, reunindo as personalidades de proeminência de cada especialidade (RCP, 1970, p. 29-44). Estas

²⁰⁴ Essa foi uma tarefa da qual se imbuíram os governos militares para atender a necessidade detectada de informar e educar o povo carente e despreparado a fim de convergir aos objetivos finais da segurança e do desenvolvimento. Ver discussão em FICO, Carlos. *Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil*, 1997.

²⁰⁵ Conforme as Atas dos dias 30.10.1968, 25.03.1969, 19.08.1969, 29.12.1970, 28.01.1971, 02.03.1971, 14.03.1971 (aqui já como ex- Governador).

deveriam reunir-se semanalmente quando convocados pelo Presidente ou pelo Secretário de Estado de Educação e Cultura.

Considerando a dinâmica de projeção no estabelecimento de regras próprias (BOURDIEU, 2004b), por meio das ações realizadas pelo CEC/PA. Na sessão ordinária de 12 de maio de 1970, o egrégio Conselho, apresentou a proposição de criação da Revista do CEC/PA em atendimento ao estabelecido nas Metas do Programa Cultural da Entidade. Assim, de modo célere, o Decreto nº 7.158, de 07 de agosto de 1970, instituiu a *Revista de Cultura do Pará*, destinada à divulgação oficial dos atos do Conselho Estadual de Cultura e de estudos doutrinários, nos vários ramos das letras, das ciências e das artes. Criada com proposta de periodicidade trimestral, nos meses de março, junho, setembro e dezembro. Justificam esse ato como “fecundo instrumento de realização de nossos fins, quer servindo à divulgação de atos oficiais, quer ao conhecimento de estudos, conferências, ensaios de integrantes do Conselho [...] como também de estranhos” desde que se constituísse em “peça de relevante interesse cultural” (idem, 1970, p. 124-125). Na Imagem abaixo, apresentamos o frontispício das Revistas dos referidos órgãos estadual e federal.

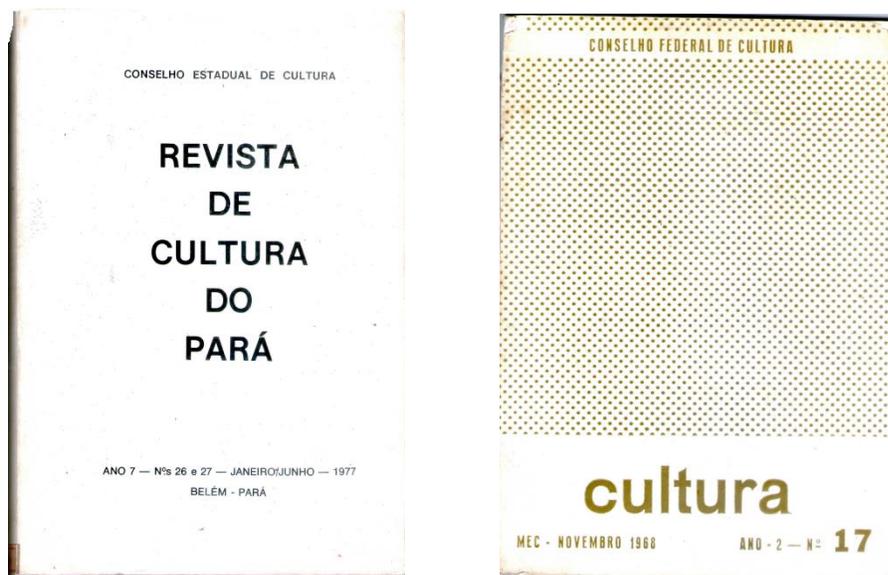


Imagem 01: Frontispício da Revista de Cultura do Pará e da Revista do Conselho Federal de Cultura

O Conselheiro Otávio Mendonça, durante a solenidade de lançamento do primeiro número da Revista, em 29 de dezembro de 1970, afirma que esta “representa um marco de alto significado na vida do Conselho” (RCP, 1971, p. 199). No Processo nº 08/70 – CEC, o

Conselheiro Orlando Bitar, relata a seriedade deste “fecundo instrumento”, desde sua capa, toda ela de cor branca e com as letras identificatórias em cor preta, conforme expressa a Imagem 01. Justifica mencionando ser este frontispício “o mais estético e adequado”, revelado “por sua austeridade”, a qual se constitui num “passo decisivo para sua perfeita e completa afirmação” (p. 124-125).

Seu surgimento se associou às dificuldades de informações no território nacional dada as características do Regime Militar na criação dos canais de divulgação²⁰⁶. Neste sentido sua circulação representava, “[...] diante da carência de meios de divulgação cultural, em nossa terra, não podemos deixar de usar o maravilhoso veículo da Revista para documentar a produção literária ou científica, ainda que fora de nosso estrito âmbito funcional”, assinalava o Conselheiro Orlando Bitar, na sessão alusiva à instituição da Revista (idem, 1970, p. 125). Posto que, o autoritarismo iniciado com o golpe de 1964 parece ter tido dois efeitos iniciais, inter-relacionados, sobre o trabalho de diversos grupos de intelectuais, tal como os do CEC/PA: os sucessivos expurgos em diversos campos sociais e educacionais, bem como nos meios políticos, desalojaram diversos agentes intelectuais qualificados, que procuraram novas fontes de divulgação de suas ideias²⁰⁷; e os mecanismos de controle por meio da repressão e da censura crescente, uniram, por si só, diversas tendências e fez surgir diversos grupos e espaços (até mesmo como forma de proteção).

Nesse sentido, Maria Anunciada Chaves, em discurso proferido no CEC/PA, exorta que a revista tem esse “poder social”, posto que ela “é uma organização social com o apoio estatal” que “procura congregar elementos de valor intelectual [...] para conseguir o aprimoramento da cultura, a preservação melhor do patrimônio cultural que possuímos e o seu desenvolvimento” (idem, ibidem, p. 114). Com isso, a conselheira reafirma que a constituição dessa Revista viria ao encontro daquele caráter pedagógico atribuído à questão cultural, que colocava como um dos principais desafios aos conselheiros “à formação de novos quadros, elites intelectuais para o enriquecimento espiritual da região e do país”.

²⁰⁶ Neste aspecto ver Lei de Imprensa, de 09 de fevereiro de 1967, regula a liberdade de manifestação do pensamento e de informação, sancionada pelo Presidente Militar Humberto Castello Branco.

²⁰⁷ Neste aspecto, ver o trabalho de ROSA, Michele Rossoni. *“Esquerdisticamente Afinados”: os intelectuais, os livros e as revistas das editoras civilização brasileira e paz e terra (1964-1969)*. Tese de Doutorado, UFRGS, Porto Alegre, 2011. Segundo a autora, estes veículos serviram de estratégias e de meios de divulgação de novos autores e estudos, fornecendo às esquerdas novas “ferramentas” teóricas que influenciaram na revisão e reformulação de estratégias políticas e teorias sobre o desenvolvimento brasileiro no Regime Militar (p. 13).

A respeito desse momento, o Presidente do CEC/PA, Clóvis Silva de Moraes Rêgo menciona, fazendo referência ao historiador Arthur Reis, que as revistas dos conselhos de cultura, no Brasil, como em toda parte “foram sempre instrumentos efetivos de ilustração”²⁰⁸ as quais se propunham a “divulgar, ensinar, comentar iniciativas, serviriam à coletividade como forças de opinião e de incentivo cultural” e, mais importante “na história do pensamento do Brasil, possuem lugar privilegiado, em sintonia com o progresso do país” (idem, 1971, p. 199).

As afirmações sobre “essa finalidade conservadora” da *Revista de Cultura do Pará* esteve presente, em todos os discursos, conferências, atas e pronunciamentos do CEC/PA, bem como circulou em vários campos educacionais e culturais do Estado do Pará servindo a coletividade e, sobretudo, acompanhando a diretriz nacional e a visão do governo militar sobre esses campos como fator de desenvolvimento. Segundo Rosa (2011), tal como outros veículos²⁰⁹, funcionou como “força de opinião” e “peça de relevante interesse cultural” e, sobremaneira “tem de ser levado à consciência de todos”²¹⁰ e, com isso, manteve um contínuo diálogo com as diversas instâncias do governo.

Para além da “crença no papel da ‘tradição’ como valor da modernidade”, Maia (2012, p. 44) ressalva que esses posicionamentos aderidos pelos membros dos Conselhos de Cultura estavam alicerçados em outras matrizes ideológicas, principalmente no otimismo, no regionalismo e no nacionalismo. De tal modo que, por meio do exercício das características requeridas de seus membros, estas instituições tendem a reverenciar o passado como uma forma de explicar e legitimar não apenas a ação presente, mas também, a própria posição ocupada por seus membros neste universo cultural.

Certamente, devido à proximidade com o congêneres federal, essas influências se fazem presentes, o discurso proferido por Maria Anunciada Chaves, em 1969, é representativo desta afinidade ao argumentar que o CEC/PA se constituiu em bases do passado pelos chamados “homens bons, os que tinham certa significação social”, os quais dariam forma ao “embrião da futura democracia brasileira”. Segundo ela, isto é fundamental, pois “estaria mais bem aparelhados para compreender o presente e para entrever o futuro”, e ainda:

²⁰⁸ Segundo Capelato (1996) em regimes de natureza autoritária, a propaganda é transformada em parte constitutiva do sistema político, graças à monopolização da comunicação e à censura, e uma vez incorporada de forma definitiva ao cotidiano da coletividade, dirige seus apelos de ordem emocional para conquistas de adesões políticas. In: CAPELATO, Maria Helena R. Propaganda política e construção da identidade nacional coletiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 16, n. 31-32, 1996, p. 328. Ver também FICO, Carlos. op.cit.

²⁰⁹ O estudo da autora se reporta as Revistas *Civilização Brasileira* e *Paz e Terra*. ROSA, Michele Rossoni. op. cit.

²¹⁰ *Revista de Cultura do Pará*, 1970, p. 66.

[...] o povo brasileiro sempre teve uma espécie de disponibilidade afetiva e mental para delegar poderes àqueles que lhes parecem capazes de desempenhar uma certa função ou determinada missão. Por isso é que, indo buscar nessa interpretação histórica as bases da significação intelectual e real dos órgãos colegiados, ousou afirmar que o Conselho Estadual de Cultura tem raízes profundas na nossa formação histórica (RCP, 1970, p. 108-113).

Nessas condições, apontadas por Chaves, as diversas instituições culturais ou educacionais, deveriam reproduzir o processo de direcionamento das ações e atitudes dos agentes sociais aos objetivos do Regime Militar. O processo de tomada de conhecimento das mesmas serviria, então, como um indicador de direção e não como um determinador absoluto das medidas tomadas nos diversos espaços sociais. Contudo, seguindo este pensamento, Eidorfe Moreira assevera: “algumas vezes esta participação tem se orientado no mesmo sentido da linha de atuação dos poderes constituídos, e neste caso é tida como ‘benemérita’, ‘humanitária’ ou ‘patriótica’, conforme os objetivos visados” (RCP, 1974, p. 90).

Mais adiante, este mesmo Conselheiro também reflete sobre esse ideário de democracia em conexão com a educação, pois “toda vez que a nação desperta do torpor e do indiferentismo, para seus breves surtos democráticos, é sempre nos bancos escolares, onde ela recolhe o mais forte contingente de idealismo e desprendimento” (idem, 1974, p. 91).

Desse modo, a *Revista de Cultura do Pará*, marcada à sua maneira pelo projeto político-social do Regime Militar de aproximar do povo o intelectual, engajados na ruptura com o “subdesenvolvimento nacional” - um dos males de nossa evolução conforme ressaltou Jarbas Passarinho²¹¹ - e com o propósito de fazer o “Brasil grande”, foi veículo de influência do período nos meios políticos, artísticos, culturais e, sobretudo educacionais, por seu destaque aos temas culturais, expressando o florescimento artístico em curso.

3.2. AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DO CEC/PA SOBRE A DOCTRINA DE SEGURANÇA NACIONAL

Na reorganização do Estado brasileiro, pelo golpe civil-militar de 1964, os governos militares e seus colaboradores civis da ESG e do complexo IPES/IBAD²¹², não poderiam

²¹¹ Em seu discurso, Jarbas Passarinho destaca: “No Brasil, temos um inimigo comum, certamente o mais cruel [...] pela subordinação, enfim, de nossa cultura a um processo de ocidentalização artificial e danoso [...] Este inimigo, que tanto mal nos causa, é o subdesenvolvimento” (RCP, 1971, p. 17-18).

²¹² Cf. Dreifuss (1981) op. cit. p. 259.

dispensar atenção à área cultural, um *campo* social no qual havia brotado o movimento popular, proibido pelo novo governo na “Operação Limpeza” (SKIDMORE, 1988). Com a criação do CFC e seus congêneres, o Estado pretendia “promover a defesa e a constante valorização da cultura nacional”, inibindo com isso, a ação dos movimentos culturais de resistência²¹³ ao Governo Militar de modo a garantir o projeto de desenvolvimento e de *identidade nacional* pretendida para aquele momento.

Cabe considerar que a expressão “Operação Limpeza” foi utilizada por agentes do Estado e seus apoiadores para propagar a determinação de afastar do cenário público os adversários recém-derrotados – comunistas, socialistas, trabalhistas e nacionalistas de esquerda, entre outros. Segundo Motta (2014, p. 25) a metáfora da limpeza, inicialmente também, representava punição aos corruptos, entretanto esta se deu, efetivamente, aos inimigos políticos²¹⁴ e, somente quando estes começaram a escassear, bem como quando ficou claro que “a ameaça revolucionária fora superdimensionada”, as ações repressivas se voltaram com intensidade para a “corrupção”.

Por outro lado, essa operação também atingiu os meios educacionais. Desde os fins dos anos 1950 as universidades haviam se tornado lugares propícios à propagação dos valores de esquerda (MOTTA, 2014, p. 23). Assim, professores e cientistas de inúmeras universidades brasileiras, foram perseguidos ou exonerados e, em meados de 1964, sofreram as consequências da chamada “Operação Limpeza”, promovida pelo governo com a justificativa de moralizar os serviços públicos federal e estadual. Aliás, antes mesmo das intervenções sobre as universidades, outras entidades como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) foram extintas por decreto presidencial, desagregando todo um conjunto de projetos políticos e culturais concebidos no interior desses setores.

Segundo Oliven (1984, p. 51), “[...] o Estado começou a assumir o papel de usar a cultura como espaço para a construção de um projeto de hegemonia”. Seria essencial, então, promover um árduo processo de conversão, de todos os grupos sociais, para o seu projeto político. Tentava-

²¹³ A esse respeito destacamos importantes estudos sobre a participação dos civis no aparelho estatal e/ou na legitimação do regime ditatorial brasileiro. Ver: FICO, Carlos. op. cit.; ASSIS, Denise. *Propaganda e cinema a serviço do golpe – 1962 /1964*, 2001; RIDENTI, Marcelo e MOTTA, Rodrigo Sá. *O golpe militar e a ditadura: 40 anos depois (1964-2004)*, 2004.

²¹⁴ No Pará, a Comissão de Investigação Sumária (CIS), instituída em maio de 1964, era presidida pelo Gen. Ernesto Bandeira Coelho, o qual posteriormente faria parte do CEC/PA, destinada a apurar as denúncias de corrupção e malversação de fundos públicos de integrantes do governo estadual e municipal (PETIT, 2003, p. 137). Aspecto também encontrado em PASSARINHO, Jarbas. *Na planície*. Belém – Pará: Editora Cejup, 1990, p. 129-142. Nesta obra, Passarinho cita como participantes das CIS, o jurista Silvio Meira e o consultor geral do Estado Daniel Coelho de Souza, ambos também representantes do CEC/PA.

se, assim, amenizar a natureza ditatorial pautada num sistema de ideias e valores em que a questão da segurança nacional, da ordem, da preservação da família, da ausência de conflitos “raciais”, etc. sobrepunham-se em relação às questões relativas aos direitos políticos e individuais, dentre outros. Conforme apresentamos no capítulo anterior, a ideia de direito, nos moldes desenvolvidos historicamente (CARVALHO, 2002), estava completamente ausente.

Assim, torna-se possível entender a natureza dos princípios geradores das *estratégias discursivas* da ditadura, a qual estava pautada na sedimentação de um conjunto de valores, propostos pela ESG, que enaltecesse continuamente aquele regime de tal maneira que ele obtivesse um grau significativo de aceitabilidade e adesão para possibilitar um tipo de *nacionalismo* ligado ao civismo, voltado para a consolidação do campo identitário. Filiando-se de tal modo a esses princípios, o Presidente Médice²¹⁵ menciona:

O regime revolucionário, totalmente identificado com as aspirações nacionais, desdobra todas as suas energias para assentar, na sociedade brasileira, estrutura econômica, social e política que proporcione a cada qual o desenvolvimento da sua personalidade e confira a todos o bem-estar requerido pela ordem solidária e humanista a cuja instauração nos consagramos (BRASIL, 1972, p. 29).

Como, também, destaca Oliveira (2008, p. 125), os governos militares, após um período mais duro de repressão, voltaram o olhar para o campo da cultura, em vias de buscar a legitimidade²¹⁶ e a reorganizar a esfera cultural. De tal forma, as questões da cultura surgiam nos discursos e pronunciamentos oficiais como um dos aspectos prioritários para o desenvolvimento integral e harmonioso do país e, sobretudo essas questões serviam de premissa a toda uma política que procurava coordenar as diferenças regionais, submetendo-as aos chamados “objetivos nacionais”. Desse modo, a cultura era um elemento complementar ao desenvolvimento econômico, conforme assinala Comblin (1978, p. 239):

No Estado de Segurança Nacional, não apenas o poder conferido pela cultura não é reprimido, mas é desenvolvido e plenamente utilizado. A única condição é que esse poder seja submisso ao Poder Nacional, com vistas à Segurança Nacional.

²¹⁵ Discurso do Presidente Médici na solenidade de inauguração da primeira etapa da Cidade Universitária, na Ilha do Fundão, Rio de Janeiro, 05 de setembro de 1972.

²¹⁶ É importante assinalar, então, que não se partiu, neste trabalho, da perspectiva que pensa a legitimidade somente enquanto parte do processo democrático. Ou seja, todos os regimes militares ou não, empenham-se em meios para alcançar adesão e aceitabilidade. Entretanto, a forma como eles o fazem são distintas e, evidentemente, singulares.

Por esse motivo, os Militares reconheciam a cultura como um *campo* de relações de poder, no qual o Estado não podia prescindir de uma intervenção na área, sob pena de acentuar sua disposição para o intento de ganhar aceitabilidade e adesão para o seu projeto inicial de “permanecer fiel ao ideal ‘democrático’” (COMBLIN, 1978, p.159). Analisando os fundamentos em torno da criação da Lei de Segurança Nacional, o professor Joseph Comblin (idem) ressalva que “a maioria das pessoas que dele (golpe de Estado) participavam estavam convencidas de que estavam ‘salvando’ a democracia”, o que significou delegar poderes ao Estado, em nome da segurança e do bem-estar público para intervir a qualquer tempo e em qualquer setor da vida da nação quando estivesse “ameaçada” em sua integridade.

Com base nesse impulso generalizador de estabelecimento de um “plano básico de controle da sociedade civil” (ALVES, 1984, p. 315), de modo a fazer frente à ameaça do “inimigo interno”, os planejadores do Estado, por meios de intelectuais que participaram da ESG, começaram a se preocupar com a institucionalização de novas estruturas de poder, dentre elas destacamos o CFC e o CEC/PA e promover a “formação de elites”.

Essa formação se deu no interior dos cursos e palestras promovidos pela ESG, a qual no período em questão se constituía no principal centro de estudo da intelectualidade brasileira²¹⁷. O Estado do Pará também se fez presente nessa escola de formação civil-militar. Dentre os civis, participantes dos cursos promovidos pela ESG, estavam os Conselheiros José Rodrigues da Silveira Neto (Reitor da UFPA), Acy de Barros Pereira (Secretário de Educação e Conselheiro do CEE) e Silvio Augusto de Bastos Meira (Jurista), que fora, inclusive orador da turma de estagiários no ano de 1970. Em seu discurso destacava interesses de nacionalidade, amor à Pátria, questões culturais, econômicas e educacionais, projeções de futuro e as contribuições da ESG para a sociedade brasileira:

A Escola (ESG) realiza essa comunhão de brasileiros²¹⁸ de várias regiões, líderes muitos deles em suas áreas de ação, preocupados com as afanosas atividades que exercem e mais preocupados ainda com os interesses nacionais. São os interesses maiores da nacionalidade – os chamados objetivos nacionais permanentes e atuais – que movem tantos corações na mesma direção [...] o amor à Pátria. [...] nossa tarefa é de acrescentamento, de criação grandiosa, de

²¹⁷ Os cursos realizados pela ESG contaram com a contribuição de muitos intelectuais que vieram a ser membros tanto do CFE, quanto do CFC como Tarso Dutra, Jarbas Passarinho (Ministros da Educação e Cultura), Afonso Arinos de Melo Franco, Gilberto Freyre, Arthur Cezar Ferreira Reis entre outros.

