

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

RAFAEL VIEIRA LEVANDOVSKI

DITADURA E EDUCAÇÃO:
o Rio Grande do Sul e o Colégio estadual Júlio de Castilhos (1964-1985)

Porto Alegre

2021

RAFAEL VIEIRA LEVANDOVSKI

**DITADURA E EDUCAÇÃO:
o Rio Grande do Sul e o Colégio estadual Júlio de Castilhos (1964-1985)**

Linha de Pesquisa: Relações de Poder Político-Institucionais

Dissertação de Mestrado em História apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Enrique Serra Padrós.

Porto Alegre

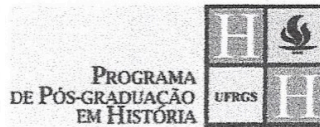
2021

CIP - Catalogação na Publicação

Levandovski, Rafael Vieira
Ditadura e Educação: o Rio Grande do Sul e o
Colégio estadual Júlio de Castilhos (1964-1985) /
Rafael Vieira Levandovski. -- 2021.
179 f.
Orientador: Enrique Serra Padrós.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Porto
Alegre, BR-RS, 2021.

1. Ditadura de Segurança Nacional. 2. Ditadura
civil-militar. 3. Educação. 4. Rio Grande do Sul . 5.
Colégio Estadual Júlio de Castilhos. I. Padrós,
Enrique Serra, orient. II. Título.



ATA PARA ASSINATURA Nº _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas




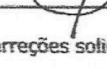
Programa de Pós-Graduação em História
HISTÓRIA - Mestrado Acadêmico
Ata de defesa de Dissertação

Aluno: Rafael Vieira Levandovski, com ingresso em 04/02/2019
Título: **A DITADURA DE SEGURANÇA NACIONAL E A EDUCAÇÃO: o caso do Rio Grande do Sul e do Colégio Estadual Júlio de Castilhos (1964-1985)**
Orientador: Prof. Dr. Enrique Serra Padros

Data: 25/03/2021
Horário: 14:00
Local: IFCH

Banca Examinadora	Origem
Adolar Koch	UFRGS
Edison Luiz Saturnino	UFRGS
Caroline Pacievitch	UFRGS
Vera Lucia Maciel Barroso	Externo

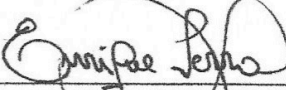
Porto Alegre, 25 de março de 2021

Membros	Assinatura	Conceito
Adolar Koch	 por videoconferência	A
Edison Luiz Saturnino	 por videoconferência	A
Caroline Pacievitch	 por videoconferência	A
Vera Lucia Maciel Barroso	 por videoconferência	A

Conceito Geral da Banca: Correções solicitadas: () Sim Não

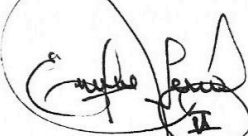
Observação: Esta Ata não pode ser considerada como instrumento final do processo de concessão de título ao aluno.

Aluno


Orientador

Programa de Pós-Graduação em História
Av. Bento Gonçalves, 9500 Prédio 43322 - 205D - Bairro Agronomia - Telefone 33088220
Porto Alegre - RS

* **Observação:** Conforme recomendação da Banca, o título da dissertação será alterado para: "Ditadura e Educação: o Rio Grande do Sul e o Colégio estadual Júlio de Castilhos (1964-1985)"


Orientador

AGRADECIMENTOS

Muitas vezes me peguei pensando sobre o quanto o processo de escrita acadêmica pode ser solitário. Ainda mais durante o contexto de pandemia. Entre idas e vindas, estou em isolamento desde março de 2020 e quase a totalidade desta dissertação foi digitada no meu quarto, acompanhado de música ambiente, de café ou chimarrão (a depender do mês), do Joca e do barulho dos ônibus que sobem a Avenida Protásio Alves sem parar. Contudo, depois de finalizada a escrita do trabalho, a sessão dos agradecimentos trata justamente de reconhecer que a investigação se processa de forma coletiva.

Seguramente, o trabalho seria outro, não fossem as intervenções do meu querido orientador, Enrique Serra Padrós. Desde o longínquo 2014, já temos bons anos de militância, de eventos multitudinários, de apresentações de trabalhos, de ensaios virtuais, de correntes de e-mail, de reuniões informais na sala de casa e de um grupo que se constituiu a partir da admiração que nutrimos coletivamente por essa figura. No processo de escrita, o diálogo com o Enrique (através da caneta vermelha, para correção, e da azul, para reflexão) me incentivou a rever vícios, a repensar problemas de pesquisa e a refinar hipóteses desenvolvidas. Enrique, te agradeço imensamente pela tua dedicação e por acreditar naquelas pessoas que temos a sorte de compartilhar uma orientação (*y otras cositas más*) contigo.

Aproveito, além disso, para ressaltar a importância dessa comunidade de afeto, que a cada dia cresce um pouquinho mais. Chico, Pedrinho, Débora, Letícia, Amanda, Vanessa, Stella, Paulinha, Paola (que ajudou na transcrição das entrevistas), Patrícia, Grazi, e é tanta gente que fica até difícil citar, muito obrigado. Em especial, agradeço à Suzana Lisbôa, que é parte da história narrada nessa investigação e que nos acolheu não só na sua casa, mas na sua vida. Conversamos muito sobre o *Julinho* e foi ela quem me emprestou um dos documentos que serviu de base para a construção do terceiro capítulo. Valorizo, acima de tudo, o seu exemplo de militância e a possibilidade de compartilhar impressões sobre a vida, ainda mais quando as trocamos ao redor de mesas cheias de docinhos, pizzas, quiches, tortas-frias e de uma cervejinha (ou de várias, como é mais comum, sejamos sinceros).

Agradeço também aos professores Adolar e Edison pelos valiosos apontamentos na banca de qualificação e às professoras Caroline e Vera por aceitarem o convite de diálogo da banca final da dissertação. À Vera, particularmente, agradeço pela prontidão com que atendeu nosso pedido de indicação de pessoas a serem entrevistadas sobre a história do *Julinho*. Foi

através de sua intervenção que conseguimos entrar em contato com a professora Neiva Shäffer, com Carlos Gianotti e com Telmo Magadan, a quem também agradeço imensamente a disponibilidade de compartilharem suas histórias e de refletirem sobre suas vivências no Colégio Estadual Júlio de Castilhos. Como a eles, agradeço Carlos Roberto Robaina pela disponibilidade em conversar sobre a militância estudantil da década de 1980.