²¹⁸ Eram participantes desta Turma de Diplomados militares, professores, advogados, médicos, engenheiros, agrônomos, economistas, industriais, banqueiros, diplomatas, técnicos de diversificadas especialidades.

soberba edificação. Não conhecemos mais bela destinação histórica do que essa: a de construir uma nação em terra tão propícia. Eis que uma nova democracia há de surgir, com um cunho social [...] com livre iniciativa e melhor oportunidade para todos. O Brasil econômico apresentava também um descompasso no tempo em vários setores. No setor cultural se observa o mesmo descompasso, com milhões de analfabetos, muitas de nossas universidades desequipadas e mais atrasadas do que as americanas e europeias [...] com poucos Institutos de Pesquisas, endereçados apenas para a formação profissional, como produtoras de diplomas, nunca de cientistas e pesquisadores. O Brasil de hoje se orienta pelas orientações da Escola Superior de Guerra, centro de pesquisa aprofundado na realidade brasileira, para que não se desviem tempo e ideia do que é nosso (RCP, 1971, p. 137-149).

O excerto é longo, entretanto traduz a proximidade ideológica entre os membros do CEC/PA com a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento reforçando seus mecanismos de difusão social e debatida extensamente num currículo que contava com “222 horas de aula dedicadas exclusivamente à discussão da doutrina de segurança interna, e outras 129 à análise de formas não clássicas de guerra” (ALVES, 1984, p. 34). A ESG possuía uma estrutura curricular muito particular por não estar organizada em disciplinas, e sim em temas que eram discutidos por seus integrantes (COMBLIN, 1978; ALVES, 1984). Não restam dúvidas quanto ao caráter conservador que eles imprimiam à cultura nacional e regional e ainda, sua vinculação à ideologia de desenvolvimento nacional.

O desenvolvimento curricular por temas é ressaltado pelo Conselheiro Silvio Meira, em Ata da sessão realizada em 26 de janeiro de 1971, destacando sua participação no curso promovido pela ESG, “onde as tarefas são árduas e intensas, e cujos *temas de estudo* devem ser bem desenvolvidos” (RCP, 1971, p. 230 – grifo nosso).

De acordo com o estudo de Sepulveda (2010, p. 139), a ESG tinha “como proposta pedagógica ensinar e difundir uma interpretação específica da realidade”, e o fazia a partir de “um conjunto de indicações sobre a política de Segurança Nacional”. Para realizar tal empreendimento possuía uma estrutura articulada de conceitos, princípios e doutrinas; um método que buscava uma norma de raciocínio e conduta. Segundo o autor, tal método, mais que o conteúdo, possibilitaria a compreensão do sentido do ensino da instituição por meio do desenvolvimento de temas de estudo e discussões.

Inspecionando o discurso do Conselheiro Silvio Meira, percebemos esses elementos dos quais Sepulveda (2010) destaca na definição da forma como os aspectos da doutrina eram assimilados pelos estagiários, conforme o excerto citado. A intenção, sem dúvida, seria que tais

aspectos fossem incorporados e difundidos por seus adeptos, pois conforme aponta Meira (1971, p. 137) “a Escola realiza esse quase milagre [...] razão de ser deste estabelecimento, desde a sua fundação”. Desse modo, essa intelectualidade afina-se a essa *estratégia discursiva* na medida em que se projeta por meio de discursos e produção intelectual.

Em conferência realizada na ESG, o Ministro Tarso Dutra (1967, p.07) destacava que:

Esta escola, na sua metodologia, adentra, anualmente, os estagiários, através de múltiplas atividades, como conferências e debates, viagens e visitas de estudos em várias regiões do território nacional, tudo com o objetivo de fixar uma doutrina, uma política e uma técnica da segurança nacional [...] Vejo aqui já fecundo campo de colaboração entre o Ministério da Educação e a Escola Superior de Guerra, para a realização mais ampla do programa deste Instituto Superior de Estudos.

Esse fragmento demonstra o desejo de se construir uma uniformidade de discurso produzido dentro da ESG. O método destacado por Dutra, portanto, definiria a forma de absorção dos conteúdos pelos estagiários. Por sua vez, este método sugeria como metodologia “trabalho de grupo, trabalho de turma e trabalho de planejamento” em prol da segurança e do desenvolvimento nacional, uma vez que “temos um objetivo comum: a grandeza do Brasil” (DUTRA, 1967, p. 08) e, para isso “a educação é elemento estratégico básico da segurança nacional” (idem, p. 07).

Defender a nação contra os “inimigos internos e externos”, assim como apontar a importância dos estudos adquiridos pela ESG, também se fazia presente nos discursos de outros Conselheiros. Neste sentido, Alaúdio Melo (1975), secretário geral do CEC/PA, em Conferência proferida na Câmara Municipal de Belém, menciona:

[...] O inimigo de hoje é mais audaz, mais poderoso do que todos os outros que temos enfrentado [...] para tanto nos preparamos, repelindo os ataques traiçoeiros do inimigo e adestrando-nos no uso dos modernos instrumentos de guerra (RCP, 1975, p. 66).

Essa aproximação também está expressa, na seção “assuntos diversos”, de 1971, informando sobre o encontro do grupo representativo do setor da cultura, no Estado do Pará, com os visitantes da Escola Superior de Guerra com o objetivo de “auscultar os interesses da

Amazônia em diversos setores” (RCP, 1971, p. 181). Em outra passagem²¹⁹ este aspecto é bastante emblemático e em total concordância com os objetivos daquela doutrina:

[...] a problemática da segurança nacional sugere unidade de critério e vigor de ação para a preservação da soberania e mesmo da tranquilidade interna em um mundo abalado pela segunda Grande Guerra e premido ainda hoje pelo clima de guerra fria e por lutas armadas em diversas áreas (idem, 1972, p. 286).

A ESG criada em 20 de agosto de 1949, pela Lei nº 785, como um centro permanente de altos estudos e pesquisas, destinados a militares, mas não exclusivamente. Tinha no cerne de sua proposta “a prioridade dada ao desenvolvimento de um corpo orgânico de pensamento para o planejamento de Estado e as políticas de segurança e desenvolvimento” (ALVES, 1984, p. 34). Além disso, a segurança nacional deveria, supostamente, reforçar a democracia e defendê-la contra o comunismo, sem, contudo, prescindir da força para manutenção da ordem democrática.

Para isso, a ESG convocava, durante o Regime Militar, alguns intelectuais brasileiros afinados com a sua doutrina e que pudessem prestar informações e esclarecimentos sobre os aspectos básicos da cultura do povo brasileiro. O objetivo deste processo era detectar os sentimentos, a mentalidade, as atitudes, as aspirações, os sonhos, os desejos, os ideais, enfim, todos os valores que moviam e organizavam a vida social brasileira.

Com este objetivo, o Conselheiro do CFC Clodomir Vianna Moog foi convidado a proferir uma palestra na ESG²²⁰, em 1959, sobre a “integração psicossocial do povo brasileiro” a partir de seu livro: “Bandeirantes e pioneiros”. Segundo ele, as características psicossociais do povo brasileiro eram “a cordialidade, o desejo de prazer, a ociosidade, a resistência à especialização, a falta de continuidade no esforço, a volubilidade, a ausência de firmeza nas decisões” (*Revista da Escola Superior de Guerra*, 2002, p. 348). Ele assumia, também, o cuidado de definir na ESG o que se devia entender por psicossocial. Ou seja, “formas mais ou menos constantes de reação coletiva capazes de condicionar as expressões emocionais e culturais mais comuns de um grupo social” (p. 349).

Desse modo, essas “formas mais ou menos constantes” era resultado de um determinado *habitus* no campo que norteou a ação dos militares ao longo deste período: de intervir na

²¹⁹ Artigo do Conselheiro Orlando Bitar, originalmente publicado no Jornal A Província do Pará, no dia 04/08/1972 e, posteriormente transcrito na *Revista de Cultura do Pará* por ocasião das comemorações da Adesão do Pará à Independência. (RCP, 1972, p. 286).

²²⁰ Esta palestra foi publicada posteriormente na *Revista da Escola Superior de Guerra* de 2002, a qual se faz a referência.

realidade brasileira, principalmente, no que se referia ao desenvolvimento potencial da Nação sem descuidar da tarefa específica de promover a segurança interna, e para isso utilizou-se dos aspectos culturais e educacionais presentes na integração psicossocial da sociedade valendo-se destas instituições para “conquistar as consciências”. Assim, utilizavam-se das mesmas *estratégias discursivas* que combatiam (ameaça comunista) na internalização de ideias e valores.

Em meio às tensões²²¹, em busca de um equacionamento na área cultural adequado ao regime político, tendo em vista as hostilidades e oposições ao Regime Militar realizada por artistas e intelectuais de esquerda pós-1964 faria com que Cohn (1984, p. 88) assinalasse, utilizando as ideias de Schwarz, que “apesar da ditadura de direita, há relativa hegemonia cultural de esquerda no país”²²². Na verdade, esse predomínio do adversário necessitava “uma espécie de ação de retaguarda”, objetivando uma:

Operação do Estado na área cultural, enquanto na linha de frente se travava uma batalha mais árdua para desbaratar as forças adversárias e neutralizar a sua produção, com vistas a assumir o controle do processo cultural no passo seguinte. A censura e a intervenção nas instituições culturais têm a ver com essa face mais visível, apesar de tudo, de uma ação que, no entanto, visava mais fundo [...] a codificação do controle sobre o processo cultural (COHN, 1984, p. 87-88).

A censura e a intervenção nas instituições culturais, como definiu Ortiz (2006, p. 89), age como uma força repressiva seletiva, que procura refrear a emergência de determinadas manifestações intelectuais ou artísticas, sem, contudo, proibir a existência do meio no qual eles foram gerados (teatro, cinema ou a indústria cultural): “o ato repressor atinge a especificidade da obra, mas não a generalidade da sua produção”. O produto e o produtor eram os alvos para os quais se direcionava as armas censórias dos governos militares, e não o mercado de bens

²²¹ Outro autor que, também, ressalta esses elementos é Barbalho (1999, p. 63), para o qual a presença dos governos militares na cultura é marcada pelas relações de força entre intelectuais e artistas dentro do campo cultural. Ou seja, destaca o autor, entre aqueles que participam, direta ou indiretamente, da política cultural do Estado, os que a rejeitam e conformam-se com o mercado privado e os que, além de rejeitarem o espaço estatal, negam também o privado, propondo um circuito alternativo de produção, circulação e consumo cultural. Ver: BARBALHO, Alexandre. *O Estado pós-1964: intervenção planejada na cultura. Revista Política e Trabalho*, n. 15, set./ 1999, p. 63-78.

²²² Em seu estudo, Rodrigo Czajka (2005, p. 13) assevera que “a questão da cultura marcou profundamente o vocabulário das esquerdas, em especial entre intelectuais e artistas, naquele primeiro momento do governo militar”. Para ele, isso se deu por dois aspectos, primeiro devido o governo não ter desenvoltura suficiente num espaço de posições complexas e, em segundo a incipiência de um mercado de bens culturais que possibilitou a formação e o fortalecimento de uma “hegemonia cultural de esquerda”.

culturais. Em síntese, qualquer forma de expressão cultural era associada às atividades do “inimigo interno”, sendo automaticamente considerada suspeita.

Ortiz (2006), ao analisar as atividades do CFC, ressalva que o Regime Militar não pretendia ter apenas uma ação repressora na cultura, ele buscava colocá-la sob sua orientação por compreender a dimensão e força política da produção simbólica. O tempo todo, sua política cultural oscila entre o passado e o presente, a tradição e a modernidade e é pensada nos gabinetes por intelectuais e técnicos, que uniam a “cultura do povo” e a “cultura nacional” visando à integração da nação, sendo este parâmetro reproduzido nos Conselhos Estaduais. O trecho da mensagem do Ten. Cel. Alacid Nunes é elucidativo nessa questão, pois “preservamos com carinho as riquezas e mantivemos, com respeitoso apreço, o culto do passado e dedicamos à dignidade da cultura, toda a atenção que merece do passado espiritual perene, indispensável e insubstituível, à grandeza do porvir” (RCP, 1971, p. 141).

Desse modo, a ideia de “preservar a cultura” aparece em várias situações como um pressuposto implícito, contra os “inimigos internos” do Estado Nacional brasileiro. Portanto, coube aos intelectuais do CFC à elaboração de uma determinada visão de cultura que mais se adequasse aos interesses do novo regime, expressa na “necessidade que o Regime sentia de formular uma política cultural própria” (COHN, 1984, p. 88). Nessa direção, os membros do CEC/PA, consideravam a cultura como um “bem social [...] força aglutinadora de sentimentos, tradições, costumes e tendências e módulo de aferição da hierarquia de valores que essas espécies identificam” e ainda, “a cultura é a parte da inteligência na obra da civilização” (RCP, 1970, p. 50 e 57).

Os estudos e conferências são demarcados pelos pontos essenciais, já definidos em outros autores (cf. capítulo 2): a política fundada no binômio segurança-desenvolvimento. Os intelectuais do CEC/PA se detinham na recomposição da permanência dos aspectos doutrinários da ESG e não ao seu embate. Nesse sentido, a DSND torna-se um ponto de confluência nas *estratégias discursivas* que ocorreram no âmbito daquele espaço social. Um lugar privilegiado para a construção do sentimento de unidade nacional e do cidadão integrado à sociedade. Ou, como diria Augusto Meira Filho, “palavra segura e autorizada [...] do papel que realmente ocupará no desenvolvimento da nação” (idem, 1972, p. 337-338). Mais adiante, complementa “há que se levar na mais alta conta a condição que se reveste de importância capital: a segurança nacional” (p. 339).

Seguindo mesmo direcionamento, a Conferência de Orlando Bitar, também, faz menção ao binômio considerando-o como “duas metas constitucionais supremas” (idem, p. 286). Para ele, o desenvolvimento se constitui em “meta dos destinos nacionais” e a segurança “instrumento basilar fomentador quer do desenvolvimento nacional, quer do desenvolvimento regional” (idem, *ibidem*). Dessa forma, o problema da cultura e dos seus conceitos correspondentes e usuais como *nacionalismo*, *identidade nacional*, entre outros, aos poucos, tornaram-se questões centrais no processo de produção destes intelectuais.

3.3 AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DO CEC/PA SOBRE A INTEGRAÇÃO REGIONAL COMO FATOR DE IDENTIDADE NACIONAL

Além de firmar-se como um instrumento importante na sociedade paraense, a *Revista de Cultura do Pará* tornou-se também um espaço de intensos debates e discussões influenciando decisivamente na formação educacional, política e cultural de seu público leitor ou ouvinte dos estudos e conferências realizadas nas seções públicas. Em conformidade com essa finalidade e atendendo ao direcionamento governamental as questões ligadas à integração regional foi tema, amplamente frequente nos relatos dos Conselheiros e de intelectuais convidados.

Várias são as passagens, contudo em quase todas há uma estreita conexão “aos valores do seu passado, inspiradores da confiança no presente e no futuro”, conforme afirmava Mário Barata. Essa conexividade com os valores históricos do passado são mais facilmente percebidos, na medida em que os membros do CEC/PA escreviam e apresentavam seus estudos, os quais se transformavam em *estratégias discursivas*. Por essa razão, Schaff (1995, p. 112-113) apresenta o passado como verdade histórica, pois “todo pensamento presente é necessariamente relativo. É algo incompleto, que só começa a tomar forma à medida que nos deslocamos em sua direção, [...] na medida em que avançamos, moldamos gradativamente nossa interpretação do passado”.

O ano de 1972, por ocasião das comemorações do Sesquicentenário da Independência²²³ apresenta um ciclo de conferências emblemáticas dessa posição de legitimação simbólica ao

²²³ Destacamos, aqui, alguns trabalhos: ALMEIDA, Adjovanes Thadeu Silva de. *O Regime Militar em Festa: a comemoração do Sesquicentenário da Independência brasileira* (1972). Tese de Doutorado. UFRJ, 2009; CORDEIRO, Janaína Martins. *Lembrar o passado, festejar o presente: as comemorações do Sesquicentenário da Independência entre consenso e consentimento* (1972). Tese de Doutorado, UFF, 2012.

regime, então vigente. A Conferência de Maria Anunciada Chaves²²⁴ é representativa dessa continuidade histórica, pois ao mesmo tempo, que explana sobre o processo da Independência no Pará “em face das características históricas e geográficas que lhes são peculiares”, nas suas conclusões faz referência ao presente. Segundo ela, a “Amazônia está hoje na consciência nacional”, de tal modo que, para garantir a unidade e a soberania nacionais seria necessário “[...] transformá-la, de pura paisagem tropical, em área de valor positivo para o bem estar de seus habitantes e progresso do país” (RCP, 1972, p. 63-74). Para ela, portanto, é essencial “buscar nessa interpretação histórica as bases da significação de nossa formação”. Era desse modo, uma forma de questionar e entender as conformações sociais estabelecidas à época.

A comemoração do Sesquicentenário da Independência, no Estado do Pará, ganhou grande repercussão do governo e da sociedade. A programação prevista para se realizar neste ano partiu de um anteprojeto apresentado para discussão e decisão em plenário, em 04/11/1971. Entre suas atividades, além de conferências por figuras destacadas da região ou nacionais, previa-se a realização de palestras nas Escolas de 1º e 2º Grau oficiais e particulares, no curso de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPA, bem como, concursos de monografias e de cartazes nos estabelecimentos públicos e particulares, atividades musicais, exposições e visitas. Cabe ressaltar, que a atividade decorrente do concurso de monografias, gerou amplos debates no interior do CEC/PA, após submissão de sua proposta no plenário do CFC pelo Conselheiro Otávio Mendonça (idem, 1973, p. 233). De acordo com as impressões deste Conselheiro, este deveria ser um concurso nacional haja vista “constatar o amplo desconhecimento em que ainda permanece a história do extremo norte para o restante do país”.

Sobre esse aspecto, o Presidente Clóvis Silva de Moraes Rego, menciona que a realização do concurso seria a vitrine, por meio da qual “o país inteiro poderia adquirir a consciência de que foi, efetivamente, no Pará, que se consumou o processo de Independência brasileira”. No entanto, é evidente que tal conjunto de ações não foi suficiente para sanar os aspectos que envolviam o Sesquicentenário da Independência ou, tampouco, convencer grande parte da intelectualidade da “continuidade de estudo e divulgação que o coloque, com merecido destaque, entre o maior fato do passado colonial”, enfatizou-o Otávio Mendonça (idem, id, p. 47-48). Assim, o ano

²²⁴ Sob o título “O Processo da Independência no Pará”, foi também texto-base da conferência proferida dia 15/08/1972, na Casa do Pará, no Rio de Janeiro, a convite do Presidente dessa instituição, General Emmanuel Moraes, por indicação do Governo do Estado do Pará e do Conselho Estadual de Cultura.

comemorativo do Sesquicentenário foi, nesse contexto, uma data emblemática da nacionalidade compreendida e da integração regional como principal elemento de *identidade nacional*.

Mas, em termos conjunturais, também foi um momento em que se vivia o período mais repressivo do Regime Militar. Momento em que o Estado observava, em cada agente, um potencial adversário (ALMEIDA, 2009; CORDEIRO, 2012). Portanto, apesar da posição divergente dos membros do CEC/PA com relação às atividades propostas, estes, ao final e ao cabo, acabaram por colocá-la em prática conforme pretendiam seus articuladores nacionais.

Para além desses aspectos, a ditadura soube, em alguns momentos, sobretudo na primeira metade dos anos 1970, e nesse sentido apontamos a comemoração do Sesquicentenário da Independência como melhor exemplo considerando a ênfase dada na *Revista de Cultura do Pará*, dialogar com sentimentos caros à determinada cultura política brasileira. Por exemplo, algo que favoreceu o êxito das comemorações promovidas pelos Governos em conjunto com os Conselhos de Cultura, era que eles expressavam a Pátria, a prosperidade, o *nacionalismo* e o caráter conciliador, referências caras a vastos segmentos da sociedade brasileira. Foi por encarnar estas referências que parte da intelectualidade paraense foi capaz de, naquele momento, angariar tantos apoios ao Regime instalado e mobilizar sentimentos nacionais.

Mário Barata, historiador e conferencista²²⁵ convidado, partilha das mesmas ideias apontadas por Chaves e Rego quando menciona “nesta conferência [...] daremos a necessária ênfase [...] aos valores do passado [...] servirão de base a futuras discussões e exame mais completo do problema” (RCP, 1972, p. 89). Mas, tratando da temática da integração, o conferencista menciona que esta é característica da “busca pela unidade nacional” e por isso “deve ser levada em linha de conta [...] tendo sido completada um ano depois da independência, em 1823”. Não obstante, aponta que a unificação nacional baseava-se “realmente em estratificação linguística, religiosa, étnica e política comum, coordenada a partir da metrópole” (idem, p.95) que se delineia em 1815, quando a “totalidade do País era unificada em um só reino, com o nome de Brasil” (p. 96). Isso serviu como alimento para “existência de focos e surtos nativistas de caráter brasileiro” em todo o país, demonstrado com o movimento de independência.

²²⁵ A conferência intitulada “Independência e Busca da Unidade (1822-1823)”, foi proferida no Salão Nobre do Conselho Estadual de Cultura, sob os auspícios desse Colegiado e da Universidade Federal do Pará, no dia 03/10/1972, integrante do ciclo de conferências alusivas ao Sesquicentenário da Independência do Brasil.

Ao final de sua conferência, esse fato é novamente ressaltado²²⁶, no qual ele reconhece que esse processo de independência e unificação nacional, somente foi possível “graças ao sentimento, então bastante fecundo, de nativismo contra o predomínio da metrópole” (p. 99).

Entretanto, a missão de buscar uma identidade para o brasileiro em meio a uma sociedade marcada pela heterogeneidade não foi fácil. Junte-se à diversidade étnica, bem como a relativização de posições, pois “somos fundamentalmente diversos”, era o que afirmava Manuel Diégues (RCP, 1972, p. 31). Apesar dessa assertiva, reafirma sua posição relativizando-a “não devemos, colocar-nos em posição exclusivista: nem a unidade, de modo absoluto, nem a diversidade, como toda poderosa”. O estudo de Diégues partia das relações entre o meio físico e as condições econômicas, das inter-relações do processo de crescimento demográfico, econômico, social e cultural e das ocupações dos vazios demográficos, divide o Brasil em regiões culturais as quais, apesar de aparente diversificação, guardam, entretanto, uma unidade marcante que por sua vez caracteriza o que poderíamos chamar de cultura brasileira. (idem, 1973, p. 99). O posicionamento de Chaves (1971, 139) é complementar, “num país como o nosso, as diversidades geográficas, sociais, econômicas são profundas, torna-se, difícil dar uma orientação geral, exercer uma influência diretiva, sobre uma grande massa amorfa e heterogênea”.

Unidade e diversidade, percebidas nessas formulações discursivas, segundo Ortiz (2006), são dimensões de uma fórmula ideológica retomada pela perspectiva do regionalismo como “filosofia social”, bastante utilizada por Arthur Reis e demais Conselheiros, por exemplo, sobre a importância da Amazônia no contexto cultural. Para o autor, “a região é uma das partes desta diversidade que define a unidade nacional” (ORTIZ, 2006, p. 89), naquilo que realmente interessa que é a estratégia de desenvolvimento, que comove a alma brasileira e mobiliza a potencialidade nacional.

Nesse sentido, na medida em que se procurou integrar territorial, regional e socialmente “partes” diferentes, em que se buscou obter a “comunidade de sentimentos” da qual postula Anderson (1989), recorreu-se a antigas tradições, reais ou inventadas (HOBSBAWM, 2012), por meio de fatos históricos. As reflexões, nesse sentido concebem que “construir identidades nacionais envolveu sobrepujar outras identidades, ligadas ao lugar de nascimento, a etnias ou a

²²⁶ Estes fatos se repetem em outro estudo do autor. Publicado na RCP, ano 3, 1973, p. 176-178, sob o título *Nativismo na Independência*, ainda como parte da comemoração do sesquicentenário, procura estabelecer a “verdade histórica” como esforço positivo de um processo que privilegia estudos e análises de ângulos históricos pouco focalizados. Passagens também, publicadas no Jornal *A Província do Pará*, em 27/06/1971, cujo título indicava *Sesquicentenário da Revolução Constitucionalista, no Pará*.

religiões, mas significou também marcar a diferença diante de outras nações” (OLIVEIRA, 2000, 184).

A construção da “comunidade de sentimentos” baseada na solidariedade humana é fundamental ao projeto de formação da nação, pois é esse sentimento que corrobora os vínculos recíprocos entre pessoas, a adesão moral à causa da nação. Anderson (1989, p. 25) fornece subsídios para a compreensão desse sentimento no processo de consolidação nacional. Compreendendo a nação como uma comunidade imaginada, na qual seus membros, mesmo não se conhecendo e independentemente da desigualdade e exploração que possam coexistir, percebem-se como “uma agremiação horizontal e profunda”, a solidariedade entre os habitantes de um Estado territorial atua como um forte componente simbólico para estimular o sentimento de pertença.

Assim, a Conferência, que abria esse ciclo do programa comemorativo a que nos referimos, é de Arthur Cezar Ferreira Reis, intitulada *A Amazônia e sua integração ao império nascente*, revelava a necessidade de se estabelecer essa conexão com os estudos passados conforme seus aspectos históricos. Foi em atenção a esse meio que o Conselheiro elaborou sua conferência proferida, em sessão solene do CEC/PA, de 14/01/1972. Tal como Barata, o eminente Conselheiro ressaltava o dia 15 de agosto de 1823 como a data da integração da Amazônia para obtenção da independência. O Brasil, nesse particular segundo ele, “distinguiu-se dos demais povos do continente, através de um processo quase sereno de mudança política, que estava muito de acordo com a própria formação étnica”. Essa postulação decorria de sua *estratégia discursiva* de “solução pacífica”, “povo ordeiro”²²⁷ que perpassava o estudo e reafirmava o “traço mais forte de nossa vida como coletividade”²²⁸ (REIS, 1972, p. 20). Uma formulação que marcaria de forma indelével a trajetória da sociedade brasileira que por sua vez contribuiu para modelar a chamada cultura nacional e a *identidade nacional*.

Chauí (2012, p. 08) via, então, as marcas dessa trajetória a partir do que classifica de “uma representação homogênea que os brasileiros possuem do país e de si mesmos”. Nesse

²²⁷ Conforme tratado por Marilena Chauí (2012) em, *Brasil: Mito Fundador e sociedade autoritária*. Não é à toa que a ideia de nação surge com força no momento em que a divisão social e econômica das classes se torna evidente. Frequentemente, a divisão entre classe social e nação é pouco clara. A questão da “identidade nacional” é sintomática: como pressupõe a relação com o diferente, e o diferente é tomado como o país capitalista desenvolvido, completo, a nossa identidade surge lacunar e feita de privações, definida como subdesenvolvida.

²²⁸ Nesse aspecto, ver ainda a Conferência de Manuel Diégues Junior, Membro do Conselho Federal de Cultura, que explanou sobre *A Independência do Brasil como processo nacional e ao mesmo tempo, continental*. Para ele a independência traduz “idênticos sentimentos de fraternidade humana, de aproximação entre os povos, de união entre todos os homens da terra, e em particular do continente americano” (RCP, 1972, p. 31-42).

sentido, segundo a autora, há uma crença generalizada de que o Brasil: 1) é “um dom de Deus e da Natureza”; 2) tem um povo pacífico, ordeiro, generoso, alegre e sensual, mesmo quando sofredor; 3) é um país sem preconceitos (é raro o emprego da expressão mais sofisticada “democracia racial”); 4) é um país acolhedor para todos os que nele desejam trabalhar e, aqui só não melhora e só não progride quem não trabalha; 5) é um “país dos contrastes” regionais, destinados à pluralidade econômica e cultural. Os desdobramentos dessa representação, apontada por Chauí, transparece quando a vemos em ação, isto é, quando resolve imaginariamente uma tensão real e produz uma contradição que passa despercebida.

É assim, por exemplo, que alguém pode afirmar que os índios são ignorantes, os negros são indolentes, os nordestinos são atrasados, os portugueses são burros, as mulheres são naturalmente inferiores, mas, simultaneamente, declarar que se orgulha de ser brasileiro porque somos um povo sem preconceitos e uma nação nascida da mistura de raças [...] ao mesmo tempo, afirmar que se orgulha de ser brasileiro porque somos um povo pacífico, ordeiro e inimigo da violência (CHAUÍ, 2012, p. 08).

Nesse esforço, D’Adesky (2009, p. 172) afirma que, provavelmente, a área cultural é o espaço em que melhor se manifesta o fenômeno do *ideal de branqueamento* também chamado por ele de alienação. Este autor concorda ainda que essa circunstância continua presente no sistema de educação e na cultura mais que no mercado de trabalho ou no setor financeiro. Educação e Cultura para o autor seriam os principais focos irradiadores da *identidade nacional*.

A Conferência de encerramento, igualmente, foi de autoria do Presidente do Conselho Federal de Cultura, sob o título *O Pará na decisão da independência*, realizada em 15 de agosto de 1973. Nesta, Arthur Reis clamava por um elemento ponderável “uma consciência nacionalista” promovida pela sociedade mestiça que se integrara ao Brasil “numa nova experiência de sua existência política”. Buscando suas bases nos estudos de Palma Muniz (secretário do IHGPA), menciona haver nesse período “um sentimento de brasilidade” que se manifestaria nos conflitos acontecidos nos anos posteriores à Independência. Tal como os estudos anteriores, já citados, Reis ressalta a figura representativa de Dom Romualdo Coelho que nesse processo, entre os grupos em disputa, teve a compreensão exata da situação delicada da província naquele momento e “adotara a fórmula conciliatória para por fim ao conflito” (RCP, 1973, p. 13-24). Finaliza, apontando que a unidade nacional e territorial é fruto da decisão dos brasileiros que não cederam às forças adversas e resistiram na definição de manter-se como parte integrante da nacionalidade brasileira.

Em outro discurso, publicado no Boletim de Cultura – MEC²²⁹, Arthur Reis²³⁰, não deixou de representar simbolicamente, a força que possuía sua interpretação acerca da cultura brasileira nos meios intelectuais paraenses e entre os membros do CFC. Neste texto, o autor faz sérias críticas à obra de Thomas Skidmore, “Preto no Branco”, afirmando que “este livro não pretende apenas interpretar, através do pensamento brasileiro a nossa condição de país mestiço”. Nele, segundo o autor, se encontra uma série de afirmações em relação aos homens brasileiros de pensamento (aqui se refere à intelectualidade brasileira) que “são absolutamente, não diria ingênuas, mas injuriosas”. Entre as injúrias, destaca a política imigratória adotada pelo Brasil, contestando o afirmado por Skidmore, ele diz que essa política “refletiu a preocupação brasileira de criar um ambiente de simpatia, porque era preciso trazer imigrantes brancos para acabar com a inferioridade do povo brasileiro” e que a “mestiçagem ocorreu naturalmente”. Finaliza dizendo “é preciso mostrar lá fora, o Brasil como povo heroico que está criando uma nacionalidade que recebe agora, fundamentalmente, restrições porque está se tornando potência”. Portanto, para esse intelectual, a cultura brasileira significa “naturalização de relações” e, neste sentido “segurança-defesa-desenvolvimento” dos bens que integram o patrimônio histórico, portanto, em completa afinção com projeto político instituído.

Na mesma linha, o General Bandeira Coelho afirmará que essa integração nacional e territorial era içada pela “reafirmação do sentimento cívico” que, em torno dele, congregou a “exaltada solidariedade do povo brasileiro” (RCP, 1973, p. 35). Nesse contexto, a busca dos elementos que poderiam fundar uma *identidade nacional* para o Brasil dimensionou a atuação de muitos dos intelectuais que colaboraram nesse periódico. Ao refletirem sobre o presente, esses “homens de ação” mergulharam no passado e projetaram o futuro com “o mais alto sentido cívico e político”²³¹ e, assim, encarregaram-se de revelar e difundir o que consideravam ser as feições da nação. Feições estas que deveriam, ao mesmo tempo, nos diferenciar dos países europeus e nos aproximar de seus parâmetros de progresso e modernidade.

²²⁹ O discurso é intitulado “*Interpretações errôneas do Brasil*”, Boletim de Cultura – MEC, ano 6, nº 24, 1976, p. 50-56.

²³⁰ Há que se ter em conta que o Conselheiro Artur Cezar Reis pertence a uma tradição conservadora como bem assinalou Maia (2012).

²³¹ Palestra proferida pelo Conselheiro Augusto Meira Filho, no Colóquio de História, efetuado no período de 07 a 13 de agosto de 1972, na Guanabara, sob o patrocínio do Ministério da Marinha (RCP, 1972, p. 333-341).

Sobre o “horizonte do progresso” e de “apoteose auriverde do civismo”, conforme indicava o Conselheiro Pedro Calmon²³², podemos compreender que o *nacionalismo*, ou o que se depreende dele: a *identidade nacional*, ainda que fosse uma força política, poderia se tornar um instrumento eficaz para o Regime Militar, caso conseguisse ser integrado no ideal de civismo para tornar-se seu componente emocional central, na medida em que deveria ser fonte de inspiração cívica e patriótica para a Nação.

É claro que isso era bastante possível, pela “mera projeção dos sentimentos identificatórios existenciais e genuínos em relação à terra natal de cada um com a terra natal de todos” (HOBSBAWM, 2002, p. 111). Os desdobramentos dessa mobilização pela via cívica, em parte vinha da intelectualidade que compunha o CEC/PA para “difundir a imagem e a herança da nação e inculcar adesão a ela” pelas vias da educação e da cultura, bem como “ligá-los ao país e à bandeira, frequentemente, ‘inventando tradições’ com esse objetivo” (idem, p. 112). De tal modo que, o que fez da educação e da cultura, um meio único, em eficácia, para inculcar sentimentos nacionalistas, foi a facilidade de penetração destes agentes sociais nos diversos campos sociais. No entanto, é essencial identificar a *estratégia discursiva* do *nacionalismo* como demanda ocasional, na medida em que é utilizada, “somente, como um dos modos pelos quais estes intelectuais descrevem suas identidades, entre muitas outras que usam para tal objetivo” (idem, p. 215).

Mais uma consideração é pertinente, neste aspecto, segundo Maia (2012, p. 46) os intelectuais, se autoincumbiram de uma natural e legítima “vocação nacional” para organizar esse Estado, guiar os menos favorecidos e propor mecanismos para o desenvolvimento do país, debruçando-se na tarefa de construir a identidade, a memória e, finalmente, os rumos da nação. O centro discursivo desse grupo é a noção de que o Brasil, movido por um rápido processo de modernização, está em vias de se tornar uma sociedade de classes semelhante ao modelo predominante nos países desenvolvidos, o que constituiria, num horizonte próximo, um perigo decisivo para a cultura e a identidade nacionais.

Entretanto, para o Presidente do Conselho Estadual de Cultura esses estudos empreendidos por parte da intelectualidade paraense revelam sinais de vitalidade da produção cultural no país, presentes nos debates e nos estudos que então se realizavam, nos esforços de

²³² Em texto-base da conferência proferida em 14/08/1973 no salão do plenário do Conselho Estadual de Cultura do Pará, pelo Prof. Dr. Pedro Calmon, Presidente do IHGB e membro do CFC, no ensejo das comemorações do Sesquicentenário da Adesão do Pará à Independência (RCP, 1973, p. 31).

balanços da produção empreendida em vários setores da atividade cultural, na multiplicação de estudos e de conferências publicadas e que permitiam uma rediscussão da História do Brasil contemporâneo (RCP, 1973, p. 47-53).

Assim, o que esses intelectuais propunham era um nacionalismo cultural (MUNANGA, 1990) pela valorização do meio, do território, como base de constituição da nacionalidade brasileira, a partir de uma dimensão geopolítica, que tinha no território seu foco principal. Não por acaso, foram criados então, os Conselhos Estaduais de Cultura encarregados de fornecer dados confiáveis para a ação do governo. Estes Conselhos ajudariam o Estado a formular e implementar suas políticas educacionais e culturais destinadas a vencer os “vazios” territoriais e a pouca interação da região urbana do país. Nesse aspecto, o discurso de Arthur Reis²³³ é singular nesta compreensão: “Só assim se poderá consolidar a unidade nacional, [...] dando uma estrutura definitiva ao que é Brasil-arquipélago e deve ser mais profundamente Brasil-continente cultural” (RCP, 1970, p. 65).

Outro Conselheiro, também destaca a preocupação em “melhor distribuição e povoamento de espaços vazios”, os quais poderiam ser equacionados se “aproveitar as grandes estradas de penetração no Brasil-central e na Amazônia, como a Cuiabá – Santarém e a Transamazônica, encaminhando para as áreas desertas as massas populacionais ávidas de trabalho do sul e do nordeste” (idem, 1971, p. 145). Integrar a Amazônia ao território nacional envolvia um sentido de união, de força, de pertencimento, de integração regional e nacional, mas também, traduzia a dificuldade em forjar uma *identidade nacional* compartilhada por todos os brasileiros, num período em que a integração nacional ainda era temática política corrente e fomentava diversos projetos político-econômicos como a Transamazônica.

De modo a promover tal integração e “anseio nacional”, os Conselhos Estaduais eram convocados a colaborar com alguns projetos do CFC, numa rede de comunicação com o fito de alcançar uma uniformidade, como “o Calendário Cultural, a comemoração de efemérides, a obra História da Cultura Brasileira, indicando a relação de reciprocidade existente entre o conselho federal e os conselhos estaduais”. (MAIA, 2012, p. 76-77). Um exemplo disso é dado por Arthur Reis, em discurso proferido no CEC/PA, ressaltando a participação de Vicente Sales na elaboração do primeiro Atlas Cultural do Brasil, apesar deste não ser membro do Conselho,

²³³ Em visita realizada ao CEC/PA, no dia 25 de março de 1969, para a reinauguração do prédio da Biblioteca e Arquivo Público do Pará, obra realizada pelo governo do estado com auxílio financeiro do Conselho Federal de Cultura.

mas que “por suas capacidades, seus conhecimentos e suas realizações, deu contribuição valiosa” (RCP, 1971, p. 88).

Tal uniformidade, também, poderia ser vislumbrada na resposta dada ao apelo do Presidente do CFC, o Conselho Estadual de Cultura do Estado do Pará entendia que a Política Nacional de Cultura deveria:

[...] ter em mente o princípio da liberdade criadora, ao mesmo tempo, que não poderá traçar e pretender executá-la sem que dela participem os demais organismos governamentais, criados para os outros variados setores da atividade técnico-científica, artística. A política cultural que Vossa Excelência pretende executar levará, portanto, em conta, essa condição essencial, pois não se pode bitolar, sem que se estiolem, os mais autênticos valores da inteligência brasileira. Desse fato tem V. Exa. uma visão clara, perfeita, porque sendo a cultura dinâmica e não estática e de outro lado possuindo um sentido universalista irrecusável. Impõe-se esse entrosamento com todos os órgãos capazes de colaborar numa autêntica política cultural, sob a égide do Conselho Federal [...] Só assim se poderá consolidar a unidade nacional (RCP, 1970, p. 64-65).

Esse fragmento reflete a cultura política da época, ou seja, a visão que procurava na cultura o cerne da nacionalidade brasileira e, para isso conferia importância aos intelectuais nas novas estruturas do Estado. Essa perspectiva de regionalização era percebida nos encontros periódicos realizados com vistas a construir um espaço de negociação e de convergência de interesses, mas também revelou algumas divergências, entre o CFC, os Conselhos Estaduais e o Executivo durante a ditadura civil-militar, “justamente por perceber a dimensão e a força política da produção simbólica” (BARBALHO, 1999, p. 64). Nesse sentido, a *estratégia discursiva* utilizada por Arthur Cezar Ferreira Reis, Presidente do CFC em visita ao CEC/PA, objetivava garantir uma relativa convergência de interesses:

[...] faz-se necessário que os Estados, que as regiões, contribuam proporcionando os elementos que a valorizem, que a dignifiquem e que a caracterizam. É isso que esperamos do Conselho Estadual [...] dê ao Conselho Federal toda a contribuição que lhe seja possível. Servimos às nossas regiões. Mas, servimos todos ao Brasil. Muito obrigado (RCP, 1970, p. 68).

E ainda,

Parte assim da peculiaridade local, numa Nação de dimensões continentais, para atingir a harmonia da unidade. Não há de impor uma política de cultura, ao sabor das planificações abusivas, senão há de recolher de cada região do país as

aspirações, as tendências e tradições, que motivaram essa política na ordenação de um Plano Nacional (RCP, 1971, p. 81).