A pesquisa também seria completamente diferente não fossem as discussões com colegas e com o corpo docente do PPGH e do ProfHist. Devo mencionar o diálogo intenso com a Letícia, quem me ensinou a utilizar a plataforma SIAN do Arquivo Nacional e sempre esteve disposta a conversar sobre as nossas pesquisas, que têm vários pontos em comum. Mais recentemente, incluímos entre os tópicos de debates as receitas de pasta de berinjela e os macetes de decoração de interiores. A Amanda é sempre discreta, mas esteve presente em todos os momentos que fazem parte dessa investigação. Compartilhamos a graduação, a docência, os shows do Gil (e da *Cuatro Pesos*) e parte do percurso do mestrado. Foi ela quem leu a primeira versão atabalhoada da introdução e quem defendeu uma dissertação emocionante (que agora vai ser livro!) sobre as ditaduras e os povos indígenas do Cone-Sul (saibam que chorei igual criança na apresentação). Ela também opinou sobre as problemáticas desenvolvidas e aceitou dois convites para cafés distanciados em contexto de pandemia.

Também devo dizer que a reflexão acadêmica tornou-se muito diferente a partir da experiência concreta como professor nas escolas Paraná e Albino Dias de Melo. Agradeço às colegas de trabalho e, principalmente, aos(às) estudantes, que constantemente provocam reflexões e aprendizados, inclusive a partir do seu espírito de questionamento adolescente, semelhante àquele que foi objeto de estudo no último capítulo. Espero que 2021 seja o ano em que iremos voltar com tudo para esse espaço, mascarados, distanciados e quem sabe compartilhando abraços depois da vacina.

No processo solitário de escrita recorri a uma rede de apoios que, ainda que não estivesse envolvida diretamente na pesquisa, foi crucial para sua conclusão com sucesso (na minha humilde opinião). Agradeço as presenças e sinto pelos períodos de ausência. Aqui, me refiro às amigas da Greice, que também trilha o caminho da docência e da História; do Lucas, colega de moradia, de escola e de debates alcoolizados; do Nico e do Pulla, ainda que a distância incomode; do Caio, que é pilar, mestrando, confidente, modelo, fotógrafo, referência, companheiro de risadas, desabafos e de vídeos engraçados no *Instagram*: estive presente nos agradecimentos do trabalho de conclusão de curso e, ainda que a distância

imposta da pandemia (ou a distância entre a Vila Nova e o Petrópolis) dificulte, acredito que mantemos diariamente essa opção por uma amizade sincera e duradoura.

Agradeço à Marina, que sem dúvida foi a pessoa que mais ouviu falar sobre a pesquisa e é quem acompanha meus desabafos sobre a frustração e os prazeres da docência. Fico extremamente feliz de compartilharmos nossa profissão e de encontrarmos ao mundo, e um ao outro, com olhares em harmonia. Nossas sessões de yoga a distância iluminaram minhas manhãs e facilitaram um processo nem sempre divertido de docência e pesquisa acadêmica. Admiro tua trajetória e a cada passo dado fico mais feliz em conhecer um pouco mais dos teus desejos, sonhos e inquietações, que com frequência tornam-se para mim fonte da mais pura inspiração. Um dia quero devolver em poesia tudo aquilo que ganhei em felicidade. Em meio ao mestrado, além de descobrir um amor, dei a sorte de conhecer a família Albugeri da Silva, que é, entre outras coisas, grande, divertida e afeita aos encontros gastronômicos. Ou seja, tudo de bom! Nessa casa fui muito bem recebido e agora já me sinto como um agregado, algo que agradeço do fundo do meu coração.

Falando nisso, minha mãe sempre diz que família não se escolhe, o que é verdade. Contudo, a profundidade dos vínculos e da vivência do dia a dia são pura opção, a qual tenho a felicidade de reafirmar cada vez mais. A minha assina junto essas linhas, embora o termo Ditadura de Segurança Nacional e os debates historiográficos não façam parte do repertório do seu Célio, também conhecido como meu pai, da dona Jânia, a minha mãe, da minha maninha (a Cris), do vô Guma e de toda a família agregada (que não cito para não correr o risco de deixar alguém de fora). A coautoria vai além do apoio material e afetivo durante meus vinte e cinco anos de existência. A ética que envolve a pesquisa; o comprometimento com o trabalho; o respeito e a gratidão pela formação em uma Universidade Pública de qualidade; a disciplina e a organização dignas das lides contábeis; a ironia que por vezes se faz presente nas linhas que se seguem; a sinceridade das palavras; tudo isso e mais um pouco, são fruto do aprendizado familiar. Sendo assim, peço aos e às leitoras que tentem reconhecer um pouquinho do Célio, da Jânia, da Cris, do vô Guma e do resto do pessoal nesta dissertação. Por mais que os erros sejam meus, o resultado é nosso.

RESUMO

A presente investigação tem como objetivo compreender a forma como os preceitos da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento se refletiram na conformação do sistema de educação básica durante a ditadura (1964-1985), com destaque ao Colégio Estadual Júlio de Castilhos. A análise está dividida em três capítulos, cada um deles correspondendo a um problema de pesquisa específico. Primeiramente, expõe-se os elementos ideológicos que embasaram a ação estatal em torno às instituições educativas. Em seguida, reflete-se sobre algumas das transformações do sistema de educação básica do Rio Grande do Sul nesse período, o que inclui a análise da produção editorial da *Revista de Ensino* e a apresentação de um perfil dos trabalhadores(as) em educação atingidos pela repressão no estado. Por fim, a partir do conceito de cultura escolar, estabelece-se um estudo de caso sobre o cotidiano educativo do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, de Porto Alegre. Além de se tratar da maior instituição escolar do estado, a investigação identificou que ela foi fortemente visada pelo sistema repressivo, o que se refletiu na ampla produção de material pelo Sistema Nacional de Informações (SNI) tratando do dia a dia colégio. A investigação toma como fontes de investigação o Manual Básico da Escola Superior de Guerra, quatorze edições da *Revista de Ensino* (entre 1964 e 1976), a legislação e as normativas do período, a documentação do SNI (disponibilizada de forma online na plataforma do Arquivo Nacional) e três entrevistas realizadas com base na metodologia de história oral. Dentre as conclusões da pesquisa, inclui-se a constatação de que a “Operação Limpeza” no Rio Grande do Sul esteve marcada pela perseguição ideológica aos trabalhadores(as) da educação, algumas indicações sobre as estratégias de intervenção dos agentes estatais da ditadura no cotidiano da educação básica e, por fim, apontamentos sobre os processos de colaboracionismo entre esses agentes e os educadores civis que atuavam na instituição estudada.

Palavras-chave: Ditadura de Segurança Nacional. Ditadura civil-militar. Educação. Rio Grande do Sul. Colégio Estadual Júlio de Castilhos.