No tocante a principal divergência, Cohn (1984) menciona que esta traduzia as dificuldades de elaborar uma proposta de Política Nacional de Cultura que agradasse, simultaneamente, aos militares e aos responsáveis pela política de desenvolvimento econômico, ou seja, aqueles que controlavam a liberação de recursos financeiros do Estado. Segue sua argumentação apontando:

Dessa forma, a intensificação das atividades culturais está chamada a representar uma das ações fundamentais, naquilo que realmente interessa que é a “estratégia de desenvolvimento”, que comove a alma brasileira e mobiliza a potencialidade nacional. Em consequência, a política cultural, concebida na sua interpenetração com “as políticas de segurança e de desenvolvimento”, tem por significado “a presença do Estado, como elemento de apoio e estímulo – que não se confundirá com coerção ou tutela, na integração do desenvolvimento cultural dentro do processo global do desenvolvimento brasileiro” (COHN, 1984, p. 90 – grifos do autor).

Para atingir tal perspectiva, é que alguns temas foram realçados como *identidade nacional*, cultura popular e patrimônio cultural. Esses temas configuravam as *estratégias discursivas* em torno da cultura com o fito de percebê-la como elemento central na garantia da nacionalidade. Portanto, não bastava apenas a integração política da sociedade brasileira, mas também a integração cultural, por meio de um mercado de bens simbólicos²³⁴ (MICELI, 1984; ORTIZ, 2006). Essa integração estava presente nas atribuições do CFC, qual seja: “estimular a criação dos Conselhos Estaduais de Cultura e propor convênios com esses órgãos, visando o levantamento das necessidades regionais e locais e ao desenvolvimento e integração da cultura no país” (Art. 2º, Decreto-Lei nº 74 de 21 de novembro de 1966).

A cultura era entendida como primordial na *identidade nacional*, fator de desenvolvimento, inclusive econômico, e como área merecedora de uma ação destacada por parte do Estado. Desse modo, a integração nacional opera como um dos elementos de representação do *nacionalismo* entre os agentes e os grupos sociais, não suprimindo todas as diferenças que essa integração enseja, mas relativizando-as e subordinando-as, de forma que a diferença simbólica

²³⁴ A noção conceitual de campo na sociologia bourdieusiana apresenta-se como um aspecto inovador, em virtude da analogia que faz entre dois campos: a economia e o *mercado de bens simbólicos*. Para ele, os espaços sociais *não econômicos*, nos quais os agentes sociais são tão calculistas e estratégicos como nos *mercados econômicos*. Para Bourdieu (2010), não são exclusivas do campo econômico as estratégias aí desenvolvidas pelos agentes visando comprar ou acumular bens e capitais. Essas são também comuns aos demais espaços sociais (idem, 2010).

entre “nós” e os “outros” seja a diferença que mais importa e que seja reconhecida como irreduzível. Pois, uma “Nação não se faz potência unicamente em termos de seu êxito no campo da produção econômica, mas, igualmente, pelo que seus quadros humanos produzem na área da inteligência”, destacava Arthur Reis (RCP, 1973, p. 107).

No caso do grupo estudado, a busca por difundir a “realidade amazônica” se tornou uma bandeira constantemente ressaltada pelos Conselheiros, os quais dispunham do apoio estatal para fazê-lo. Seguindo a lógica de Bourdieu (2005, p. 123), a intervenção desse grupo na esfera estatal também está vinculada a uma disputa no campo intelectual, em processo de institucionalização e em profundo contato com o campo político pelo qual “os agentes e grupos mobilizam estratégias distintas de conservação, expansão, reconversão ou apropriação”. Desse modo, percebemos que em determinado momento, esses intelectuais mobilizam essas estratégias da qual Bourdieu aponta pela necessidade de fazer frente ao Regime instalado, ainda que variassem de acordo com as alianças políticas e os embates ideológicos do período.

Desse modo, parece evidente que esses intelectuais empreenderam *estratégias discursivas* do caráter integrador e conciliador de uma política nacional que visava à integração nacional, e, portanto, foram bastante harmônicas com as diretrizes políticas da ditadura civil-militar, bem como, tornaram-se uma referência obrigatória no processo de educação dos cidadãos, pela sua potencialidade de erigir uma perspectiva positiva em relação à nacionalidade, sua história e seu espaço.

Outro aspecto que contribui para o nosso argumento é que os intelectuais do CEC/PA representavam espaço privilegiado para observar a conciliação das diferentes forças que moveram o experimento autoritário brasileiro. Eles eram importantes para a ampliação dos valores conservadores; eram instituições, geralmente, representadas por religiosos, intelectuais conservadores e militares de fortalecimento de valores caros à tradição, sobretudo pátria e religião.

3.4 AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DO CEC/PA SOBRE A EDUCAÇÃO NO PARÁ

Nesta seção objetivamos identificar as determinações sociais e políticas dos intelectuais do Regime Militar e considerar suas principais consequências para a organização da educação paraense no período em estudo.

A análise sobre a ação dos intelectuais do Regime Militar por meio dos textos educacionais nos possibilita identificar a manutenção de determinações sociais e políticas do universo intelectual que institucionalizaram o campo cultural e, por conseguinte se projeta para o educacional por meio da participação do intelectual como agente político. Contudo, é preciso considerar que a autonomia do campo depende da criação de regras específicas ao próprio campo, legitimadas e disputadas por seus membros (BOURDIEU, 2010).

Ao longo do século XX, a intelectualidade brasileira criou mecanismos de inserção social que foram compartilhados por vários grupos intelectuais, independentemente das diferenças ideológicas, dos posicionamentos políticos ou dos objetivos imediatos. Sem detalhar exaustivamente a historiografia, de acordo com Maia (2012, p. 109) podemos observar que, entre as práticas institucionalizadas pela intelectualidade brasileira no período republicano, estavam: a busca constante pelos elementos caracterizadores da nacionalidade; a criação de periódicos com a publicação de calendários temáticos; o autorreconhecimento do grupo por meio de homenagens ou da descrição da trajetória dos seus integrantes. Essas práticas, durante o período militar serão ampliadas e incorporadas a uma ampla ideia de civismo.

Não obstante, aos intelectuais do CEC/PA coube o papel de estabelecer o sentido *cívico-patriótico* seja por meio de estudos e conferências, seja nas comemorações realizadas. Ambas marcadas, em suas *estratégias* por um profundo senso de civismo, comprometidas com determinada visão de História, Pátria e Nação. A História, o passado, possuía sentido cívico, que deveria reforçar o sentimento de pertencimento a uma mesma “comunidade imaginada” (ANDERSON, 1989).

Desse modo, as questões determinantes de parte dessa intelectualidade que se concentrava no CEC/PA, tanto no contexto da cultura como na educação permitem considerar uma dupla necessidade decorrente das transformações pelas quais passavam o campo político: a revisão de suas posições frente às transformações que então se processavam na política e na cultura e, ao mesmo tempo, a fundamentação de um espaço próprio para discutir essas transformações e no qual atuou hegemonicamente. Assim, as publicações advindas deste Conselho, também eram a forma pela qual o CEC/PA participava das questões educacionais.

O período estudado, focalizado no Regime Civil-Militar (1970-1985) e expandido para alguns anos antecedentes e outros subsequentes, foi marcado pelo desenvolvimentismo. Foi um processo que se intensificou a partir de 1950 e pautou as discussões sobre o direcionamento que o

país precisaria percorrer a fim de seguir o caminho do desenvolvimento. A educação não ficou infensa a esse movimento, bem como, parte da intelectualidade paraense. Entretanto, antes de prosseguirmos, fazemos mais uma ressalva de que o *nacionalismo*, em suas muitas leituras e usos, foi a mola propulsora que permitiu aos intelectuais uma interpretação das questões educacionais.

Assim, a *Revista de Cultura do Pará* transformou-se em polo irradiador das diretrizes da política educacional, em solicitação de sua defesa e de sensibilização da sociedade. Uma das maiores tarefas foi o alto índice de analfabetismo²³⁵ pontuado pela sua complexidade de tratamento tanto no que diz respeito ao papel do Estado para solucioná-lo, bem como, da participação da sociedade civil organizada (COELHO, 2012). A ditadura tratava o analfabetismo como uma vergonha nacional, omitindo as reais determinações sociais que constituíam as causas dos problemas educacionais. A partir desse parâmetro explícito e fundamental, viabilizador do discurso social, porém não menos determinante que a projeção do Regime Militar sobre os demais campos sociais, os estudos e conferências foram capazes de dar vazão a esse engajamento, conferindo a estes, como nos aponta Bourdieu (2008), “propriedades distintivas”.

Chaves em um dos estudos publicados, mencionava que:

Não é de admirar, portanto, que tenhamos chegado ao ano de 1960, quando se realizou o último censo, com a pesada taxa de 39% de analfabetos com idade superior a 15 anos, e que significava mais de 18.000.000 de adolescentes e adultos mergulhados em completa ignorância (RCP, 1970, p. 51).

Apesar disso, o analfabetismo foi uma questão bastante recorrente no período do Regime Militar, problema que, segundo os militares, era o principal obstáculo para a efetiva profissionalização do campo militar (ALVES, 1984), bem como era entrave para o desenvolvimento do país. Vale lembrar, como já foi dito no capítulo II, desta tese, que a primordial preocupação era tão somente fazer com que os alunos, que participavam dos programas governamentais para erradicação do analfabetismo, aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação do homem.

A legislação não se preocupou em regulamentar as formas de institucionalização dos cursos supletivos, reservando-se ao Estado somente o direito de aplicar os exames finais e

²³⁵ Em mensagem enviada a Assembleia Legislativa do Estado do Pará, em 1970, o Governador Fernando Guilhon informa sobre uma ação que deveria ser adotada pelas escolas estaduais, “turmas de recuperação visando eliminar a repetência e permitindo maior continuidade ao fluxo de acesso às séries mais adiantadas [...] atingindo-se, assim uma das metas de qualidade das diretrizes traçadas previamente” (PARÁ, 1970, p. 89).

expedir os diplomas. De acordo com essa assertiva, no Estado do Pará, apesar da determinação da LDB de 1971, essa regulamentação aconteceu somente em 1984, por meio da Resolução nº 153 de 25 de junho de 1984²³⁶.

Neste outro fragmento percebemos uma clara justificação do problema da educação no Pará, como esta: “o problema não é só nosso [...] o analfabetismo aflige e deprime grande parte da humanidade”, contudo, o “MEC promove em boa hora, um grande movimento de âmbito nacional para ensinar a ler e a escrever aos nossos patrícios marginalizados pela ignorância”, destacava Chaves em seu estudo sobre a *Independência e Educação* (RCP, 1970, p. 51-52). O movimento a que se referia era o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL²³⁷ destinado à erradicação do analfabetismo, sobretudo por que constituía parte da política educacional formulada pelos Governos Militares.

Sobre esse aspecto, Coelho (2012) em estudo a respeito do olhar da imprensa paraense sobre a educação nos anos de 1970 e 1980, destaca um artigo que comentava acerca do analfabetismo cuja responsabilidade era atribuída a todos da sociedade civil organizada, principalmente daqueles que tiveram oportunidade de ir à escola. Para ela, “Todos foram concebidos como alfabetizadores: bastava saber ler, escrever e ter disponibilidade²³⁸. Entre os novos professores, contavam-se donas de casa, estudantes, universitários e profissionais de formação diversa” (COELHO, 2012, p. 81).

Referendando este aspecto, em mensagem enviada ao Congresso Nacional por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1964, o Presidente João Goulart, no tocante à educação, menciona que a despeito da democratização do ensino e da adequação de nosso sistema educacional às exigências do desenvolvimento do país, “promove-se intensa campanha de alfabetização de adultos, à qual estão sendo convocados professores, estudantes, todas as pessoas,

²³⁶ Resolução nº 153 de 25 de junho de 1984, Conselho Estadual de Educação: Baixa normas regulamentando o Ensino Supletivo no Sistema Estadual de Educação e dá outras providências. Neste mesmo ano encontramos o Parecer nº 095/84 que tratava da programação de Exames Supletivos no Estado do Pará.

²³⁷ O governo Militar criou em 1970, o MOBRAL, por meio do Decreto-Lei 5.370 de 15 de novembro de 1967 e a legislação de financiamento do movimento de 1970. Ou seja, Portaria nº 317/72, para "definir a política do Ensino Supletivo e propor as bases doutrinárias sobre a matéria, bem como as linhas mestras de seu planejamento, compatibilização e implantação”.

²³⁸ Essa inflexão da autora tem suas bases na Lei nº 5.379/1967, que dispõe sobre a alfabetização de jovens e adultos e traz em seu Art. 2º - Nos programas de alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, cooperarão as autoridades e órgãos civis e militares de todas as áreas administrativas, nos termos que forem fixados em decreto, *bem como, em caráter voluntário, os estudantes de níveis universitário e secundário que possam fazê-lo sem prejuízo de sua própria formação*. Podemos citar ainda outras legislações complementares que abordam o supletivo durante o Regime Militar, são elas: Decreto-Lei nº 62.484/1968, que institui o Mobral; Decreto-Lei nº 71.737/1973 que institucionalizou o ensino supletivo.

entidades e instituições que possam contribuir com uma parcela de seu esforço, para erradicação do analfabetismo” (BRASIL, 1964, p. XXII).

No Pará, esta informação, segundo Coelho (2012, p. 82) ocorreu por meio da imprensa de forma atenuada. O governador Alacid Nunes apresentava o problema, porém apontando a diminuição dos índices de analfabetismo, fruto das ações desenvolvidas pelo MOBRAL. A despeito das boas intenções, segundo Coelho, “a implementação do programa não se deu sem sobressaltos”. Suas ações foram demarcadas pelo imprevisto²³⁹ e pela precariedade na sua aplicação.

A propósito, Freitag realizou análise sobre o MOBRAL, na qual observa a preocupação implícita nos objetivos específicos deste programa é a de fazer constante relação do indivíduo com o seu meio próximo, numa tentativa de repasse de responsabilidades e enquadramento do indivíduo numa verdade que não faz parte de seus interesses imediatos. Para autora, alguns aspectos nessa análise precisam ser observados: não há referências quanto a melhorias salariais e melhores condições de trabalho, mas refere-se a “formar hábitos e atitudes positivas, em relação ao trabalho”; não há referências aos direitos e deveres do estado para com o cidadão, mas diz que os alunos devem “conhecer seus direitos e deveres e as melhores formas de participação comunitária”; não fala dos objetivos e das obrigações dos serviços públicos, mas fala da “responsabilidade de cada um [...] na conservação das [...] instituições” e não faz a menor referência quanto à responsabilidade do estado no que diz respeito ao atendimento de saúde e das condições de higiene básicas das comunidades, mas diz que o cidadão deve se “empenhar na conservação da saúde e melhoria das condições de higiene pessoal, familiar e da comunidade”. Finaliza suas observações mencionando a característica básica da educação oferecida era uma espécie de “culto de obediência às leis” (FREITAG, 1986, p. 90).

Essa menção de Freitag (1986) revela que os cursos - visavam erradicar o analfabetismo - produzidos nesta dinâmica social deram continuidade à tradição de se reproduzir a divisão de cursos separados para as classes dirigentes e para as classes trabalhadoras²⁴⁰ (SAVIANI, 2007; CUNHA 1977). São essas que prematuramente vão sendo expurgadas da rede formal de ensino

²³⁹ No que concerne ao imprevisto, conferir em: COELHO, W.N.B.; COELHO, M. C. O imprevisto em sala de aula: a prática docente em perspectiva. In: COELHO, W.N.B.; COELHO, M. C. (orgs.). *Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2010, p 104-123.

²⁴⁰ Na Palestra de Chaves (1977, p. 99) esse aspecto é questionado: “[...] é exatamente o da educação das massas e educação das elites, isto é, até onde pode e deve ir a educação daquelas e quais as necessidades e possibilidades de formação destas”.

devido à sua própria condição de classe e que, posteriormente, retomam a via escolar para superar essa condição. Portanto, o Regime Militar sob a alegação de igualdade de oportunidades e “democratização” do ensino, organizou duas redes: a rede formal de ensino e os cursos de suplência.

No ano de 1972, o destaque ficou para a grande quantidade de conferências sobre o Sesquicentenário da Independência no Pará, conforme destacamos na seção anterior. Com relação ao ano de 1973, o grande destaque foi a conferência de Antonio Vizeu da Costa Lima, Diretor do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPA, sobre os Complexos Interescolares e Intercomplementaridade no Ensino da Amazônia. Neste estudo, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 é alvo de considerações de “ilustrados educadores”, sobretudo no tocante à sua implantação de modo progressivo no Estado do Pará. Essa implantação enseja algumas dificuldades, as quais segundo o conferencista advêm do atendimento aos objetivos nacionais de formação técnica de nível médio, “tão necessária ao país no estágio de desenvolvimento em que se encontra”, de construções inadequadas e da ausência de pesquisas educacionais. Contudo, Lima também, aponta o aspecto, anteriormente citado, sobre a ausência de qualificação de professores não titulados para o trabalho com o ensino supletivo.

Lima, então questiona sobre o que se tem feito no Brasil e na Amazônia para realizar a criação dos complexos interescolares e com a efetivação da necessária intercomplementaridade? Antes de apontar sua resposta, indica o que significa cada um deles:

Complexos escolares são reuniões de dois ou mais estabelecimentos, cada um especializado em determinado ângulo educacional, objetivando o atendimento das diretrizes e princípios emanados da Lei nº 5.692, e Centros Interescolares são unidades capazes de oferecer colaboração a várias escolas, como Centro de educação física, laboratórios, conjuntos de oficinas, etc. (RCP, 1973, p. 160).

Sobre os feitos destaca que na Amazônia pouca atenção era dada, pois há “timidez na implantação do ensino de 1º e 2º Graus²⁴¹, o estímulo é reduzido e a rotina que se estabeleceu são entraves ao aparecimento de experimentação e da salutar intercomplementaridade e consequente criação de Centros Interescolares ou Complexos Escolares” (idem, p. 170). Entretanto, aponta para a possibilidade de financiamentos internacionais “objetivando a obtenção de recursos para melhor implantação da Lei 5.692/71, através da criação de centros Interescolares de 1º e 2º Graus e Escolas integradas de 1º e 2º Graus” (idem, p. 171). O autor ainda destaca a participação no I

²⁴¹ Conferir em Vasconcelos et. al. (1992), página 25 desta Tese.

Encontro de Educadores da Amazônia²⁴² como uma possibilidade para as discussões acerca das mudanças ocorridas no campo educacional.

Neste sentido apontado por Lima, a Lei mostrou-se ineficaz. A escola pública e a particular, por não disporem de equipamentos, instalações e professores capacitados, não foram capazes de oferecer ensino profissional qualificado, muitos menos implantar os Centros Interescolares, para a entrada imediata do indivíduo no mercado de trabalho em cumprimento às metas defendidas.

Cumprir destacar que o sistema educacional brasileiro desse período viveu dois momentos importantes: o primeiro, com a implantação do regime militar e a definição de uma política de recuperação econômica, fato que implicou a repressão e a aceleração do ritmo do crescimento de demanda social de educação, provocando o agravamento do sistema educacional e as assinaturas dos acordos MEC-USAID; o segundo, com a reformulação do sistema educacional, que foi adaptado ao modelo de desenvolvimento econômico. A educação adotou, então, termos como tecnicismo²⁴³ deu prioridade ao desenvolvimento dos meios adequados para atingir os fins e a uma educação compensatória, como uma alternativa política para resolver a defasagem cultural em que o Brasil se encontrava (ROMANELLI, 1994).

Com relação ao tecnicismo, destacado no estudo de Lima, este se propôs a uma reordenação do processo educativo de modo objetivo e operacional. Assim como ocorreu com o sistema fabril, os técnicos em educação pretenderam uma “objetivação” do trabalho pedagógico. Segundo Saviani (2007; 2009), esta pedagogia procurou planejar a educação por meio de um modelo contrário as interferências subjetivas, tendo em vista, se possível a mecanização do processo educacional, de tal modo que possibilitasse:

[...] a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o micro ensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de

²⁴² Em seu estudo Coelho (2009; 2012), menciona que este Encontro teve ampla cobertura jornalística no Estado do Pará, contudo a tônica do noticiário destacava os projetos e as realizações do Governo Militar, pouca atenção fora dada às questões fundamentais da educação no que concerne a evasão e repetência, problema que assolava a educação naquele momento.

²⁴³ No início dos anos 1970, vemos instalada a ideologia educacional norte-americana que provocou grande impacto no Brasil e em certa medida procurou impor o modelo de organização empresarial, levando a adoção de metas de produtividade para a educação, as quais, mais explicitamente, estarão representadas nos PSEC, conforme destacamos no capítulo II desta Tese. Nesse contexto, se difundiram ideias relacionadas à “organização racional do trabalho, ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento que, no campo educacional, configuram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão ‘pedagogia tecnicista’” (SAVIANI, 2007, p. 367).

funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicas dos mais diferentes matizes (SAVIANI, 2007, p. 380; 2009, p. 11).

Na pedagogia tecnicista, o princípio fundamental passou a ser a organização racional dos meios. O professor e o aluno eram apenas executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficavam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros e imparciais, então, “a organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção” (SAVIANI, 2009, p. 12).

Cumprir notar que, a concepção tecnicista desempenhou papel de “estratégia educacional”²⁴⁴ fundamental na política educacional dos governos militares, bem como permeou as ações técnicas do CEC/PA, em especial na legislação de educação, que foi expressa na Reforma Universitária, na Lei nº 5.692/71 acerca do ensino de 1º e 2º graus, nas leis complementares e nos pareceres do Conselho Federal de Educação, que serviam de base para a regulamentação feita nos Conselhos Estaduais.

Essa questão também permeará o estudo que abre a publicação do CEC/PA, em 1974, do Embaixador português José Hermano Saraiva, intitulado “O futuro da pedagogia”. Destaca que a formação das futuras gerações está nas transformações técnicas do ensino, pois “se outrora a técnica servia à vida, hoje é a vida que está a serviço da técnica” (RCP, 1974, p. 14). Suas comparações são relacionadas às necessidades do contexto socioeconômico. Contudo, menciona que “a aprendizagem técnica é modelada pela nossa imagem de mundo, com valores, conceitos, ideais harmoniosos e coerentes entre si” e finaliza com um destaque de que “quase todos os conceitos morais que serviam de base ao comportamento quer individual quer coletivo mergulhavam a sua raiz nessa cosmovisão límpida, ordenada e serena” (idem, p. 18). Desse modo, o conferencista não se distancia do aspecto, antes mencionado, da educação como fator de *regeneração moral* da sociedade.

O Regime Militar apostava, assim, na sua possibilidade de reconstrução da ordem social em termos econômicos, políticos e culturais. Neste último campo um de seus objetivos seria, então, a criação e divulgação de um sistema de valores moldados pelas instituições militares e amplamente divulgados por aqueles que faziam parte das instituições governamentais, os quais deveriam atingir a todos os indivíduos indistintamente. Estes últimos, por sua vez, tinham que

²⁴⁴ Ver Romanelli op. cit. p. 210.

atuar continuamente na reprodução deste processo. A educação deveria ser alçada ao posto de “uma obra de cultura” na visão dos ilustres Conselheiros.

Para o alcance desse sistema de valores, o CFE traz a lume a Educação Moral e Cívica como uma questão fundamental. Esse sistema de valor irá conduzir as ações dos agentes na sociedade. Em junho de 1971 por meio da Indicação nº 8/70, aprovada em 26 de junho de 1970, o Conselho definiu que os princípios morais e de civismo, parte do patrimônio espiritual do Brasil, apresentava-se como um imperativo. Nesta indicação, inclusive estava expressa sua abrangência, envolvendo um grande número de disciplinas para esse fim:

Com o objetivo de promover a Educação Moral e Cívica, os responsáveis pelos estabelecimentos de ensino deverão valer-se das aulas das disciplinas mais relacionadas com a Educação Moral e Cívica, como sejam Filosofia, Religião, História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil, Sociologia, História da Educação, Economia, Língua e Literatura Brasileira etc. (BRASIL, 1971, p. 502).

Nesse sentido, de modo a consolidar os princípios que envolviam a moral e o civismo, no ano de 1974 dois estudos primaram pelo ensino de disciplinas escolares. O primeiro intitulado “As Geografias escolares do Pará” de Eidorfe Moreira, o segundo “Três quartos de século de virada cultural” de Ernesto Bandeira Coelho. Ocupa-se, o primeiro de demonstrar a importância dos estudos geográficos “como fontes de informação sobre o Pará” (RCP, 1974, p. 285) por meio de seus compêndios de geografia elementar e especial do Estado do Pará, mapas econômicos (destinados à propaganda do estado) e a “notável contribuição” o atlas ilustrado sobre a região. Quanto ao segundo, o destaque dado é para a história e a geografia “contempladas como fator de básica influência na formação da nacionalidade”. Para o Conselheiro, as duas disciplinas se aproximam e se completam na medida em que “oferecem recursos à criação do desenvolvimento harmônico, que gera e move o bem-estar do homem” (RCP, 1974, p. 61, p. 67).

A disciplina história nessa concepção, apesar de não ser produzida nas escolas, mas nela encontra campo fértil para sua divulgação, conforme mostra Munakata (1984, p. 34):

[...] é o lugar da homogeneização, da abolição das diferenças, do processo unificador das significações, a fim de atribuir para si um sentido único, unívoco, unitário. A unanimidade é surpreendente: ali estão perfilados os mesmos fatos, na mesma sucessão, sucessão essa já tornada irresistível, inexorável, inevitável, necessária, fatal [...].

Ainda sobre esse aspecto, Goodson (1990, p. 234) aponta para a mesma questão:

Análises mais atentas das matérias escolares revela uma série de paradoxos inexplicados. Em primeiro lugar, o contexto escolar é, sob muitos aspectos, muito diferente do contexto universitário [...] em segundo lugar, as matérias escolares são, com frequência, ou divorciadas de sua disciplina-base ou não tem uma disciplina-base. Muitas matérias escolares, portanto, representam comunidades autônomas [...].

Um quarto estudo de 1974, não menos importante que os anteriores, do Conselheiro Augusto Meira Filho²⁴⁵, também discorria sobre a História do Pará e do Brasil. Neste o autor propõe o retorno da designação de “Avenida 15 de agosto à velha artéria de nossa capital que, por motivos alheios [...] havia sido substituída por Av. Presidente Vargas, ao tempo do desaparecimento trágico desse político” (RCP, 1974, p. 304). Suas considerações partem do fato histórico da Independência Brasileira pra justificar o pedido de projeto de lei encaminhado para sanção do Executivo, o qual foi vetado pelo Prefeito de Belém Nélio Dacier Lobato. A decisão foi concebida como “inconcebível, antipatriótica, baseada numa exposição sem substância histórica”. Fato que gerou desconforto em parte da intelectualidade local como menciona Meira Filho: “Cairia, sim por terra, a tradição do passado, o respeito aos nossos heróis, que morreram para ser glorificados, a honorabilidade e a compostura de nossos maiores” (p. 307).

Nesse estudo a *estratégia discursiva*, utilizada pelo Conselheiro Meira Filho, do regionalismo em defesa de interesses políticos-culturais se alimentava, segundo a lógica de Bourdieu (2000, p. 116) de um “conjunto de valores socialmente aceitos e partilhados pelos seus agentes, que conferem a ela uma identidade própria, capaz de gerar comportamentos mobilizadores de defesa de interesses”.

A influência dessa maneira de interpretar a história é contundente e acaba chegando a vários Conselheiros, mesmo quando se referem a outros períodos. Naquele momento, as preocupações da política transformavam o campo da educação em mais um lugar estratégico de disputa do poder e mobilizadora de interesses. O grupo que animava a cultura educacional paraense inserira-se nessa disputa de mobilização. Assim, de acordo com Velloso (2000, p. 129):

Debruçando-se sobre o passado para nele buscar as fontes simbólicas capazes de construir uma inteligibilidade para o presente, as festas comemorativas da nacionalidade configuram-se como acontecimentos particularmente significativos para a reflexão histórica. Ao trazer à tona as mais distintas

²⁴⁵ O estudo era intitulado “Em defesa da História” (REVISTA DE CULTURA DO PARÁ, 1974, p. 304-310).

percepções do passado, tais festas revelam os conflitos da própria sociedade que comemora.

No ano de 1975, o estudo do Conselheiro Eidorfe Moreira, reforçava a importância dos valores religiosos para uma reforma (regeneração) moral da sociedade brasileira. Sob o título “A Educação Moral, Cívica e Religiosa no Pará: obras de autores locais sobre o assunto” fez considerações “graças à influência do novo regime” para chamar atenção quanto às obras de Dom Antônio de Macedo Costa apreciadas em sua importância por “seu caráter de austeridade em matéria de ensino” (RCP, 1975, p. 44), no sentido de desvendar um panorama mais adequado à formação moral da nossa juventude. Outros estudos, também foram citados pelo Conselheiro, destaca com fins escolares, a obra de Cardoso de Oliveira “Leitura Cívica”. O destaque nesta obra, que deveria ser reeditada na visão do Conselheiro, é de que a “educação deve ser eminentemente cívica”, sustentada pela tese de que:

É preferível que a criança, ao deixar a escola, tenha poucas noções, ou ignore mesmo a denominação exata das flores, a divisão dos animais, os princípios da Física, etc., a que penetre na sociedade, alheia completamente à formação da Pátria, à evolução histórica da nacionalidade, aos princípios políticos dirigentes do corpo social, aos deveres e direitos, enfim, que tem de exercitar (MOREIRA, 1975, p. 47).

Esse fragmento revelava a necessidade de se fazer uma política educacional atrelando-a a questão do civismo. O problema, segundo o autor, era a educação, que não possibilitava uma construção de valores, isto é, ensinava o inútil, dispensável, para construção de uma nova sociedade moderna e desenvolvida. Desse modo, a publicação de obras completas funcionava como *estratégias discursivas* de conversão (BOURDIEU, 1998; 2008) onde a visão otimista e desenvolvimentista do Brasil pode ser forjada.

Educação eminentemente cívica revelava a determinação social e política deste colegiado de cultura²⁴⁶. Desse modo, depreende-se que o ideal de civismo funcionava como orientador das ações político-social-culturais. Entretanto, o objetivo do princípio da Educação Moral e Cívica teve seu campo de abrangência alargado, isto é, consolidar o predomínio das ideologias

²⁴⁶ O entusiasmo prevalente sobre a introdução da disciplina EMC era evidente nos meios direitistas mais exaltados, pois, em 1973, o ministro Jarbas Passarinho, de forte influência no meio educacional paraense, “homologou o parecer da Comissão Nacional de Moral e Civismo, favorável ao *Compêndio de instrução moral e cívica*, de autoria de Plínio Salgado” (CUNHA, 1985, p. 79 – grifo do autor).

autoritárias na sociedade brasileira nas gerações vindouras, por meio do uso da educação escolar como forma de doutrinação política de crianças e jovens.

Compreende, portanto, elementos que viabilizaram e sustentaram o golpe civil-militar, em 1964, como, por exemplo: o forte sentimento anticomunista e a manutenção do discurso em defesa da democracia, mais vão, além disto. Os aspectos sociais, firmados entre 1969 e 1974, institucionalizaram e organizaram – sobretudo por meio das comemorações, da propaganda e da escola, mas não apenas destas - uma cultura cívica própria que já se encontrava difusa em amplos segmentos da sociedade a partir de 1964, mas que tem muitos pontos em comum com antigas tradições nacionais. Esta educação, *eminentemente cívica*, está ela própria, no âmago das questões relativas à conciliação e conformação do consenso social e cultural estabelecido neste período pelo CEC/PA.

Além disso, segundo Gomes (1996a, p. 20), para esse grupo social, a remissão ao passado atendia a duas proposições²⁴⁷: um passado que responde às tradições e está continuamente presente no cotidiano, dado seu caráter atemporal; e um “passado histórico” que destacava os fatos e acontecimentos singulares. Conforme propõe Gomes (1996b, p. 61), a valorização do passado deveria responder a esses dois lugares: aos eventos únicos e ao conjunto de elementos que formavam a sociedade brasileira. Esses dois aspectos caracterizavam o “espírito de nacionalidade”.

Em junho de 1975, outro estudo se destacou, foi o do Prof. Manoel José de Miranda Neto acerca dos modelos exógenos de desenvolvimento adotados na Região Amazônica, bem como sua relação com a educação. Inicia sua argumentação pelo caráter paternalista dos planos de ação do governo neste período, contudo assevera que “já é hora de conhecermos melhor a região, para, a partir de suas necessidades, elaborar planos integrados de desenvolvimento” (RCP, 1975, p. 123) e que, para isso dever-se-ia valorizar e ampliar os recursos humanos existentes. Para ele, essa dificuldade com os Planos de Desenvolvimento seriam sanadas considerando o trinômio humanismo-integração-desenvolvimento. Advoga a ideia de que é preciso introduzir no planejamento nacional a ótica regional e, concomitantemente, um programa básico educacional.

O Governo Militar que se instalou em 1964 optou por um planejamento centralizado, respaldado por referências que negam a dimensão política do processo. O planejamento, nesta

²⁴⁷ Ver esses aspectos em dois outros artigos da autora. GOMES, Ângela de Castro. Política: História, Ciência, Cultura etc. *Revista Estudos Históricas*, Rio de Janeiro, 17, 1996, p. 59-84; Idem, Essa gente do Rio... os intelectuais cariocas e o modernismo. *Revista Estudos Históricas*, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 11, 1993, p. 62-77.

ótica, foi visto como instrumento fundamental para a intervenção do Estado na economia e nos demais setores da sociedade, dentre eles a educação.

De tal modo, é também a partir desse período que o Estado passou a intervir mais radicalmente na Amazônia. Neste sentido, considerando o estudo citado, percebemos que sua dinâmica foi condicionada a decisões e investimentos econômicos de fora para dentro, não sendo “levadas em consideração às necessidades e aspirações de seus habitantes” (idem, p.127). Muito pelo contrário, o que os Planos elaborados pelo poder central visavam era a integração da região ao projeto de desenvolvimento nacional.

Essa mesma discussão, foi abordada no discurso do Ministro Ney Braga e publicado na *Revista de Cultura do Pará*, neste mesmo ano. O trinômio é anunciado na medida em que faz referências ao II Plano Nacional de Desenvolvimento. Entretanto, para ele o desenvolvimento vem em primeiro lugar e “através dele, meditando em suas finalidades, chegamos ao homem e ao humanismo, expresso em intenções e medidas definidas na política educacional” (idem, p. 293).

Ficam também evidentes as mudanças no nível das *estratégias discursivas* entre o I e o II PND, principalmente quanto à concepção de planejamento utilizada; se no I PND o planejamento é eminentemente técnico, no II PND este passa a ser visto como um processo dinâmico e condicionado pela própria evolução da sociedade. Ratifica com isso, a necessidade de chegar mais próximo da população, uma vez que suas bases de sustentação política encontravam-se frágeis. Depreende-se também, conforme informa Coelho (2012), que esta mudança de tom é decorrente das pressões das demandas da sociedade civil organizada pela democratização do país.

No ano seguinte, é publicado outro discurso do Ministro Ney Braga, durante a abertura do Encontro de Secretários de Cultura, no qual destaca “sabemos todos que a cultura é elemento definidor da nacionalidade” (RCP, 1976, p. 252). Mais uma vez, vemos lembrado o interesse governamental em destacar a cultura brasileira como internalização de valores sociais. Segundo suas palavras “não é demais repetir que o desenvolvimento não é um fato de natureza puramente econômica, mas tem uma dimensão cultural que, não respeitada, compromete o conjunto” (idem, p. 253). Essa fixação do binômio educação-desenvolvimento considerado fundante da ordem social almejada pelo Regime Militar deveria ser feita por meio de todas as instituições sociais e governamentais. A tarefa educativa aqui era a de promover a cultura “como atitude permanente”.

Nos anos de 1976 e 1977, dois estudos merecem destaque para os propósitos desta tese no que se refere à questão educacional no Estado do Pará. Ambos os textos são de autoria da

Conselheira Maria Annunciada Chaves. Neles a Conselheira discorre sobre a Lei nº 5.692/71. O primeiro é resultante de uma palestra proferida pela Conselheira no II Fórum de Previdência Social, intitulado “Educação e Cultura e Previdência Social”. O segundo, “Aspectos Sociais dos fins da Educação Brasileira”, publicado em 1977, Chaves menciona que o objetivo de prover a Educação Básica não está sendo cumprido pelo Estado. Reclama da ausência de dados estatísticos de confiança, pois “muitas vezes, se adaptam a interesses eleitorais” (RCP, 1977, p. 97). Para ela, “os efeitos da reforma estão longe de produzir todos os seus resultados”²⁴⁸ (RCP, 1976, p. 60). O tom do discurso, nesse momento começa a se modificar, se antes eram de concordância com a política adotada, agora ressalta seus entraves. Segue afirmando “não bastam bons técnicos, especialistas minuciosos e competentes, porém alheios às ideias gerais e aos grandes problemas que afligem a humanidade” (idem, id). E ainda, “a Lei 5.692 [...] deu origem a uma grande controvérsia em torno do 2º grau profissionalizante” (idem, p. 59). Finaliza suas reflexões, apontando que as questões educacionais foram colocadas no centro do debate político no âmbito da luta pela democracia e pela defesa da qualidade de vida “que devem nortear o Estado-educador” (RCP, 1977, p. 113)²⁴⁹.

A profissionalização compulsória²⁵⁰, destacada pela Conselheira, foi a solução encontrada pelos ideólogos do Regime para o problema da formação e qualificação de força de trabalho, ao mesmo tempo em que procurava conter a procura pelo Ensino Superior (CUNHA, 1977; SAVIANI, 2007). O argumento se baseava na concepção de que a profissionalização, associada à terminalidade, permitiria aos estudantes que concluíssem o Ensino Médio ingressar diretamente no mercado, assumindo ocupações técnicas.

Por sua vez, Coelho (2012, p. 86) informa que a política de “democratização” proposta não garantia “acesso ‘democrático’ àquele nível de ensino, uma vez que a formação recebida se voltava para a formação para o mercado e não para a qualificação do aluno com vistas ao ingresso no Ensino Superior”.

²⁴⁸ A Conselheira apresenta uma situação sombria da educação nacional. Baseada em dados da UNESCO, destaca que de cada 1000 crianças que iniciam o 1º Grau no Brasil, apenas 229 o concluem, ao passo que, segundo dados daquele órgão, nos países subdesenvolvidos a média é de 500, isto é, a metade, fato considerado catastrófico (RCP, 1977, p. 97).

²⁴⁹ Todas essas assertivas se fazem presentes em outro estudo da Conselheira intitulado “O Educador no fim do segundo milênio da Era Cristã”, publicado na RCP, em 1979.

²⁵⁰ Para Cunha (1977, p. 246) com a introdução da profissionalização compulsória, a pressão sobre as instituições públicas de Ensino Superior diminuíram, pois “muitos estudantes não seriam obrigados a demandarem as escolas superiores (pois já teriam uma habilitação) enquanto que outros, já trabalhando, teriam seu ímpeto diminuído pelo fato de poderem, com mais tranquilidade, financiar novas tentativas”.

Formulada como a Lei que “democratizaria” o ensino (COELHO, 2009; 2012), a Lei 5.692/71 encaminhava uma reforma na Educação Básica e tinha como meta a correção das distorções da LDB de 61. Para isso previu: a extensão do ensino primário de 4 para 8 anos, absorvendo o 1º ciclo ginásial, compondo o ensino de 1º grau e, conseqüentemente, redução do ensino médio de 7 para 3-4 anos, passando a ser chamado de 2º grau; a profissionalização do ensino médio, substituindo o 2º ciclo do anterior; a definição de um núcleo comum de matérias obrigatórias e uma multiplicidade de optativas; e por fim, o estabelecimento de diretrizes para o ensino profissionalizante, criado para formação de quadros de nível médio, qualificação para o trabalho, ampliação da produtividade da economia, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais, mas que, no entanto, visava apenas desestimular a busca ao ensino superior.

Nesse estudo, Chaves faz um destaque ao salário-educação, um importante mecanismo de financiamento escolar, apesar de “não ter caráter remuneratório”. Neste caso, manteve-se a Lei²⁵¹ que estabeleceu o dever das empresas em recolher o salário-educação para financiar a educação dos trabalhadores. A Conselheira faz suas observações baseada nos artigos 47²⁵² e 48²⁵³ da Lei 5.692/71, os quais demonstravam o encadeamento lógico no tocante às condições de fomento para a iniciativa privada.

Nos anos de 1978, os escritos voltaram para os 10 Anos do Conselho de Cultura do Pará. Contudo, no ano de 1979, o Discurso de Clóvis Rego ao assumir o posto de Governador do Estado é no mínimo representativo do período de transição política, afirma que “[...] será na minha gestão que o Brasil, ultrapassando o regime de exceção, retonará à normalidade jurídica [...] pelas quais se restabelecem, em sua plenitude, as garantias do cidadão” (RCP, 1979, p. 85).

No quadro 4 a seguir, apresentamos a síntese das *estratégias discursivas* acerca dos aspectos que envolviam a *identidade nacional* e a educação dispostas na *Revista de Cultura do Pará*, no período de 1970-1979, anos de sua efetiva circulação.