ABSTRACT

This research intends to realize how the Doctrine of National Security and Development reverberated in the reorganization of the educational system of Brazil during the military dictatorship (1964-1985), focusing especially on the events of the Colégio Estadual Júlio de Castilhos, in Porto Alegre. The analysis is divided in three chapters, each one corresponding to a research problem. At first, it exposes the ideological tools that are fundamental to the State action around educational institutions. Then, it speculates about some of the changings proceeded in the school's system of Rio Grande do Sul at the time, which includes an analysis of the periodic *Revista de Ensino* and the exhibit of a collective profile of the educational workers overtaken by State persecution. At last, using the concept of school culture, it establishes a case study about the dynamics of the Colégio Estadual Júlio de Castilhos, in Porto Alegre. Not only it is the largest school institution of the state, this research also points out that it was strongly overseen by State intelligence, which explains the wide production of the National System of Information (in portuguese, SNI) involving the school. This research uses as sources the Manual of the Superior School of War, fourteen editions of the *Revista de Ensino* (between 1964 and 1976), the historical regulations and legislation, the documents of SNI (available online on the website of the National Archive of Brazil) and three interviews, carried out with the method of oral history. Amongst other findings, it states that the early persecutions after the military coup of 1964 were also determined by the persecution of educational workers; it exposes some of the strategies of intervention in the educational system put through by state agents; and, finally, it makes notes about the processes of collaborationism between this agents and the educators that worked in said institution.

Keywords: National Security Dictatorship. Civic-Military Dictatorship. Education. Rio Grande do Sul. Colégio Estadual Júlio de Castilhos.

LISTA DE SIGLAS

AEC - ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO CATÓLICA
ALPRO – ALIANÇA PARA O PROGRESSO
APA/SNI – AGÊNCIA PORTO ALEGRE/SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES
BA – BUROCRÁTICO-AUTORITÁRIO
CEE – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CEJC – COLÉGIO ESTADUAL JÚLIO DE CASTILHOS
CIEJUC – CENTRO DE INTEGRAÇÃO ESTUDANTIL DO COLÉGIO JÚLIO DE CASTILHOS
CENIMAR - CENTRO DE INFORMAÇÕES DA MARINHA
CFE – CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
CIE_x - CENTRO DE INFORMAÇÕES DO EXÉRCITO
CISA - CENTRO DE INFORMAÇÕES DA AERONÁUTICA
CS – CONVERGÊNCIA SOCIALISTA
CSN – CONSELHO DE SEGURANÇA NACIONAL
CPPE – CENTRO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS DO ESTADO
CPERS – CENTRO DE PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
DOPS – DEPARTAMENTO DE ORDEM POLÍTICA E SOCIAL
DSN – DOCTRINA DE SEGURANÇA NACIONAL E DESENVOLVIMENTO
EMC – EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA
EPB – ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS
ESG – ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA
EUA – ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA
IBAD – INSTITUTO BRASILEIRO DE AÇÃO DEMOCRÁTICA
IPES – INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS SOCIAIS
IPM – INQUÉRITO POLICIAL-MILITAR
LSN – LEI DE SEGURANÇA NACIONAL
MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
OSPB – ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA BRASILEIRA
PCB – PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO
SEC/RS – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SNI – SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES

TDE – TERRORISMO DE ESTADO

UBES – UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS

UDESC - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

UGES – UNIÃO GAÚCHA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS

UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

UNE – UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES

UMESPA - UNIÃO METROPOLITANA DE ESTUDANTES SECUNDÁRIOS

USAID – UNITED STATES AGENCY OF INTERNATIONAL DEVELOPMENT

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A DOCTRINA DE SEGURANÇA NACIONAL E DESENVOLVIMENTO E A EDUCAÇÃO	33
2.1 A educação na década de 1960: alternativa ou ameaça?	34
2.2 O Manual Básico da Escola Superior de Guerra e a Educação	45
2.3 Segurança: o combate ao Inimigo Interno	50
2.3.1 A face clandestina do Estado de Segurança Nacional	51
2.3.2 A desarticulação da sociedade política e civil	55
2.4 Desenvolvimento: Teoria do Capital Humano, Tecnicismo e Privatização	59
2.5 Educação e Ideologia	65
3 ESTADO E EDUCAÇÃO: A AÇÃO DA SOCIEDADE POLÍTICA EM TORNO AO SISTEMA EDUCATIVO DO RIO GRANDE DO SUL	72
3.1 As reformas educacionais da ditadura no Rio Grande do Sul (1964-1974)	75
3.1.1 A “política educacional” a nível nacional	75
3.1.2 A política educacional no Rio Grande do Sul – a produção da Revista de Ensino	81
3.2 A “operação limpeza” no sistema estadual de educação: o perfil dos atingidos	88
3.2.1 Apontamentos quantitativos	91
3.2.2 Hipóteses construídas	95
3.2.3 Possibilidades de investigações futuras	99
3.3 As consequências das reformas: mudanças nos perfis docente/discente e a mobilização da sociedade civil (1975-1985)	101
4 O COLÉGIO ESTADUAL JÚLIO DE CASTILHOS DURANTE A DITADURA	108
4.1 A cultura escolar no Julinho anterior ao golpe de 1964	110
4.2 Cultura escolar em perspectiva: a mobilização estudantil juliana (1964-1984)	114
4.2.1 A mobilização estudantil juliana (1964-1968)	116

4.2.2 A mobilização estudantil juliana (1978-1984)	123
4.2.3 Cultura escolar em perspectiva: a ditadura e os estudantes	131
4.3 O <i>Julinho</i> como colégio-padrão – excelência acadêmica e intervenção externa	134
4.3.1 A Reforma Educacional da Ditadura e o colégio-padrão do estado	135
4.3.2 A “operação limpeza” e as perseguições no <i>Julinho</i>	140
4.3.3 As “disciplinas” e a disciplina: os “novos colegas” do <i>Julinho</i>	146
4.3.4 O colégio-padrão também foi parte do Sistema de Informações	150
5 CONCLUSÃO	157
REFERÊNCIAS	164
FONTES DOCUMENTAIS E ACERVOS	172