Quadro 4 – Síntese das *estratégias discursivas* sobre a educação na *Revista de Cultura do Pará* (1970 – 1979)

²⁵¹ A Lei referida é a de nº 4.440 de 27, de outubro de 1964.

²⁵² Art. 47 – As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e o quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por lei.

²⁵³ Art. 48 – O salário-educação instituído pela Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964, será devido por todas as empresas e demais entidades públicas ou privadas, vinculadas à Previdência Social, ressalvadas as exceções previstas na legislação específica.

DOCUMENTO DISCURSIVO	ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS	CATEGORIAS DISCURSIVAS
<i>Revista de Cultura do Pará (1970 – 1979)</i>	Educação eminentemente cívica; pautada na sedimentação de um conjunto de valores, propostos pelas instituições militares; voltada para a consolidação do campo identitário; projeção do futuro com “o mais alto sentido cívico e político; potencialidade de erigir uma perspectiva positiva em relação à nacionalidade; o papel de estabelecer o sentido <i>cívico-patriótico</i> ; profundo senso de civismo, comprometida com determinada visão de História, Pátria e Nação; atender as necessidades do contexto socioeconômico; Construção de uma nova sociedade moderna e desenvolvida; Integrar a Amazônia ao território nacional envolvia um sentido de união, de força, de pertencimento, de integração regional e nacional; caráter integrador e conciliador de uma política nacional que visava à <i>integração nacional</i> .	<ul style="list-style-type: none"> a) tipo de <i>nacionalismo</i> ligado ao civismo; b) objetivos nacionais permanentes e atuais, o amor à Pátria.; c) Defender a nação contra os “inimigos internos e externos”; d) “conquistar as consciências” e) caráter conciliador; f) reafirmação do sentimento cívico; missão civilizadora; g) componente emocional central; h) perspectiva positiva em relação à nacionalidade; i) sentido cívico-patriótico; j) determinada visão de História, Pátria e Nação; k) contexto socioeconômico; l) educação como fator de <i>regeneração moral</i> da sociedade; m) desenvolvimento econômico; n) determinação social e política do nacional-desenvolvimentismo; o) orientadora das ações político-social-culturais. p) o regional era elemento de fortalecimento da <i>identidade nacional</i>; q) integração da região ao projeto de desenvolvimento nacional; r) a cultura elemento definidor da nacionalidade.

Fonte: Pesquisa Documental realizada pela autora em 2014.

A *educação eminentemente cívica*, tônica das *estratégias discursivas* de parte da intelectualidade paraense, conforme demonstra o quadro acima, não se constituiu apenas em instrumento de controle social, mas também assumiam a forma de mecanismos de fabricação do consenso social. Mais ainda, as comemorações cívicas elaborariam interpretações sobre acontecimentos pretéritos, procurando restabelecer os vínculos entre passado e presente e futuro, ao mesmo tempo em que permitiam a formação de identidades coletivas e legitimavam alguns discursos que expressariam as aspirações coletivas e, portanto, simbolizariam a própria nação.

Desse modo, os estudos publicados, apesar de gerarem efeitos nas *estratégias discursivas* da política educacional paraense, pouco discutiu a pertinência que a Lei nº 5.692/71 comportava. No mais das vezes, havia convergência discursiva entre os documentos educacionais e os estudos da Revista. A tônica dos textos era de concordância com a política adotada. A política

educacional no Estado do Pará, desenvolvida a partir de 1964 visou colocar a educação em compasso com a orientação imprimida no processo de desenvolvimento político-econômico brasileiro.

As determinações sociais e políticas de parte da intelectualidade paraense ao Regime Militar foram legitimadas e, portanto, convergentes as propostas e projetos preteridos por àquele governo. De tal modo, promoveram organicidade às posições na medida em que as reafirmavam nos estudos e conferências realizadas em diversos campos sociais. O *nacionalismo*, a *identidade nacional* esteve fortemente representada como elementos centrais manifestados nas *estratégias discursivas*. Desse modo, o *nacionalismo* não é uma categoria periférica na construção da sociedade brasileira, e sim um elemento estrutural que se manifesta em suas variadas dimensões, inclusive na educacional e cultural. Foi acionado diversas vezes, para demarcar posições, daqueles que se incumbiram de divulgá-lo, por meio da cultura e, também da educação.

Por fim, se estes se propunham a uma “missão civilizadora” a mesma não aconteceu na mesma proporção com as questões que envolviam o pleno exercício da cidadania. Coelho (2012, p. 88) contribui com a reflexão mencionando:

Se a questão educacional ocupava os jornais, a questão “racial” lhes era quase completamente alheia. Salvo uma breve notícia sobre o interesse internacional sobre as religiões de origem africana e indígena, as referências se limitavam à reprodução do que a memória histórica nacional consolidara, àquela altura, sobre a questão.

A *identidade nacional* e o *nacionalismo* estabeleceram a base ideológica por meio do qual os agentes educacionais e culturais construíram sua percepção sobre as relações “raciais” que não evidenciavam o conflito e a diferença “racial”. Tratava-se, enfim, de um civismo largamente baseado na história-pátria que valorizava os *grandes homens de cultura*, que pretendia disciplinar a vida em sociedade, educar o povo, prepará-lo para a civilização.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O elemento norteador desta tese é a presença do *nacionalismo* e da *identidade nacional* nos campos educacional, cultural e militar, especialmente, a noção conceitual de *estratégias discursivas*. Ao longo dos capítulos, mostrei a existência de diversos indícios e manifestações de caráter nacionalista, tanto na argumentação direta – de forma assumida pelos Militares que instituíram o Regime civil-militar -, quanto na forma indireta – desenvolvida por meio do ideal de civismo nos estudos publicados na *Revista de Cultura do Pará*, mesmo depois do término do Regime Militar, os aspectos do *nacionalismo* e da *identidade nacional* permaneceram como uma forma de formulação discursiva dos agentes segundo suas posições e os interesses que estão associados a ela no campo social. Tais conceitos sofreram mutações, ao longo da história republicana, até chegarem aos conceitos de “desenvolvimento” e “segurança”, característicos do período autoritário (1964-1985).

Nosso objetivo neste trabalho foi analisar as *estratégias discursivas* sobre *nacionalismo* e *identidade nacional* presentes nos documentos educacionais e na *Revista de Cultura do Pará* e sua convergência na definição da política educacional paraense no período de 1970-1985. Vimos, aqui, a relação dos militares brasileiros com o *nacionalismo* não é nenhuma novidade. Muitos autores já o demonstraram com competência. O que esta tese faz de diferente é defender a ideia de que esses intelectuais empreenderam *estratégias discursivas* do caráter integrador e conciliador de uma política nacional que visava à integração nacional, e, portanto, foram bastante harmônicas com as diretrizes políticas da ditadura civil-militar, bem como, tornaram-se uma referência obrigatória no processo de educação dos cidadãos, pela sua potencialidade de erigir uma perspectiva positiva em relação à nacionalidade, sua história e seu espaço. A frequência de referências diretas no processo de educação dos cidadãos, levando-se em conta a *identidade nacional* e o *nacionalismo* por parte da intelectualidade paraense, foi notória, manifestada sob formas diversas e que, paradoxalmente, encontrou na euforia desenvolvimentista um importante canal por onde poderia exprimir-se.

O ideal de civismo caracterizava-se, portanto, em uma *estratégia discursiva* utilizada pelo Regime Militar, de modo recorrente durante todo o período de sua abrangência, era sua expressão maior de “ações ordenadas e orientadas”, para o campo educacional, mas não somente a este. Seus pressupostos estavam presentes nos diversos âmbitos da sociedade brasileira, da qual parte

da intelectualidade paraense estava presente. Era fundamental criar as condições para sua ampliação, a partir e por meio deste valor para a construção de uma ordem social ou, como assegura Hobsbawm (2002, p. 106) “tornava-se imperativo formular e inculcar novas formas de lealdade cívica, visto que outras lealdades potenciais eram agora capazes de expressão política”.

Para demonstrar essa tese, utilizei documentos educacionais e a *Revista de Cultura do Pará* como referências empíricas na qual indiquei o quanto era constante a preocupação do Regime Militar com as questões referentes à ordem e ao progresso. O Estado Brasileiro, neste período, se valeu da *raça* para promover sua forma particular de *nacionalismo*, mas ao invés de criar políticas de exclusão, preferiu tomar um rumo bem diferente. O Estado Brasileiro negou o racismo e dissipou as divisões *raciais*, ignorando a hierarquia *racial*, para criar uma imagem nacionalista multirracial que serviria ao projeto de modernização do país em vias de desenvolvimento.

A despeito dos questionamentos apresentados pelos principais estudiosos brasileiros, contestando a ideia de *democracia racial*, esta continuaria sendo a ideologia dominante por mais cerca de vinte anos, enquanto o governo militar logrou suprimir ideologicamente e pela força qualquer ativismo ou linha de pensamento contrária a oficial. Embora a *democratização* e os movimentos antirracistas tenham começado pelo menos uma década antes, a *democracia racial* se enraizara na mente brasileira e continuaria a sustentar a ordem civil e econômica do país. Foi somente em meados da década de 1990 que o Estado brasileiro começou a reconhecer a existência do racismo e a implementar mudanças nesse sentido. Contudo, apesar do fim da ideia de *democracia racial*, seu legado continuou a reger as relações sociais nos diversos âmbitos do *campo social*.

Estratégias discursivas construídas e desconstruídas acarretando ressonâncias,²⁵⁴ projeto de identidade que se empenhava em construir uma consciência coletiva favorável ao Regime Militar a partir da elaboração de um sistema de ideias e valores, verdadeiras lutas simbólicas entre os intérpretes da realidade nacional. Não bastavam aos intelectuais do CEC/PA criar interpretações, essas deveriam ser assimiladas pelos agentes sociais em geral. Se assim não

²⁵⁴ A tese da *democracia racial* é uma ressonância do pensamento político-social de Freyre que camuflou o racismo brasileiro e abrandou as lutas *raciais* que, a despeito de toda a diligência do Movimento Negro e das discussões acadêmicas em torno dessa questão, seus vestígios, não raras vezes, ainda são difundidos e reproduzidos por parte da sociedade brasileira.

fossem, não influenciariam atos, pensamentos e sentimentos de *identidade nacional*. Não criariam lugares comuns, solidariedades, sentimentos de pertencimento, a consciência nacional.

Assim, as *tradições inventadas* por parte da intelectualidade paraense possuem nítidos vínculos com a política e com a educação, e buscam ampliar a coesão social, especialmente em momentos de grande contestação (HOBSBAWM, 2012). Em certa medida, as *tradições inventadas* expressam mudanças ocorridas na sociedade e as dificuldades das velhas tradições em conviver com essas rupturas. Ressaltamos, ainda, que tais tradições inventadas procuram responder a problemas atuais e de recente emergência no cenário social e não se confunde nem com o costume nem com a rotina, pois a *tradição inventada* se baseia em função ritual ou simbólica, e não em aspectos “práticos”.

Buscava-se, então, legitimidade para a ditadura por meio deste processo de convencimento dos grupos, instituições e agentes de quais eram os traços benéficos de sua cultura. Ressaltar estes aspectos serviria, em função do jogo político e cultural do momento, segundo os formuladores da política educacional e parte da intelectualidade paraense, para que a maioria se reconhecesse nos propósitos de uma visão sobre a sociedade e sobre o ideal de sociedade pretendido. Seguindo a lógica imposta por um tipo de governo, tentava-se estabelecer uma forma de organização social em que nada poderia sair de seu controle. Todos os gestos, emoções e sentimentos estariam moldados por ele. Este era o sentido do governo enquanto “obra de cultura” e revitalizada pelos intelectuais do CEC/PA.

As *estratégias* econômicas e políticas – binômio segurança e desenvolvimento-, também tiveram papel importante, conforme indicamos no decorrer da tese, na conformação de uma *identidade nacional* e no empenho do Regime para construção de sua legitimidade, mas elas sofriam alterações à medida que os condutores deste se sentiam pressionados pelas mudanças conjunturais, por exemplo.

No entanto, a *estratégia discursiva* da *identidade nacional* perpassou todo o Regime quase que imutável empregada de modo a criar e perpetuar sua unidade. Ou seja, ela se enlaçava com as demais estratégias (tanto a educacional quanto a cultural) revelando, seguramente, a face mais diluída e mais complexa do Regime que vigia no país no período de 1964 a 1985, tendo em vista que ela não se expressava por meio dos atos mais evidentes de repressão como a tortura e outras formas de violências empregadas pelo Regime, mas sim por intermédio de uma luta simbólica para conquistar os indivíduos no plano da subjetividade.

Na realidade, as ideias de *identidade nacional* e *nacionalismo* contidas nas políticas educacionais estabeleceriam a base ideológica na qual os agentes educacionais construíram sua percepção sobre as relações “raciais”, de tal modo que, Educação Básica no Estado do Pará, durante o Regime Militar, foi influenciada por uma *identidade nacional* baseada em uma ideia nacional-desenvolvimentista que não evidenciava o conflito e a diferença *racial*, entretanto propunha *estratégias discursivas* da cultura brasileira. Afinal, como sabem e repetem àqueles que trabalham com a história educacional, a forma como os cidadãos de um país experimentam o *nacionalismo* pode dizer muito sobre a sociedade em que vivem e sobre o “lugar” que nela têm ocupado os intelectuais brasileiros.

REFERÊNCIAS

- ALBERTO, Maria Angélica. *Planos Educacionais para o 2º grau no Estado do Pará: pequena história do proposto e do concretizado para o período de 1983 a 1990*. 1996. (187p). Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPA, Belém: 1996.
- ALMEIDA, Adjovanes Thadeu Silva de. *O Regime Militar em Festa: a comemoração do Sesquicentenário da Independência brasileira (1972)*. Tese (Doutorado), UFRJ, 2009.
- ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1984.
- ALVES FILHO, Armando, et al. *Pontos de História da Amazônia* (volumes I e II). Belém: Paka-Tatu, 2000 e 2002.
- AMADO, Janaína. Região, Sertão, Nação. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.8, n. 15, 1995, p. 145-151.
- ANDREWS, George Reid. O negro no Brasil e nos Estados Unidos. *Lua Nova* [online]. 1985, vol.2, n.1, p. 52-56.
- ANDERSON, Benedict. *Nação e Consciência Nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das letras, 2008.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 2. ed. 1996.
- ARAPIRACA, José de O. *A Usaid e a Educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Autores Associados, 1982.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso*. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais – MG, Faculdade de Educação, 2001.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão – A Reforma Educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora et al. *O Cenário Educacional Latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 95-116.
- ASSIS, Luís André Oliveira de. *Rupturas e Permanências na História da Educação Brasileira: do Regime Militar à LDB/96*. Consultado no site: http://www.fja.edu.br/praxis/documentos/ensaio_02.pdf dia 26.05.2011.
- BALAKRISHNAN, Gopal (org.). *Um mapa da Questão Nacional*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

BARBALHO, Alexandre. *O Estado pós-1964: intervenção planejada na cultura. Revista Política e Trabalho*, n. 15, set./ 1999, p. 63-78.

BARCELOS, L.C. Educação e desigualdades raciais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, ago. 1993, n 86, 1993, p. 15-24.

BARROSO, João. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 117-143.

_____. Prefácio. In: KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. *A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica*. São Paulo: Xamã, 2008.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Branços e Negros em São Paulo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 3. ed. 1971.

BATTISTUS, Cleci Terezinha et al, Estado Militar e as Reformas Educacionais. *Educere*, vol.1, nº 1, jan./jun. 2006, p. 227-231.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cidadania. *Revista Educação Cidadã- SEC*. Porto Alegre, n.2, 2002, p. 63-74.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e Sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris (org.). *O Brasil Republicano: economia e cultura (1930 -1964)*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p.381-416. 1997 (Coleção História Geral da Civilização Brasileira, t. 3, v.4).

_____. *Estado e Educação Popular*. 1ª reedição, Brasília: Líber Livros Editora, 2004.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray (orgs.). *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEZERRA NETO, José Maia. *Escravidão, abolicionismo, mundialização e processo civilizatório na Amazônia, século XIX*. Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP – USP. São Paulo, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL. Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p.188.

_____. *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A Educação na Constituinte de 1946: comentários. In: FÁVERO, Osmar (org). *A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988*. 3. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

BOBBIO, Norberto et al. *Dicionário de Política*. Trad. Carmen C., Varriale et al, Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos técnicas. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto, 1994. p. 15-80.

BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 6, n. 11, 1993.

BONTEMPI JUNIOR, Bruno. *A Cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa*. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2001.

BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. (Org.). *Agenda Brasil: temas de uma sociedade em mudança*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: Crítica social do julgamento*. Trad. Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Minuit, 1979.

_____.; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo, preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1990.

_____. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. *Escritos de educação*. (Seleção, organização, introdução e notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani). Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. *A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região*. In: *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p.107-132.

_____. *Coisas Ditas*. Trad. Cassia R. Silveira e Denise M. Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 5. ed. 2004a.

_____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004b.

_____. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos & Abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 183-192.

_____. *A Economia das Trocas Linguísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. 1ª reimpressão, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

_____. *Regras da arte: gênese e estrutura de campo literário*. Tradução de Maria Lucia Machado. Campinas, SP: Companhia das Letras, 2010.

_____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. (Introdução, organização e seleção: Sérgio Miceli). 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRASIL, SUDAM – Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia. *I Plano de Desenvolvimento da Amazônia, 1972-1974*, Belém, 1971.

BRASIL, SUDAM – Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia. *II Plano de Desenvolvimento da Amazônia: programa de ação do Governo para a Amazônia, 1975-1979*, Belém, 1976.

BRASIL. Parecer nº 94/71, de 04 de fevereiro de 1971, do CFE. *Documenta nº 123*, fevereiro, 1971, p. 121-143.

_____. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. *Documenta nº 132*, novembro, 1971, p 166-177.

BRASIL. *Leis, decretos etc.* Seleção, organização e notas de Guido Ivan de Carvalho. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1975.

BRASIL, Indicação nº 8/70, de 26 de junho de 1970, do CFE. A propósito da Educação Moral e Cívica. In: *Documenta nº 127*, junho de 1971, p. 499-503.

BRASIL, Decreto – Lei nº 869/ 69. In: *Leis, decretos etc.* Seleção, organização e notas de Guido Ivan de Carvalho. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1975.

BRASIL, Biblioteca da Presidência da República. *Os Caminhos da Mobilidade Social*. 1972, p. 23-29.

BRASIL, Biblioteca da Presidência da República. *Mensagem Presidencial – João Goulart*, Brasília, 1964.

BRASIL, Biblioteca da Presidência da República. *Mensagem ao Congresso Nacional – Juscelino Kubitschek*, Brasília, 1960.

BRASIL: *Séries Estatísticas retrospectivas*. Rio de Janeiro: IBGE, 1970.

BRASIL, IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Anuário estatístico do Brasil-1973*. Rio de Janeiro: IBGE, v.34, 1973.

BRASIL, IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Anuário estatístico do Brasil-1980*. Rio de Janeiro: IBGE, v.41, 1981.

BRASIL, IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Anuário estatístico do Brasil-1987-1988*. Rio de Janeiro: IBGE, v.48, 1988.

BRASIL, IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Anuário estatístico do Brasil-1994*. Rio de Janeiro: IBGE, v.54, 1994.

BRASIL, IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Anuário estatístico do Brasil-1998*. Rio de Janeiro: IBGE, v.58, 1999.

BRASIL, IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Sinopse do Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Capturado em <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=4&uf=00>.

BRASIL, IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estudos e Análises, Informação Demográfica e Socioeconômica*, n. 2. Rio de Janeiro, 2013.

BRASIL, MEC – Ministério da Educação e Cultura; INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *A Educação nas Mensagens Presidenciais (1890-1986)*. Brasília, INEP, 1987, 2 v. anexos.

BRASIL, MEC – Ministério da Educação e Cultura, PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Brasília, 1971. Coordenação Geral. Área Estratégica IX – Infra-estrutura social. Vol. I – Educação e Recursos Humanos, Fevereiro de 1969.

BRASIL, MEC – Ministério da Educação e Cultura, PLANO DECENAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL - *Educação I*. Diagnóstico Preliminar. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada. Junho de 1966.

BRASIL, MEC – Ministério da Educação e Cultura, PLANO DECENAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. Diagnóstico Preliminar – Desenvolvimento Social. *Educação II*. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada Setembro de 1966.

BRASIL, MEC – Ministério da Educação e Cultura, II PLANO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO (1975-1979). Composto e impresso nas oficinas do Serviço Gráfico do IBGE – Avenida Brasil 15671 – GB, 1974.

BRASIL, MEC – Ministério da Educação e Cultura, II PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA (1975-1979). Ministério da Educação e Cultura/Secretaria Geral. Departamento de Documentação e Divulgação. Brasília: DF, 1979.

BRASIL, MEC – Ministério da Educação e Cultura, *Diretrizes Gerais dos Encontros Regionais sobre Planejamento: III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos*. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria Geral. Departamento de Documentação e Divulgação. Brasília: DF, 1979b.

BRASIL, MEC – Ministério da Educação e Cultura, *Subsídios para elaboração do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos*. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria Geral. Departamento de Documentação e Divulgação. Brasília: DF, 1979c.

BRASIL, MEC – Ministério da Educação e Cultura, III PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA (1980-1985). Ministério da Educação e Cultura/Secretaria Geral. Departamento de Documentação e Divulgação. Brasília: DF, 1980.

BRESSER- PEREIRA, Luiz Carlos. Nacionalismo no Centro e na Periferia do Capitalismo. *Revista Estudos Avançados*, 22 (62), 2008, p. 171-193.

BUFFA, Ester. O público e o privado na educação brasileira do século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, v. III: século XX. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALABRE, Lia. *O Conselho Federal de Cultura, 1971-1974. Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, nº 37, jan./jun., 2006, p. 81-98.

CAPELATO, Maria Helena R. Propaganda política e construção da identidade nacional coletiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 16, n. 31-32, 1996.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *O racismo na História do Brasil: mito e realidade*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *O Estado Novo, o Dops e a Ideologia de Segurança Nacional*. In: PANDOLFI, Dulce et al (Orgs.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

CARNOY, Martin. *Estado e Teoria Política*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

CARVALHO, Rita de Cássia Gonçalves de. *As transformações do ensino no Brasil: análise das reformas*. Capturado em 12 de julho de 2011 em www.cp.utfpr.edu.br/armando/adm/arquivos/.../Rita_Carvalho_Artigo.pdf

CARVALHO, Celso et al. *Políticas Educacionais e discursos Pedagógicos*. Brasília: Líber Livro, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. *Forças Armadas e Política no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. Cidadania na encruzilhada. In: BIGNOTTO, Newton (org.). *Pensar a República*. Belo Horizonte: UFMG, 2000, p.105-130.

_____. *A formação das almas: imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. Brasil: Nações imaginadas. In: *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 2ª reimpressão, 2005, p. 233-268.

_____. O motivo edênico no imaginário social brasileiro. In: PANDOLFI, Dulce et al (Orgs.). *Cidadania, justiça e violência*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Revisitando a Historiografia educacional brasileira. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2004, p. 375-400.

_____. A Configuração da Historiografia Educacional Brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 6. ed., São Paulo: Contexto, 2007, p. 329-354.

_____. *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, José L. Uma nota sobre demanda derivada. *Revista Brasileira de Economia*. Rio de Janeiro, v.30, n. 4, out./dez 1976, p. 543-556.

CASSASSUS, Juan. A Reforma Educacional na América Latina no Contexto de Globalização. *Cadernos de Pesquisa*, n.114, novembro/2001, p. 07-28.

CASTRO JUNIOR, Osvaldo Agripino. A cidadania brasileira e o papel dos operadores do direito na busca de sua consolidação. In: DAL RI JUNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria de. (orgs.). *Cidadania e Nacionalidade: efeitos e perspectivas: nacionais, regionais, globais*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003, p. 247-275.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

CZAJKA, Rodrigo. *Páginas de Resistência: intelectuais e cultura na Revista Civilização Brasileira*. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2005.

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus; SILVA, Romeu Adriano da. A administração escolar no período do governo Militar (1964-1984). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, ago. 2006, p.124-39.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. (Org.). *A pesquisa qualitativa; enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e Nação na propaganda do “milagre econômico”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 22, n. 43, 2002, p. 195-224.

CHAUI, Marilena. *Brasil: mito fundador e a sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012, 9ª reimpressão: março de 2012.

_____. *Direitos humanos e medo*. In: RIBEIRO FESTER, A.C. (org.), *Direitos Humanos*, São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COELHO, Wilma Baía. *A Cor Ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970- 1989*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

_____. ; COELHO, Mauro Cezar (orgs.). *Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

_____. *Educação, História e Problemas: cor e preconceito em discussão*. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

_____. ; COELHO, Mauro Cezar (orgs.). *Trajetórias da Diversidade na Educação: formação, patrimônio e identidade*. São Paulo: Editora da Física, 2012b.

COELHO, Mauro Cezar. Educação dos índios na Amazônia do século XVIII: uma opção laica. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, São Paulo: Associados, n.18, setembro/dezembro, 2008, p. 95-118.

_____. *Fundação de Belém*. Belém: Estudos Amazônicos, 2011.

COHN, Gabriel. A concepção oficial da política cultural nos anos 70. In: MICELI, Sérgio (org.). *Estado e Cultura no Brasil*. São Paulo: Difel Difusão, 1984, p. 87-96.

COIMBRA, Oswaldo. *Dom Alberto Ramos mandou prender seus padres: a denúncia de Frei Betto contra o arcebispo do Pará, em 1964*. Belém: Paka-Tatu, 2003.

COLARES, Anselmo Alencar. *História da Educação na Amazônia: Questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições*. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, out. 2011, p. 187-202.

CONSORTE, Josildeth Gomes. Culturalismo e educação nos anos 50: O desafio da diversidade. *Caderno Cedes*, ano XVIII, n. 43, dezembro de 1997.

CORDEIRO, Jaime Francisco P. *A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*. Araraquara – SP: Cultura Acadêmica, 2000.

_____. *Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)*. São Paulo: UNESP, 2002.

CORDEIRO, Janaína Martins. *Lembrar o passado, festejar o presente: as comemorações do Sesquicentenário da Independência entre consenso e consentimento (1972)*. Tese (Doutorado), UFF, 2012.

CORRÊA, Darcísio. A Cidadania e a Construção dos Espaços Públicos. *Desenvolvimento em Questão*, Editora Unijuí, ano 1, n. 2, jul/dez, 2003, p. 37-54.

CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. *As políticas educacionais para o Ensino Médio no Pará: passado e presente*. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC/São Paulo, 1997.

CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida; BARRETO, Edna Abreu. O Ensino Médio no Estado do Pará segundo as Estatísticas Oficiais: os impasses das políticas públicas educacionais e os desafios para o século XXI. *Paper do NAEA 122*, agosto de 1999.

COSTA, Lilian Araripe Lustosa da. *A Política Cultural do Conselho Federal de Cultura (1967-1976)*. In: II JORNADA DISCENTE DO PPHPBC (CPDOC/FGV) - INTELECTUAIS E PODER, 2010.

COSTA, Sérgio. A Construção Sociológica da Raça no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, n. 1, 2002, p. 35-61.

COUTINHO, Carlos Nelson. As Categorias de Gramsci e a Realidade Brasileira. In: *Crítica Marxista*, Roma, Editora Riuniti, n. 5, ano 23, 1985, p.35-55.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é Cidadania?*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p. 21-34.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afrodescendentes. In: LIMA, I. C. et al. *Os negros e a escola brasileira*. n. 06, Florianópolis, NEN, 1999.

_____. *Africanidade, afrodescendência e educação*. Educação em Debate, Fortaleza, ano 23, v. 2, n. 42, 2001.

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

_____. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2. ed. 1977.

_____. (coord.). *Escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. ; GOÉS, Moacir de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. *A Universidade Crítica: o ensino superior na República populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CUNHA, Maria Isabel. CONTA-ME AGORA! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.* vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.

D'ADESKY, Jacques. *Racismos e anti-racismos no Brasil: pluralismo étnico e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

D'ARAÚJO, Maria Celina. Amazônia e desenvolvimento à luz das políticas governamentais: a experiência dos anos 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, ano 7, n 19, jun/1992, p. 41-55.

D'AVILA, Jerry. Sonhos americanos, realidades autoritárias: encontros entre a sociedade democrática de John Dewey e a era Vargas. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 24, n. 10, set./dez. 2005, p. 07 -28.

_____. *Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil – 1917 – 1945*. Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: UNESP, 2006.

_____. O valor social da brancura na visão dos educadores da era Vargas. In: *Anais do II SBHE*, Natal – RN, 2002, capturado sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0651.pdf , em junho/2013.

DA MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Petrópolis - RJ: Vozes, 1987.

_____. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

DEMO, Pedro. *Educação e Constituinte*. Em aberto, ano 5, nº 30, abr/jun, 1986.

DIAS, Lucimar Rosa. *Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas Leis educacionais – Da LDB de 1961 à Lei 10. 639 de 2003*. In: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. SECAD – Brasília: 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, n.23, 2007, p. 100-123.

DREIFUSS, René Armand. *1964: A conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe*. 2. ed. Trad. Ayeska Branca de Oliveira Farias et al. Petrópolis – RJ: Vozes, 1981.

DROSSOS, Isabella Micali. Cidadania e Nacionalidade no ordenamento jurídico da República Francesa. In: DAL RI JUNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria de. (orgs.). *Cidadania e Nacionalidade: efeitos e perspectivas: nacionais, regionais, globais*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003, p. 145-166.

DUPAS, Gilberto. *Crise Econômica e Transição Democrática: 83/86 – a delicada trajetória brasileira*. São Paulo: Klaxon, 1987.

DUTRA, Tarso. *Educação e Desenvolvimento*. In: MEC, *Revista MEC*. Rio de Janeiro, ano VII, nº 39, julho/agosto, 1967, p. 6-16.

EPEA, Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada – Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. *Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social: Diagnóstico Preliminar, Desenvolvimento Social – Educação I*, junho, 1966.

EPEA, Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada – Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. *Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social: Diagnóstico Preliminar, Desenvolvimento Social – Educação II*, setembro, 1966.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Processo de Escolarização no Brasil: Algumas considerações e Perspectivas de Pesquisa. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004, p. 521-543.

FAUSTO, Boris (org.). *O Brasil Republicano: economia e cultura (1930-1964)*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997 (Coleção História Geral da Civilização Brasileira, t. 3, v.4).

FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988*. 3. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

FÁVERO, Osmar; HORTA, José Silvério B.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Políticas Educacionais no Brasil: desafios e propostas. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 83, nov. 1992, p. 05 – 14.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A Educação nas Constituintes Brasileiras: ontem e hoje. *Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*. Ano VII, n. 14, Brasília, 1985, p. 13-29.

FERNANDES, Florestan. *O Negro no mundo dos Brancos*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

_____. *Brasil, em compasso de espera*. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986.

_____. Florestan Fernandes: revisitado. *Revista Estudos Avançados*, nº 19 (55), 2005, p. 231-243.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. (org.). *Educação Básica: discursos e práticas político-normativas e interpretativas*. Dourados – MS: Editora UFGD, 2008.

FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História Social da Educação no Brasil (1926 – 1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, José Itamar de. *Brasil Ano 2000: o futuro sem fantasia*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1969.

FERREIRA, Jorge (org.). *O populismo e sua história: debate e crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. In: *Revista Educação e Sociedade*, nº 79, Campinas: CEDES, 2002.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. 12. ed. Brasília: UnB, 1963.

FICO, Carlos. *Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda política e imaginário social no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

_____. *Além do Golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

_____. *O golpe de 1964: momentos decisivos*. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e al. *História & ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FONSECA, Marcus V. *A educação dos negros: uma nova face no processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 13, 2007.

_____. Civilização e branqueamento como dispositivos das escolas de Minas Gerais no século XIX. In: AGUIAR, M. A. da S. (org.) *Educação e diversidade: estudos e pesquisas*, vol. 2. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra; MONTEIRO, Sérgio Marley Modesto. O Estado e suas razões: o II PND. *Revista de Economia Política*, vol. 28, nº 1 (109), janeiro/março, 2008, p. 28-46.

GATTI, Bernadete Angelina. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2007.

GELLNER, Ernest. *Nacionalismo e Democracia*. Trad. Vamireh Chacon e outros. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, set./dez. 2008, p. 313-332.

_____. *Lendo e aprendendo: a campanha de pé no chão*. 3. ed. Natal: Palumbo, 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de Método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *História da Educação Brasileira*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Lutas e Movimentos pela Educação no Brasil a partir de 1970. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. II, n. I, jan./jun. 2009, p. 23-38.

_____. *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMES, Ângela de Castro. *História e historiadores*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996a.

_____. *O populismo e as ciências sociais no Brasil: notas sobre a trajetória de um conceito*. *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 1, nº 2, 1996, p. 31-58.

_____. Política: História, Ciência, Cultura etc. *Revista Estudos Históricas*, Rio de Janeiro, 17, 1996b, p. 59-84.

_____. Essa gente do Rio... os intelectuais cariocas e o modernismo. *Revista Estudos Históricas*, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 11, 1993, p. 62-77.

_____. Os intelectuais cariocas, o modernismo e o nacionalismo: o caso de Festa. *Luso-Brazilian Review. Michigan: The University of Wisconsin-Madison*, 2004. p. 80-106.

GOMES, Angela de Castro. O populismo e as ciências sociais no Brasil. In FERREIRA, Jorge (org.). *O populismo e sua história: debate e crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão*. In: *Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, 2005, p.39-62.

_____. *Levantamento bibliográfico sobre relações raciais e educação: uma contribuição aos pesquisadores e às pesquisadoras da área*. In: MIRANDA, C.; AGUIAR, F.L.; PIERRÔ, M.C. (orgs.). *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Cultura Negra e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/jun/jul/ago, n. 23, 2003, p. 75-85.

_____. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

_____. Escola e diversidade étnico-racial: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

GOMES, Tiago de Melo. Afro-brasileiros e a construção da ideia de democracia racial nos anos 1920. *Linhas*, Florianópolis, v.8, n.1, jan./jun. 2007, p. 36-56.

GOODSON, Ivor, Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação*, n. 2, 1990, p. 230-254.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O silêncio, um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: estudo acerca de discriminação racial nas escolas públicas de BH*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.

GONÇALVES, Nadia G.; GONÇALVES, Sandro A. *Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução*. 2. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

GONÇALVES JUNIOR, Jerson Carneiro. *Educação Política: instrumentos de exercício de Democracia*. Florianópolis: Conceito Editorial, 2010.

GORENDER, Jacob. *Combate nas Trevas: a esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada*. 5.ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2014.

GRAMSCI, Antônio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. *Cadernos do Cárcere*. V. 5, edição e tradução de Luiz Sérgio Henriques; co-edição, Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *Cadernos do Cárcere*. V. 1, edição e tradução de Luiz Sérgio Henriques; co-edição, Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GUIBERNAU i BERDUN, M. Montserrat. *Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). *Tempo Social; Rev. Sociol.* USP, S. Paulo, 13(2), novembro de 2001, p. 121-142.

_____. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. *Novos Estudos – CEBRAP*, n. 81, julho 2008, p. 99-114.

_____. Como trabalhar com raça em Sociologia. *Educação e Pesquisa*, vol. 29, n. 1 São Paulo Jan/Jun, 2003.

_____. Entre o medo de fraudes e o fantasma das raças. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 11, n. 23, 2005, p. 215-216.

_____. Intelectuais negros e formas de integração nacional. *Estudos Avançados*, 18 (50), 2004, p. 271-284.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. *Revista Estudos Históricas*, Rio de Janeiro, n.1, 1988, p. 05-27.

HABERMAS, Jurgen. Realizações e Limites do Estado Nacional Europeu. In: BALAKRISHNAN, Gopal (org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, p. 297-310.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *A discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Tradução Patrick Beurglion. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005 [1979].

HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1990, p. 05 -12.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdade racial no Brasil. In HASENBALG, Carlos A; SILVA, Nelson do Valle (Orgs.). *Estrutura social, mobilidade e raça*. Rio de Janeiro: Vértice, 1988, p. 115-143.

HANCHARD, Michael, *Orfeu e Poder. Movimento Negro no Rio e São Paulo*. Rio de Janeiro: UERJ/UCAM-Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. Texto para discussão 807. Acessível em <www.ipea.gov.br>.

HOBSBAWM, E. J. *Nações e Nacionalismo desde 1780: Programa, mito e realidade*. Trad. de Maria Célia Paoli e Anna Maria Quirino, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3. ed. 2002.

_____. *Era dos Extremos: o breve século XX – 1914 -1991*. Trad. Marcos Santarrita; rev. Técnica Maria Célia Paoli, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, Eric ; RANGER, Terence (Org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

HOCHMAN, Gilberto; FONSECA, Cristina M. O. O que há de novo? Políticas de saúde pública e previdência, 1937-45. In: PANDOLFI, Dulce (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

HOFBAUER, Andreas. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo: UNESP, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

HORTA, José Silvério Baía. *Gustavo Capanema*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

IANNI, Octávio. *Pensamento social no Brasil*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.

_____. *As Metamorfoses do Escravo*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.

_____. *A Dialética das Relações Raciais*, apresentado no Encontro da ANPOCS em 2003. Capturado em <http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a16-oianni.pdf>, dia 11.06.2011.

_____. *Escravidão e Racismo*. São Paulo: Editora Hucitec, 1978.

_____. *O colapso do populismo no Brasil*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968; 1971; 3. ed. 1981.

_____. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. Literatura e Consciência. *Revista São Paulo em Perspectiva*, n.2, abr/jun 1988, p. 30-34.

_____ et al. *O Negro e o Socialismo*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.

JONES, James N. *Racismo e Preconceito*. São Paulo: EDUSP, 1973.

KREUTZ, Lúcio. Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: Diferenças e tensões. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados e SBHE, 2001, v 1, p.119-145.

_____. Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. II: século XIX, 3. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010, p.150-165.

KENSKI, Vani. *Memória e ensino*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.90, p.45-51, ago. 1994.

LEITE, Marcus Vinnicius C. Imagens da Amazônia Paraense: uma leitura alegórica da obra de Dalcídio Jurandir. In: SIMONIAN, Ligia T.L (org.). *Belém do Pará: História, cultura e sociedade*. Belém: Editora do NAEA, 2010.

LESSA, Carlos. Nação e Nacionalismo a partir da experiência brasileira. *Revista Estudos Avançados* 22 (62), 2008, p. 237-256.

_____. *A Estratégia de Desenvolvimento: Sonho e Fracasso*. Brasília: Funcep, 1988.

LIMA, Antônio Vizeu da Costa. Complexos Interescolares e Intercomplementaridade no Ensino da Amazônia. *Revista de Cultura do Pará*, Ano 3, n°s. 12 e 13, jul/dez.1973, p. 156-175.

LIMA, Ivan Costa: *As Pedagogias do Movimento Negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000): implicações teóricas e políticas para a Educação brasileira – Tese (Doutorado)*, Universidade Federal do Ceará: UFC, 2009.

LIMA, Ivana Stolze. Uma população de livres e escravos ou uma nação que fala português? Duas formas de olhar o destino do Império. *ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História*, João Pessoa, 2003a.

_____. A Língua Brasileira e os Sentidos de Mestiçagem e Nacionalidade no Império do Brasil. *Topoi – Revista de História*, v.4, n.7, jul. / dez. 2003b, p. 334-356.

_____. Entre a língua nacional e a fala caçanje: representações sociais sobre a língua no Rio de Janeiro imperial. *ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História*, Londrina, 2005.

_____. *Vozes escravas: usos e práticas em torno da língua nacional no Rio de Janeiro*. Capturado em março de 2013, www.casaruibarbosa.gov.br/arquivos/.../dd%20-%20IvanaStolzeLima.pdf.

LIMA, Rosângela Novaes. *De Barbalho a Gueiros: clientelismo e política educacional no Pará. 1983 a 1990*. 1995. 210 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1995.

LOBATO, Sidney da Silva. *Educação na fronteira da modernização: a política educacional no Amapá (1944-1956)*. Belém: Paka-Tatu, 2009.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky; PINTO, Jax Nildo Aragão. A questão fundiária na Amazônia. *Revista Estudos Avançados* 19 (54), 2005, p. 77- 98.

MAIO, Marcos Chor. A Questão racial no Pensamento de Guerreiro Ramos. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/CCBB, 1996.

MAIA, Tatyana de Amaral. *Os cardeais da cultura nacional: o Conselho Federal de Cultura na ditadura civil-militar (1967-1975)*. São Paulo: Itaú Cultural: Iluminuras, 2012.

_____. A Cultura como guardião do espírito cívico nacional: a ação dos intelectuais do Conselho Federal de Cultura na ditadura civil-militar (1966-1975). In: ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza /CE, 2009, p. 01-10.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Educação e divisão social do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1982.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, ago. 2006, p.188–204.

MEC, *Revista MEC*. Rio de Janeiro, ano VII, n. 39, julho/agosto, 1967.

MEC, Conselho Federal de Cultura. *Revista Cultura*, ano 2, n. 17, novembro, 1968.

MENDES, Iran Abreu. *Tendências Metodológicas no ensino de Matemática*. Belém: EDUFPA, 2008.