1 INTRODUÇÃO

No dia 18 de março de 2020, não fosse a mobilização da sociedade civil organizada, teria acontecido na Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul a palestra intitulada *Epidemia de transgêneros: O que está ocorrendo com nossas crianças e adolescentes?*, atividade promovida pelo deputado Eric Lins, pelo movimento autodenominado *Escola Sem Doutrinação* e pela psiquiatra Akemi Shiba¹. A iniciativa, se bem sucedida, seria mais uma ação contra a perigosa *ideologia de gênero*, presente (segundo os promotores do evento) nas escolas e na sociedade brasileira como um todo. Em 2017, a professora Marlene Fáveri, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), teve que se afastar de suas atividades e passou por sérios problemas de saúde após uma de suas ex-orientandas – Ana Caroline Campagnolo, posteriormente eleita deputada pelo Partido Social Libertal (PSL) – a acionar judicialmente e fazer uma campanha pública a acusando de doutrinação². Posteriormente, como representante do povo catarinense, abriu um canal de denúncias contra professoras(es), que acabou impugnado pela justiça, assim como teve rejeitada sua denúncia contra Fáveri em 2018. Ainda assim, a ação difamatória contra a professora da UDESC segue impune. Em Rondônia, os alvos não foram as professoras ou as pessoas transgêneras, mas uma extensa lista de livros de 42 perigosos autores como Rubem Alves, Euclides da Cunha e Machado de Assis³. Após repercussão extremamente negativa, a circular que efetuava a censura foi revogada e o governo estadual, que assim como Campagnolo e Lins é do PSL, resolveu recuar.

No que diz respeito ao governo federal, no ano de 2020, o Ministério da Educação propôs pioneiramente a criação de 54 escolas cívico-militares como forma de combater os problemas de qualidade na educação pública brasileira. A iniciativa visa abrir espaço para a participação do Ministério da Defesa e de militares da reserva, que são direcionados a atuar nas escolas, ainda que não possuam formação docente⁴. Em outra iniciativa pioneira, o

¹ Redação. **Sul 21**. 03 mar. 2020. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/politica/2020/03/deputado-promove-palestra-na-assembleia-intitulada-epidemia-de-trangeneros/>.

Acesso em: 27 mai. 2020.

² SAYURI, Juliana. **Folha de São Paulo**. 27 out. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2018/10/briga-judicial-entre-professora-e-aluna-ilustra-racha-politico-no-pais.shtml>. Acesso em: 27 mai. 2020.

³ CAMAZANO, Priscila. **Folha de São Paulo**. 10 fev. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2020/02/leitores-postam-fotos-de-livros-censuradas-pelo-governo-de-rondonia.shtml>. Acesso em: 27 mai. 2020.

⁴ **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Disponível em:

mesmo Ministério da Educação, propôs a criação de uma Identidade Estudantil Online, emitida de forma gratuita, pensada como forma de reduzir a burocracia e combater fraudes relacionadas à meia-entrada estudantil⁵. Apesar das aparentes boas intenções, entidades como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) entenderam a medida como ação de caráter autoritário, que procurava acabar com a principal fonte de arrecadação das entidades estudantis e, além disso, dificultar sua autonomia em relação a governos e ao próprio Estado brasileiro. Por outro lado, Para o ex-Ministro da Educação, Abraham Weintraub, a autonomia parecia ser um problema a ser combatido, afinal, foi ela quem permitiu a existência de extensas “plantações de maconha” e a “produção de metanfetamina” dentro dos campi das Universidades Federais⁶.

No dia 01 de abril, agora do ano de 1964, amanheceu em chamas a sede da já citada UNE, no Rio de Janeiro. Não só a sede e o teatro recém inaugurados pegavam fogo; móveis, documentos e faixas produzidos pelos estudantes jaziam espalhados em uma fogueira em frente ao número 132 da Praia do Flamengo. Na sequência, UNE e UBES sofreriam intervenção federal e passariam a atuar de forma clandestina até a década seguinte. Destituídas de seu poder de representação, foram substituídas por entidades mais alinhadas aos preceitos defendidos pelo governo que se instaurou a partir do golpe de Estado consumado no mesmo dia do incêndio. Nesse mesmo ano, assim como Marlene Fáveri em 2017, foram denunciados Décio Nunes Floriano, Eugênia Grimberg, Antônio de Pádua Ferreira da Silva e Fúlvio Celso Petraco, professores que lecionavam no Colégio Estadual Júlio de Castilhos (sediado em Porto Alegre e a maior instituição educativa secundária do estado)⁷. Porém, diferente de Fáveri, logo após o golpe foram destituídos de suas funções, através de processos de investigação sumária; Floriano, devido a supostas ligações com o Partido Comunista Brasileiro (PCB); Grimberg, por suas ações “subversivas” em sala de aula (como a indicação de livros didáticos inapropriados ou um convite aos alunos para a participação em ato contrário ao golpe de 01 de abril); Fulvio Petraco, por sua atuação como suplente de deputado pelo PTB; quanto a Pádua, as informações não são tão precisas, mas o mesmo também possuía um histórico como militante e candidato do PTB. Assim como eles,

http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=80041:mp-da-id-estudantil-e-publicada-emissao-de-carteirinhas-comeca-em-90-dias&catid=12&Itemid=86. Acesso em: 27 mai. 2020.

⁵ **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/51651-escolas-civico-militares>. Acesso em: 27 mai. 2020.

⁶ Estadão Conteúdo. **Exame**. 23 nov. 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/ministro-da-educacao-diz-que-universidades-federais-plantam-maconha/>. Acesso em: 27 mai. 2020.

⁷ O Colégio Estadual Júlio de Castilhos também é conhecido como *Julinho*. Durante a escrita da dissertação, utilizaremos como sinônimos esse “apelido” e a sigla CEJC .

Cláudio Antônio Weyne Gutiérrez foi desligado da instituição em 1967 devido a “problemas disciplinares”. No ano seguinte, ele e o ex-colega Luiz Eurico Tejera Lisboa, como representantes da União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas (UGES), acabaram enquadrados na Lei de Segurança Nacional (LSN), com a justificativa do perigo que representavam a seus colegas por tentarem reabrir o Grêmio Estudantil que fora interdito dois anos antes⁸.

Felipe Betim afirma que “a educação vem sendo transformada numa das principais trincheiras da guerra ideológica e cultural travada no país”⁹. Tal afirmação não se dá por acaso. Contudo, o repórter do *El País Brasil* refere-se ao contexto narrado nos dois primeiros parágrafos desta dissertação. Reformulando, podemos dizer que a educação foi transformada numa das principais trincheiras da guerra ideológica e cultural travada no país a partir do golpe em 1964 e no decorrer da ditadura que se estendeu pelos 21 anos seguintes. Correndo o risco de simplificar em excesso, podemos retomar a frase que abre o *18 Brumário de Luís Bonaparte*, na qual Karl Marx explica que os grandes fatos da História são encenados duas vezes, a primeira como tragédia e a segunda como farsa¹⁰. Embora uma má interpretação da frase sugira isso, não se trata de uma repetição estrita, como num ciclo. Analisado o conjunto da obra, chega-se a conclusão de que determinados contextos históricos e eventos não permitem uma compreensão imediata. Pelo contrário, exigem um mergulho em contextos anteriores, de modo a reunir elementos que auxiliem a explicar com mais rigor aquilo que aos olhos desatentos parece inevitável ou uma simples reedição.

Tragédia, farsa ou repetição à parte, o que importa é entender que esse é o contexto em que começou a ser produzida esta dissertação e, além disso, o contexto em que inicio minha carreira como professor. O passado não se repete, mas – instigado pelas reportagens, pelos eventos e pelas mobilizações docentes – surge o questionamento inicial que leva à investigação empreendida durante os anos de 2019 e 2020. Essa investigação se desenvolveu a partir da pergunta aparentemente ingênua: “como era ensinar durante a ditadura?”.

Tratava-se, de fato, de uma problemática muito ampla. Contudo, o amadurecimento da proposta deu origem a esta dissertação, que buscou responder três problemas de pesquisa

⁸ ACERVO PESSOAL DE SUZANA KENIGER LISBOA. Apelação ao Supremo Tribunal Militar – Processo Número 456. Procuradoria Militar da 1ª Auditoria da 3ª RM contra a sentença do Conselho Permanente de Justiça que absolveu Cláudio Antonio Weyne Gutiérrez e Luiz Eurico Tejera Lisboa de crime contra o artigo 36 e o 38 (Inciso III) da LSN – Decreto-lei 314/1967. Porto Alegre, mai.1969 a jun. 1970.

⁹ BETIM, Felipe. A campanha “anti-doutrinação” contra professores eleva estresse na sala de aula. **EL PAÍS**. São Paulo. 19 de Maio de 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/14/politica/1557790165_316536.html . Acesso em: 27 mai. 2020.

¹⁰ MARX, Karl. **18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 25.

distintos, que por sua vez dão origem aos três capítulos desta dissertação: 1) Quais as implicações ideológicas da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSN¹¹) para a reformulação do sistema de educação básica no Brasil? 2) De que formas o sistema de educação básica do Rio Grande do Sul foi afetado pelo contexto da ditadura (1964-1985)? 3) Quais as implicações da ditadura para a cultura escolar do Colégio Estadual Júlio de Castilhos?

Nesse sentido, temos como objetivo central compreender a forma como os preceitos ideológicos da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSN) se refletiram na conformação do sistema de educação e no cotidiano das instituições educativas pós-golpe de 1964, com destaque ao Colégio Estadual Júlio de Castilhos (CEJC). Através desta investigação procuramos entender quais objetivos e preceitos guiaram as transformações do sistema de educação brasileiro a partir da conquista do Estado em 1964. Refletimos, de forma ampla, sobre: as possíveis alterações na rotina e no comportamento dos indivíduos que compunham o sistema educativo; os papéis assumidos por educadores e estudantes; as estratégias estatais na tentativa de determinar certos comportamentos. Refletimos, sobretudo, de modo a entender o lugar ocupado pelo sistema educativo no projeto de poder materializado nas ações da ditadura.

Dessa forma, essa investigação também objetiva aprofundar a reflexão conceitual em torno do conceito de Ditadura de Segurança Nacional, com ênfase na sua relação com o sistema de educação brasileiro; analisar a legislação e normativas educacionais no referido período, tanto a nível nacional quanto estadual; por fim, mas não menos importante, refletir sobre o ser docente/discente durante a ditadura, analisando as condições existentes, os projetos e as múltiplas disputas que configuravam o sistema de educação e o cotidiano das instituições educativas. Percebe-se, portanto, que estaremos trabalhando com um amplo espectro temporal, que se estende do momento da conquista do Estado até sua derrocada em 1985.

Delimita-se como objeto de estudo o contexto relacionado ao *sistema de educação básica*, pois – embora as Universidades tenham sofrido forte intervenção e ocupado um espaço central na política educacional do período – possuímos um número maior de

¹¹ Durante a escrita desta dissertação, grafamos o conceito de Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento através da sigla DSN, que é tradicionalmente utilizada para se referir à Doutrina de Segurança Nacional e às ditaduras que existiram no América do Sul a partir da década de 1960. Inicialmente, trabalhamos com a sigla DSND, porém alternamos para DSN por ser de uso mais generalizado. Contudo, coincidindo com Moreira Alves (2005), no caso da formulação brasileira da doutrina, salientamos o enfoque no “desenvolvimento” como singularidade.

investigações historiográficas sobre as ações e os preceitos ideológicos no que diz respeito ao ensino superior. Dessa forma, ao utilizarmos o conceito de “educação”, que aparece no título do trabalho e também durante toda a escrita, fazemos referência especificamente a essa etapa do processo formativo, particularmente ao papel ocupado pelas instituições escolares. No caso da educação básica, como veremos, boa parte dos trabalhos que abordam o tema parte de uma perspectiva que busca entender as políticas educacionais, afastados, portanto, dos preceitos teóricos que guiam esta dissertação.

Além disso, como indica o terceiro problema de pesquisa, nosso estudo dedica atenção especial ao contexto educativo do Rio Grande do Sul, da cidade de Porto Alegre e do Colégio Estadual Júlio de Castilhos (CEJC)¹². Optamos por privilegiar a documentação vinculada ao colégio e concentrar nossa análise de experiências em indivíduos que tiveram algum trânsito na instituição. A escolha do contexto educativo do Rio Grande do Sul e de Porto Alegre também se dá pelo fato de que as investigações, tanto da História da Educação quanto da área de Políticas Educacionais, abordarem mais frequentemente os eventos que se desenvolvem no sudeste do país¹³.

Essas características exigem um profundo diálogo da investigação com as pesquisas tradicionalmente associadas ao campo da História da Educação. Porém, vale ressaltar que o estudo faz parte da linha de pesquisa *Relações de Poder Político-Institucionais* do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS. Dessa forma, nos pareceu essencial procurar um referencial que permitisse refletir sobre as possíveis relações entre ideologia e a ação estatal em torno ao sistema de educação, assim como entre a ação estatal e o cotidiano das instituições educativas. São oportunas, nesse sentido, as proposições do teórico da educação Michael Apple, em especial no livro *Ideologia e Currículo* (Artmed, 2006 [1981]). As mesmas, na trajetória desta dissertação, ajudaram a compreender o contexto e elaborar as possíveis relações entre ideologia/currículo e ideologia/educação. Partimos de uma perspectiva alinhada com a tradição de estudos da pedagogia crítica. Nela, o conceito de Ideologia difere das proposições clássicas do marxismo e, sobretudo, do uso corrompido da palavra expresso no termo *ideologia de gênero*, que aparece no primeiro parágrafo.