MICELI, Sérgio (org.). *Estado e Cultura no Brasil*. São Paulo: Difel Difusão, 1984.

MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MONARCHA, Carlos. (org.). *História da educação brasileira: formação do campo*. Unijuí: UNIJUÍ, 2005.

MOOG, C. V. Integração psicossocial do povo brasileiro. *Revista da Escola Superior de Guerra*. Rio de Janeiro: n. 41, v. 2, 2002, p. 347- 364.

MONTEIRO, Maurílio de Abreu; COELHO, Maria Célia Nunes. As políticas federais e reconfigurações espaciais na Amazônia. *Novos Cadernos NAEA*, v.7, n.1, jun.2004, p. 91-122.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues(b). Professoras Negras na Primeira República. In: OLIVEIRA, Iolanda (coord.). *Relações Raciais e Educação: alguns determinantes*. Niterói, Intertexto, 1999, p. 21-67.

MULLER, Tânia Mara Pedroso. A consolidação da profissão docente no Brasil: uma retrospectiva. *Revista Conhecimento & Diversidade*, Niterói, n.3, jan./jun. 2010, p. 90–107.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Racismo: da desigualdade à intolerância. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v.4, n. 2, abr/jun. 1990, p. 51-54.

_____. 171ª Reunião Especial - "Ciclo de Debates Políticas Públicas - Cotas para a População Negra", Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2002. <http://www.almg.gov.br>, capturado em agosto de 2011.

_____. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Prefácio. In: D´ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009b, p. 13-15.

MUNAKATA, Kazumi. O uno e o múltiplo. In: SILVA, Marcos. (org.) *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Anpuh/Marco Zero, 1984, p 30-36.

_____. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. 6. ed., São Paulo: Contexto, 2007, p. 271-296.

NAGLE, Jorge. *História da educação brasileira: problemas atuais*. Em aberto, Brasília, 3 (23), set/out, 1984.

NEGRÃO, Esmeralda V. Preconceitos e Discriminações Raciais em Livros Didáticos e Infante – Juvenis. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo (65): maio 1988, p. 52-65.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Bourdieu & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 1, jan.- abr. 1996, p. 67-79.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino de história da África no mundo Atlântico (1990 – 2005)*. Tese de Doutorado, Brasília: UNB, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense; Brasília: CNPq, 1990.

_____. *Cultura é Patrimônio: um guia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

_____. *Imaginário Histórico e Poder Cultural: as comemorações do descobrimento*. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.14, n.º 26, 2000, p. 183-202.

_____. *Ufanismo: uma versão otimista da nação*. In: *A questão nacional na primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

OLIVEN, Ruben George. *A relação Estado e Cultura no Brasil: cortes ou continuidade?* In: MICELI, Sérgio (org.). *Estado e Cultura no Brasil*. São Paulo: Difel Difusão Editorial S.A, 1984, p. 41-52.

ORTIZ, R. *A procura de uma sociologia da prática*. In: (Org.). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1994, n. 39, p. 7-37. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OSORIO, Rafael Guerreiro; SOARES, Sergei. A Geração 80: um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. In: SOARES, Sergei et al (org). *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

OSORIO, Rafael Guerreiro. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In: PETRUCCELLI; SABOIA (orgs.). *Características Étnico-Raciais da População: Classificações e identidades*. IBGE, Rio de Janeiro, 2013.

PANDOLFI, Dulce et al (Orgs.). *Cidadania, justiça e violência*. Rio de Janeiro: FGV, 1999a.

_____. *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999b.

PARÁ, Secretaria de Estado de Educação – Diretoria de Ensino Médio e educação Profissional. *Desafio da Construção do Ensino Médio Integrado no Estado do Pará: diretrizes para um programa de ação*. Belém- Pará, 2008.

- PARÁ, Secretaria de Estado de Educação. *Plano Estadual de Educação 1987-1990*. Belém-Pará, 1987.
- PARÁ, Conselho Estadual de Cultura. *Revista de Cultura do Pará*. Ano 1, n. 1, set./dez., 1970.
- PARÁ, Conselho Estadual de Cultura. *Revista de Cultura do Pará*. Ano 1, n. 2, jan./abr., 1971.
- PARÁ, Conselho Estadual de Cultura. *Revista de Cultura do Pará*. Ano 1, n. 3, mai./jul., 1971.
- PARÁ, Conselho Estadual de Cultura. *Revista de Cultura do Pará*. Ano 1, n. 4 e 5, ago./dez., 1971.
- PARÁ, Conselho Estadual de Cultura. *Revista de Cultura do Pará*. Ano 2, n. 6 e 7, jan./jun., 1972.
- PARÁ, Conselho Estadual de Cultura. *Revista de Cultura do Pará*. Ano 2, n. 8 e 9, jul./dez., 1972.
- PARÁ, Conselho Estadual de Cultura. *Revista de Cultura do Pará*. Ano 3, n. 10 e 11, jan./jun., 1973.
- PARÁ, Conselho Estadual de Cultura. *Revista de Cultura do Pará*. Ano 4, n. 14 e 15, jan./jun., 1974.
- PARÁ, Conselho Estadual de Cultura. *Revista de Cultura do Pará*. Ano 4, n. 16 e 17, jul./dez., 1974.
- PARÁ, Conselho Estadual de Cultura. *Revista de Cultura do Pará*. Ano 5, n. 18 e 19, jan./jun., 1975.
- PARÁ, Conselho Estadual de Cultura. *Revista de Cultura do Pará*. Ano 5, n. 20 e 21, jul./dez., 1975.
- PARÁ, Conselho Estadual de Cultura. *Revista de Cultura do Pará*. Ano 6, n. 22 e 23, jan./jun., 1976.
- PARÁ, Conselho Estadual de Cultura. *Revista de Cultura do Pará*. Ano 6, n. 24 e 25, jul./dez., 1976.
- PARÁ, Conselho Estadual de Cultura. *Revista de Cultura do Pará*. Ano 7, n. 26 e 27, jan./jun., 1977.
- PARÁ, Conselho Estadual de Cultura. *Revista de Cultura do Pará*. Ano 7, n. 28 e 29, jul./dez., 1977.
- PARÁ, Conselho Estadual de Cultura. *Revista de Cultura do Pará*. Ano 8, n. 30 e 31, jan./jun., 1978.

PARÁ, Conselho Estadual de Cultura. *Revista de Cultura do Pará*. Ano 9, n. 33 e 34, jan./jun., 1979.

PARÁ, Conselho Estadual de Cultura. *Revista de Cultura do Pará*. Ano 9, n. 35 e 36, jul./dez., 1979.

PARÁ, Mensagem enviada à Assembleia Legislativa – Governo Fernando José de Leão Guilhon, em 31 de março de 1970.

PAIXÃO, M. et al. Relatório Anual das desigualdades raciais no Brasil, 2009-2010. *Tempo em Curso*, ano 3, v.3, n.12, dez. 2011.

PASSARINHO, Jarbas. *Na planície*. Belém-Pará: CEJUP, 1990.

PENNA FILHO, Pio. *O Brasil e a África do Sul: o arco atlântico da política externa brasileira (1918 – 2000)*. Porto Alegre: FUNAG/MRE, 2008.

PENNA, Maria Luiza. *Fernando de Azevedo*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PEREIRA, Amauri Mendes. “Um raio em céu azul”. Reflexões sobre a política de cotas e a identidade nacional brasileira. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, n. 3, 2003, p. 463-482.

PETIT, Pere. *Chão de Promessas: elites políticas e transformações econômicas no estado do Pará pós-1964*. Belém: Paka-Tatu, 2003.

_____. *A Esperança Equilibrista: a trajetória do PT no Pará*. São Paulo: Boitempo, 1996.

PETIT, Pere; CUÉLLAR, Jaime. *O Golpe de 1964 e a instauração da ditadura civil-militar no Pará: apoio e resistências*. *Revista Estudos Históricas*, Rio de Janeiro, vol. 25, nº 49, p. 169-189, janeiro-junho de 2012.

PINHEIRO, Maria Francisca. *O público e o Privado na Educação: um conflito fora de moda?* In: FAVERO, Osmar (org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823 – 1988*. Campinas – SP: Autores Associados, 2005, p. 255-292.

PINTO, Louis. *Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

PINTO, Regina P. A escola e a questão da pluralidade étnica. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n 55, 1985, p. 3-17.

_____. Movimento Negro e Educação do Negro: a ênfase na identidade. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n 86, 1993, p. 25-38.

_____. Raça e Educação: uma articulação incipiente. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n 80, 1992, p.41-50.

_____. Multiculturalidade e Educação de Negros. *Cadernos Cedes*, Campinas/SP, n 32, 1993.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, Jean et. al. *A pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 43-94.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: UNESP, 1998.

QUEIRÓZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 6. ed., São Paulo: Contexto, 2007, p. 103-118.

QUINTELLA, Maria Madalena Diégues. *Cultura e Poder ou Espelho, Espelho Meu: existe alguém mais culto do que eu?*. In: MICELI, Sérgio (org.). *Estado e Cultura no Brasil*. São Paulo: Difel Difusão, 1984, p. 113-134.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à Sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

REIS, Elisa P. O Estado Nacional como Ideologia: O caso brasileiro. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol I n 2, 1988, p. 187-203.

_____. Cidadania: História, teoria e utopia. In: PANDOLFI, Dulce et. alli (orgs.). *Cidadania, Justiça e Violência*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 11-18.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos Ribeiro. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

RIBEIRO, Cristiane Maria. *Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas*. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos: UFSCAR, 2005.

RIBEIRO, Marlene. *Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.2, jul/dez, 2002, p. 113-128.

RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Sá; REIS, Daniel Aarão. *O golpe militar e a ditadura: 40 anos depois (1964-2004)*, Bauru, SP: EDUSC, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis- RJ: Vozes, 16. ed. 1994.

ROMÃO, Jeruse (org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

ROSA, Michele Rossoni. “*Esquerdisticamente Afinados*”: os intelectuais, os livros e as revistas das editoras civilização brasileira e paz e terra (1964-1969). Tese (Doutorado), UFRGS, Porto Alegre, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura Infantil e Ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

_____. Segregação espacial na escola paulista. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n.19, 1990, p. 97-107.

_____. Raça e Educação Infantil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.77, maio/1991, p. 25-34.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C., SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 29, n. 1, p. 125-146, jan.-jun. 2003.

SÁ, Nicanor Palhares, SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria dos (orgs). *Instantes & memórias na história da educação*. Brasília-DF: INEP; Cuiabá-MT: EdUFMT, 2006.

SACRISTÁN, J. G. Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T.; GENTILLI, P. *Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE/Confederação dos Trabalhadores em Educação, 1996, p. 50-74.

SALGADO, Maria Umbelina. Educação e transição democrática política para o ensino de 2º grau. In: MELLO, Guiomar Namó de et al. (orgs.). *Educação e transição democrática*. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986, p. 113-134.

SALLES, Vicente. *O negro no Pará sob o regime da escravidão*. Rio de Janeiro: FGV, 1971.

SANFELICE, José Luis. O Estado e a Política Educacional do Regime Militar. In: SAVIANI, Dermeval (org.). *Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira*. Vitória: EDUFES, 2011.

SANTANA, Moises de Melo et. al. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 47, 2013, jan./mar., p. 97-110.

SANT’ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: SECAD/MEC, 2005, p. 39-68.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. *O Movimento negro e o Estado: o caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo*. Campinas – SP: UNICAMP, 2001.

SANTOS, Jailson Alves dos. *A trajetória da educação profissional*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et alli. *500 anos de educação no Brasil*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 205-224.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira*. 2. ed., Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SANTOS, Sales Augusto dos. *A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro*. In: *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*, Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 21-38.

SANTOS, Joel Rufino dos. *O movimento Negro e a crise brasileira*. Política e Administração, Rio de Janeiro, v 2, 1985.

_____. *O que é Racismo*. São Paulo: 1º passos, 1998.

_____. *O Negro como Lugar*. In: RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à Sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

SANTOS, Renato Emerson dos (org.). *Questões urbanas e racismo*. Petrópolis – RJ: DP et al. Brasília, DF: ABPN, 2012.

SAVIANI, Demerval. *Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José L. (Orgs.) *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998, p. 7-15.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Demerval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004a, p.18.

_____. O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. *Paidéia - Cadernos de Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 14, n. 28, maio.ago. 2004b, p. 113-124.

_____. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Projeto 20 anos do Histedbr. Campinas, 25 de agosto de 2005a.

_____; LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). *A Escola Pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas – SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005b.

_____; LOMBARDI, José Claudinei (orgs). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005c.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, SP: Autores Associados, 18. ed. revista, 2009a.

_____. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas, SP: Autores Associados, 41. ed. revista, 2009b.

_____. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

_____. *Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira*. Vitória: EDUFES, 2011.

SEPULVEDA, José Antonio Miranda. *O papel da Escola Superior de Guerra na projeção do campo militar sobre o campo educacional*. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Educação, Trabalho e Cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico*. *Revista São Paulo em Perspectiva*, 14 (2), 2000, p. 65-71.

_____. A escola e a construção da cidadania. In: SEVERINO, Antonio Joaquim et.al. *Sociedade Civil e Educação*. Campinas, SP: Papirus, 1992.

SILVA, Ana Célia da. A discriminação racial nos livros didáticos. In: MELLO, Regina Lúcia C. de; COELHO, Rita de Cássia F. (orgs.). *Educação e Discriminação dos Negros*, Belo Horizonte – MG: FAE: Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1988, p. 91-96.

_____. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Geranilde Costa e: *O Uso de Literatura de Base Africana e Afrodescendente junto a Crianças de Escolas Públicas de Fortaleza: Construindo Novos Caminhos para Repensar o Ser Negro*. Dissertação de Mestrado: UFC, 2009.

SILVA, Marinete dos Santos. *A educação brasileira no Estado Novo 1937-1945*. São Paulo: Livramento, 1980.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 37-56.

SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e: *Negro e Ensino Médio: representações de professores acerca de relações raciais no currículo*. Dissertação de Mestrado: UFPA, 2009.

SILVA, Vanderli Maria da. *A Construção da Política Cultural no Regime Militar: concepções, diretrizes e programas (1974 – 1978)*. Dissertação de Mestrado: USP, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. BH, Autêntica, 1999.

SILVA JÚNIOR, Hédio. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações Afirmativas e Diversidade Étnica e Racial. In: Sales Augusto dos Santos (org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. Negros em Movimento: a construção da autonomia. In: Joaze Bernardino e Daniela Galdino (orgs.). *Levando a Raça a Sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Ação Afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, nov. 2002, p. 219-246.

SILVERIO, Valter Roberto; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. *Políticas públicas contra as desigualdades étnico-raciais na educação brasileira: as Leis 10.639/03 e 11.645/08*. Congresso Internacional de Educação: Tempos Presentes. Uberlândia, 2009.

SINGER, Paul. *Repartição da Renda: pobres e ricos sob o regime militar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SCHAFF, Adam. *História e verdade*. Trad. Maria Paula Duarte. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. O Ensino de segundo grau e a nova carta. *Em Aberto*, Brasília, ano 8, n. 41, jan./mar. 1989.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870 -1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *Um debate com Richard Graham ou “com estado mas sem nação: o modelo imperial brasileiro de fazer política”*. *Diálogos*, DHI/UEM, v. 5, n.1, p. 53-74, 2001.

_____. *Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____.; BOTELHO, André (orgs.). *Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARTZ, Stuart B. *Escravos, roceiros e rebeldes*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

_____. A historiografia dos primeiros tempos do Brasil moderno: tendências e desafios das duas últimas décadas. *História: Questões & Debates*. Curitiba, n. 50, jan/jun 2009, p. 175-216.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria B. e COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, São Paulo: EDUSP, 1984.

SKIDMORE, Thomas. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. *Brasil: de Castelo a Tancredo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. Fato e Mito: Descobrimo um problema racial no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 79, 1991, p. 05-16.

_____. *O Brasil Visto de Fora*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SCHULTZ, Theodore W. *O valor econômico da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SMITH, Anthony D. O Nacionalismo e os Historiadores. In: BALAKRISHNAN, Gopal (org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, p. 185-208.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOARES, Sergei et al. (org). *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História Militar do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SOUSA, Antonia de Abreu. O conceito gramsciano de “revolução passiva” e o Estado brasileiro. *Revista Labor*, n. 3, 2010.

SOUSA, Maria de Fátima Matos de; ROSÁRIO, Maria José Aviz do. *A História da organização do Ensino Primário de Belém do Pará, 1937 a 1945: ações e limites*. Revista *HISTEDBR Online*, Campinas, número especial, out/2011 - ISSN: 1676-2584, p. 273-285.

SOUZA, Rosa Fátima de. *A militarização da infância: Expressões do nacionalismo na cultura brasileira*. *Cadernos Cedex*, ano XX, n. 52, novembro/2000, p. 104-121.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *ABC da Lei de Diretrizes e bases da Educação*. São Paulo: Unimarco, 1993.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. II: século XIX, 3. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

SUDAM - Plano de desenvolvimento da Amazônia (1972-1974), Belém, 1971.

TANCREDI, Ana Maria Orlandina Carvalho. *Políticas Nacionais de Educação Infantil: MOBREAL, Educação Pré – Escolar e a Revista Criança (1982 -1985)*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas –SP, 2006.

TEIXEIRA, Eliana Franco. *O Direito à Educação nas Constituições Brasileiras*. Belém: UNAMA, 2001.

TELLES, Edward. Repensando as relações de raça no Brasil. *Revista Teoria e Pesquisa*, n 42, janeiro – julho, 2003, p. 131-159.

_____. *O Significado da Raça na Sociedade Brasileira*. Trad. Ana Arruda Callado. Princeton e Oxford: Princeton University Press, 2012.

THIRY – CHERQUES, Hermano Roberto. *Pierre Bourdieu: a teoria na prática*. RAP Rio de Janeiro 40(1), Jan./Fev. 2006, p. 27-55.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TOBIAS, José Antonio. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Juriscredi, 1972.

TOLEDO, Caio Navarro de. *1964: o golpe contra as reformas e a democracia*. *Rev. Bras. Hist.* [online]. 2004, vol.24, n.47, p. 13-28.

_____. Estado Nacional e desenvolvimento capitalista no Brasil. In: COSTA, Silvio (org.). *Concepções e Formação do Estado Brasileiro*. 2. ed. São Paulo: A. Garibaldi – UCG, 2004, p. 87-108.

_____. *ISEB: Fábrica de Ideologias*. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

VAINER, Carlos B. Estado e raça no Brasil: notas exploratórias. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 18, maio de 1990. p. 103-118.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.1, jan./abr. 2007, p. 117-134.

VASCONCELOS, Helena C. de; OLIVEIRA, Ilda Estela A. de; COSTA, Maria das Graças P.da. *A Formação do Professor para a Escola Básica no Pará*. Belém: UFPA, 1992.

VELLOSO, Mônica Pimenta. *Os Intelectuais e a Política Cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1987.

VELLOSO, Monica Pimenta. *Comê, morá? Descobrimento, comemoração e nacionalidade nas revistas humorísticas ilustradas*. Proj. História, São Paulo, nº 20, abr. 2000, p. 129-151.

_____. *O modernismo e a questão nacional*. In: O Brasil Republicano: o tempo do nacional-estatismo, vol. 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

VERDERY, Katherine. Para onde vão a “nação” e o “nacionalismo”. In: BALAKRISHNAN, Gopal (org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, p. 239-248.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Desejos de Reforma: legislação educacional no Brasil Império e República*. Brasília: Liber Livro, 2008a.

_____. *Política Educacional em Tempos de Transição (1985 – 1995)*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008b.

_____; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Plano, 2003.

_____. *A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, mai/ago, 2007, p. 291-309.

VIEIRA, Evaldo. *A República Brasileira: 1964-1984*. São Paulo: Moderna, 1985.

_____. *Estado e Miséria Social no Brasil - de Getúlio a Geisel*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

XAVIER, Libânia Nacif – *O Brasil como laboratório – educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

_____. *A educação no debate intelectual dos anos 50/60*. Capturado em julho de 2011. www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhel/anais/082_libania.pdf.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e Escola no Brasil: A Constituição do Liberalismo em Ideologia Educacional e as Reformas do Ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

_____. et al. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

WARDE, M. J. Contribuições da história para a educação. *Em Aberto*, Brasília, n. 47, p. 32-45, 1990.

_____. (org.). Temas de história da educação. In: *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, Ano V, n. 7 – 1 Semestre – 2000.

_____. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, Guiomar Namó de et al (orgs.). *Educação e transição democrática*. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986, p. 73-91.

WEFFORT, Francisco. *O populismo na política brasileira*. 2. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

ZOTTI, S. A. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. São Paulo: Autores Associados, 2004.