¹² Ressaltamos que essa não era uma previsão inicial do projeto de investigação. Porém, a partir de um contato mais direto com as fontes e com a bibliografia pertinente, percebemos o destaque conferido à instituição, em especial nos documentos produzidos pelo Serviço Nacional de Informações (SNI). Constatamos, ao pesquisar na plataforma do Arquivo Nacional, que as menções ao Colégio Estadual Júlio de Castilhos são muito mais frequentes do que qualquer outra instituição escolar do Rio Grande do Sul. Estariam os estudantes e professores do CEJC mais envolvidos em atividades “subversivas”, ou seria a escola um alvo privilegiado do sistema de informações da ditadura? No decorrer da investigação, procuramos desenvolver essa reflexão.

¹³ Ver Germano (1993), Hebling (2013), Lira (2010) e Lourenço (2011).

Para Apple, a *Ideologia* não pode ser pensada em separado do conceito de *Hegemonia* e da forma como ela se constrói historicamente (2006, p. 35-41). Ideologia não é um fenômeno simples. Para o autor, se trata de um conjunto de regras e significados que potencializam a disputa pelo poder e fazem parte do processo de construção da hegemonia de determinado grupo sobre outro. É um conjunto de ideias que permite legitimar certas ações; é parte essencial na disputa pelo poder e/ou na manutenção de determinado sistema (p. 53-56). Não é uma forma de mascarar a realidade, de alienar ou de impor a consciência da classe dominante sobre os dominados. Tampouco é sinônimo de qualquer tipo de pensamento alheio ao próprio. A ideologia pode ser entendida como um conjunto organizado de significados e práticas vividos, que participam na construção da hegemonia através da ação e da incorporação, o que coloca as instituições de ensino, e nós educadores, em um espaço privilegiado nessa disputa. Pode, de fato, haver uma guerra ideológica e as instituições educativas certamente são parte integrante desse embate. Como estrutura, a economia define as relações de produção, porém o estudo da hegemonia vai além dos aspectos econômicos e leva em conta a orientação cultural e ideológica de determinada sociedade. Às escolas¹⁴ cabe o papel de produtoras e reprodutoras de hegemonia, pois fazem parte tanto do processo de legitimação e determinação que preconiza a ideologia, quanto do questionamento das categorias apresentadas.

Nossa hipótese é a de que a conquista do poder em 1964 permitiu uma reconfiguração do sistema político, uma nova situação de hegemonia, que privilegiou os preceitos ideológicos que guiavam a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. Além disso, alterou a configuração de poder, de modo a inserir em espaços estratégicos do aparato estatal indivíduos alinhados com essas concepções, em especial, aqueles formados através Escola Superior de Guerra (ESG). Dessa forma, no caso da educação adquiriu-se um maior controle sobre sua organização e das políticas educacionais a ela vinculadas. Ou seja, embora a DSN e os estudos da ESG fossem muito anteriores ao golpe, foi só a partir dele que receberam espaço efetivo na formulação do sistema educativo. Nesse sentido, reforçamos a nossa escolha por um espectro temporal amplo, mas que compreende um momento relativamente estável no que diz respeito ao poder e ao controle do Estado¹⁵.

¹⁴ Durante o texto, ao nos referirmos “às escolas”, estamos incluindo os Colégios. Embora fossem instituições direcionadas a níveis de ensino diferente no período do estudo, optamos por utilizá-los como sinônimo para evitar repetições ou redundância.

¹⁵ Nilson Borges (2003, p. 21-22) ressalta que a ditadura no Brasil possuiu duas características aparentemente contraditórias: durabilidade e mutabilidade. Dessa forma, pretende explicar que, embora houvesse disputas

Analisar essa hipótese depende, sobretudo, de um entendimento efetivo do caráter do Estado e do bloco no poder que se estabeleceu a partir do golpe em 1964. Sobre isso já existe uma tradição de estudos bastante extensa. Nosso referencial, como se percebe, entende que o Estado originado na década de 1960 no Brasil (e na década seguinte nos outros países do Cone-Sul) tem uma relação direta com as formulações da Doutrina de Segurança Nacional¹⁶. Esse entendimento parte da leitura de quatro autores e de uma autora de referência que, cada um à sua maneira, refletem sobre a influência desta doutrina na formulação dos regimes de exceção no Cone Sul. São eles, Guillermo O'Donnell, Maria Helena Moreira Alves, Eduardo Luis Duhalde, Enrique Serra Padrós e Nilson Borges.

Enrique Padrós (2005, p. 22-29) apresenta três modelos explicativos que buscaram entender o caráter dessas ditaduras: 1) aquele que as entende como Estados Burocrático-Autoritários; 2) aquele que as define como Fascismos Latino-Americanos; 3) aquele que as entende como Regimes de Segurança Nacional. Nossa investigação, embora mais alinhada com o terceiro modelo, considera que a definição de Estado Burocrático-Autoritário tem muito a oferecer no que diz respeito à análise do sistema de educação. Partiremos primeiramente a essa formulação.

Guillermo O'Donnell (1990), procura fornecer uma explicação para o que considera um novo modelo de Estado na América Latina. Através de um estudo de caso da ditadura Argentina de 1966 e 1973, define certos preceitos que considera verdadeiros para outros países do Cone-Sul, inclusive o Brasil¹⁷. Para ele, esse novo modelo de Estado – que nomeia Burocrático-Autoritário (BA) – foi uma reação da burguesia a um processo de ameaça aos parâmetros capitalistas e suas filiações internacionais (p. 24). A eclosão das camadas populares como atores políticos relevantes em diferentes países da América Latina impulsionou, segundo O'Donnell, uma reorganização das classes dominantes (p. 32-35). O Estado BA surgiu, portanto, como resposta a uma crise de hegemonia, uma união de crise econômica, crise política e crise de dominação (e em alguns casos, uma crise provocada pela

internas às Forças Armadas e mudanças em relação às prioridades elegidas, a corporação permaneceu à frente do sistema político durante todo o período (1964-1985) e manteve-se fiel aos preceitos da DSN.

¹⁶ Existe, atualmente, uma tendência em caracterizar as ditaduras do período como *civil-militares*. Como coloca Carlos Fico (2017, p.52), a intenção é enfatizar a participação de diversos setores da sociedade civil na gestação e no desenvolvimento dos regimes de exceção. Corroboramos com essa ideia, porém, assim como Fico, não acreditamos que ela seja um definidor que explica muito sobre o período. Por isso, reforçamos o conceito de Ditaduras de Segurança Nacional, que coloca ênfase no aspecto político-ideológico.

¹⁷ Embora seu livro tenha sido escrito em 1976 e, portanto, não houvesse possibilidade de conhecer os eventos posteriores, O'Donnell seguiu defendendo seu modelo explicativo no que dizia respeito à ditadura que se inaugurou na Argentina nesse ano, ainda que com algumas adições.

reação armada à ação do Estado) que colocavam em xeque e questionavam a ordem social capitalista (p. 57-59).

Esse novo modelo de Estado teria como principais características: 1) a defesa do capital transnacional e a apoio da burguesia (nacional e internacional); 2) o peso dedicado às estruturas de coerção estatal, inclusive para normalização da economia; 3) a ação organizada para a exclusão política de um setor popular previamente ativado; 4) a supressão da democracia política e dos canais de acesso ao governo; 5) a exclusão econômica do setor popular; e 6) a despolitização das questões sociais através da “racionalidade técnica”. Vê-se, portanto, a ênfase que o autor confere às características econômicas na ação estatal e na burguesia transnacional – apoiada pelo empresariado nacional – como ator essencial nesse contexto. Aqui, as Forças Armadas aparecem como aliadas no processo de restauração da ordem capitalista e normalização das relações sociais, como elemento capaz de exercer com eficiência a necessária coerção para o controle dos setores populares (p. 59-62).

Eduardo Duhalde (2013) e Enrique Padrós (2005), ainda que reconheçam a burguesia transnacional e a exclusão política do setor popular como elementos relevantes na análise do caráter do Estado, estabelecem uma ênfase argumentativa que toma o Terror de Estado como elemento definidor. Essa perspectiva – como expõe Padrós (2005, p. 26) – surge em um período posterior às formulações sobre o Estado BA, e sofre forte influência dos movimentos de direitos humanos que marcaram a década de 1980. Em ambas as análises, o surgimento de um novo modelo estatal se relacionou com uma profunda crise causada pela intensificação na luta de classes e pela necessidade de contenção da mobilização popular.

Duhalde, quem enfoca diretamente a experiência Argentina entre 1976 e 1983, reforça o surgimento de um Estado Terrorista, que – embora possua semelhanças com modelos de Estado Militar, como o destaque conferido às Forças Armadas e sua importância na produção ideológica para a obtenção de consenso – se diferencia por seu caráter contra-insurgente e necessariamente clandestino, posto que depende de estruturas que se opõem diretamente aos modelos democráticos de gestão (2013, p. 244-252). A coerção é, nesse sentido, elemento dominante na resolução da crise de hegemonia, que, em última instância, é uma ameaça à ordem social capitalista. Ademais, a coerção cumpre um papel essencial na desarticulação da sociedade civil (p. 271-282).

Enrique Serra Padrós (2005), diferente de Duhalde, embora trabalhe diretamente com o caso Uruguaio, constrói um modelo explicativo que se preocupa em englobar diferentes países do Cone-Sul e permite uma aproximação mais direta com nosso objeto de estudo. Para

ele, o caráter terrorista dos Estados que se estabeleceram no Cone-Sul e em outras partes do mundo, teve uma influência ideológica das formulações em torno da Doutrina de Segurança Nacional (DSN). Seria através da ação dos EUA – responsáveis por auxiliar organização de inúmeras escolas de formação militar – que se estabeleceriam preceitos de ação em comum entre os Estados. Tudo isso permite identificar um modelo de Estado de Segurança Nacional, que se utiliza do Terrorismo de Estado (TDE). Mais a frente aprofundaremos este conceito, porém de imediato nos concentraremos no que o autor expõe sobre a Doutrina de Segurança Nacional.

A mesma teve origem nos Estados Unidos da América (EUA) e em um processo que define como “pentagonização” da América Latina. Padrós parte da noção de que, no contexto da Guerra Fria, os EUA passaram a entender a América Latina como parte da sua segurança interna. Suas ideias básicas são a lógica da bipolaridade (capitalismo/comunismo), a delimitação de zonas de influência, a satanização do inimigo e o ideal da nação/Estado como organismo vivo (PADRÓS, 2005, p. 184). A Doutrina de Segurança Nacional¹⁸ é, nesse sentido, uma consequência do alinhamento posterior à Segunda Guerra Mundial e ao estabelecimento de dois blocos de poder antagônicos a nível mundial. Derrotado o inimigo em comum, o Nazismo, estabeleceu-se a partir de 1945 uma oposição entre Estados Unidos e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). As alianças a nível internacional, nesse contexto, tornavam-se essenciais, de modo a impedir a expansão da esfera de influência alheia. Formou-se, no caso dos EUA e da URSS, uma relação de combate ao inimigo externo, através da proteção das esferas de influência nacionais e internacionais. Aos governos da América Latina e, conseqüentemente, do Brasil, coube o alinhamento ao bloco capitalista e a subordinação à esfera de influência estadunidense. Nesse sentido, os EUA se articularam com os países da região de modo que mantivessem a opção pelo desenvolvimento e organização social baseados na ordem capitalista, ainda que de forma dependente.

Essa estratégia, que vinha sendo gestada desde a década de 1950, sofreu importante mudança a partir da vitória da Revolução Cubana. Nesse contexto, a DSN surgiu como alternativa de contenção ao avanço dos movimentos populares na América Latina. A mesma encontrava nos militares aliados potenciais, capazes de utilizar a força necessária e de gerir postos essenciais do Estado, caso preciso. Seria essa uma alternativa muito mais eficiente e barata do que a intervenção direta nos territórios, como no caso da Guerra da Coreia ou da

¹⁸ Moreira Alves (2005, p. 39) entende que já existiam certas formulações relacionadas à Doutrina no Brasil ao final do séc. XIX, porém de forma sistematizada e relevante no sistema ela só se estabelece a partir da Guerra Fria, assumindo o contorno que abordamos em nosso trabalho.

Guerra do Vietnã. Nesse sentido, coube aos agentes estadunidenses identificar aliados potenciais e fornecer a formação necessária, construindo um corpo comum de ideais no continente.

Padrós aponta sete noções básicas exploradas nessa interação:

- 1) O “Destino em Comum” dos países da América Latina, alinhados aos interesses estadunidenses.
- 2) A primazia conferida ao conceito de “fronteira ideológica” como elemento essencial na defesa do “mundo livre”. Eventualmente, a fronteira ideológica permitiria ultrapassar limites político-geográficos para auxiliar governos vulneráveis.
- 3) A ênfase dada ao “anticomunismo”, em especial no que diz respeito à formação militar.
- 4) A redefinição do “inimigo interno”, em oposição ao ideal nacional e associado ao comunismo, às ideias estrangeiras.
- 5) A necessidade de construir “Objetivos Nacionais”, estratégias, no geral, pensadas de forma integrada com o “Poder Nacional”.
- 6) A importância conferida à “Segurança Nacional”.
- 7) A ação das forças armadas (militares ou policiais) em perspectiva de uma “guerra total e permanente”, portanto desenvolvendo um cenário de guerra interna contra um inimigo presente dentro do território de cada nação. (2005, p. 192-201)

Em cada país esses ideais acabaram estruturados de uma forma diferente. No caso brasileiro, coube à Escola Superior de Guerra (ESG) elaborar e traduzir para a realidade nacional preceitos que deveriam guiar a ação de contenção do inimigo interno comunista. Sobre isso, podemos resgatar os trabalhos de Maria Helena Moreira Alves (2005) e de Nilson Borges (2003). Esses trabalhos apresentam com mais atenção a formulação da DSN para o caso brasileiro. Para a autora, a ESG possuía a direção da formulação ideológica e não por acaso saíram de lá alguns dos quadros que viriam a ocupar posições estratégicas em postos do Estado, como Golbery do Couto e Silva (um dos idealizadores e o chefe do SNI entre 1964 e 1967) e os ditadores Humberto Castello Branco e Ernesto Geisel. Além destes, passaram por seus quadros inúmeros oficiais de patentes mais baixas, industriários e diretores de empresas vinculadas ao capital especulativo. Apesar de relativa perda de influência durante os governos dos ditadores Artur da Costa e Silva e Emílio Médici, as formulações expressas nos seus

manuais e nos cursos de formação ministrados permaneceram como importante referência na estratégia de poder da ditadura.¹⁹

A característica ressaltada por Moreira Alves é que a ESG toma os preceitos da Segurança Nacional como vinculados a uma concepção de Desenvolvimento. Por isso, a chamada Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento confere ao Brasil um espaço um pouco mais independente em relação aos EUA (devido a seu potencial econômico e estratégico na região). A partir dessa doutrina, a ESG procurou construir uma estratégia de ação. Tomando Segurança (Nacional e Internacional) e Desenvolvimento como base, dividiu esses elementos de modo a conceber quatro frentes de ação: Estratégia Política, Estratégia Econômica, Estratégia Psicossocial, Estratégia Militar - ainda que, como aponta a autora, a última estivesse sob responsabilidade direta do Estado Maior das Forças Armadas (2005, p. 77-80). No caso do nosso estudo, conforme iremos expor no primeiro capítulo, podemos afirmar que houve uma relação mais direta com a questão econômica e psicossocial, mesmo que, em se tratando de uma estratégia global, o sistema educativo estivesse de uma forma ou de outra presente em cada uma delas (GONÇALVES, 2011, p.7-8). Entretanto, ao analisar nossas fontes, será possível perceber uma maior atenção para esses dois elementos.

Nilson Borges estabelece linha argumentativa que segue diversos dos preceitos apontados por Moreira Alves. Entretanto, introduz uma reflexão sobre as transformações no papel exercido pelas Forças Armadas durante a história brasileira. Na visão do autor, até 1964, a instituição ocupou uma posição de “poder moderador” em momentos de crise. As intervenções na arena política, que ocorreram em 1889 ou mesmo na Revolução de 1930, foram pontuais, o que em seguida levou novos blocos civis ao poder (BORGES, 2003, p. 17-20). Isso caracterizaria uma atuação do Exército como poder *arbitral-tutelar*, diferente do que ocorreu a partir do golpe de Estado em 1964. Nesse contexto, a instituição passou a ocupar um papel *diretivo*. Para Borges, esse não foi somente um momento de tomada do poder, mas de reconfiguração da atuação das Forças Armadas, que concentraram poderes e funções. Essa relação demonstra uma restrição da ação civil. Nesse sentido, a política foi orientada em torno à segurança, vinculando boa parte das iniciativas estatais à esfera militar (BORGES, 2003, p. 27-28).

¹⁹ Para maiores informações, consultar o verbete sobre o tema elaborado por Alexandre Barros e Luis Guilherme Bacelar Chaves. Disponível em: <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetes-tematicos/escola-superior-de-guerra-esg>. Acesso em: 27 mai. 2020.

Essa nova fase da ação militar é explicada pelo autor principalmente através do advento da DSN, que foi construída de modo a justificar o novo papel atribuído às Forças Armadas. Ela rompeu com dois princípios básicos que até então guiavam a ação da instituição: a não-intervenção no processo político e a subordinação ao poder civil. Assim, o “destino manifesto” da corporação não seria mais a intervenção pontual para “salvar” a nação em momentos de crise; a doutrina não só explicaria, como exigiria uma intervenção constante dos militares brasileiros na sociedade política e civil do país (BORGES, 2003, p. 32-34).

A Doutrina de Segurança Nacional embasou ideologicamente os regimes de exceção que se estabeleceram no Cone-Sul a partir da década de 1960, porém deixou margem para readaptações e complementações específicas a cada caso, conforme indica Enrique Padrós (2005). No caso brasileiro, como ressalta Moreira Alves, a formulação ideológica buscou unir diretamente os elementos dessa doutrina com um modelo de desenvolvimento econômico. Por isso, a importância que iremos conferir às formulações Guillermo O’Donnell, que leva em conta a centralidade da economia no modelo de Estado BA.

Em acordo, todos os modelos explicativos citados localizam os militares como centro de poder nessa nova situação de hegemonia, mas não sozinhos. A grosso modo, a respeito do anterior Estado Populista ou Nacional-Desenvolvimentista, reconhecemos como característica uma aliança entre parte da burguesia industrial nacional, do agronegócio exportador, parte dos setores populares, incluindo operários e trabalhadores urbanos. Já na lógica da DSN, um dos objetivos principais era excluir os setores populares das alianças ou da participação no governo. Efetivamente consumado o golpe de Estado, organizou-se um bloco no poder, resumido por José Willington Germano como

uma coalização civil e militar [...] que envolve uma articulação entre o conjunto das classes dominantes, ou seja, a burguesia industrial e financeira – nacional e internacional -, o capital mercantil, latifundiários e militares, bem como uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas. (1993, p. 17)

Acrescentamos ao exposto por Germano a participação da cúpula da Igreja Católica, algo reiterado por Duhalde (2013, p. 23) no que diz respeito ao caso argentino²⁰. Porém, de maneira geral, é esse bloco no poder que teremos em mente quando fizermos referência aos aspectos ideológicos que informam a ação relacionada ao sistema educativo durante a ditadura. Ainda sobre Germano, vale ressaltar que o livro que resulta de sua tese de doutorado

²⁰ A cúpula da Igreja apoiou o movimento inicial e o golpe de Estado no Brasil e teve participação essencial na formulação política e ideológica que permitiu a conquista do Estado em 1964. Posteriormente, de forma gradual, a Igreja iria alternando sua posição, chegando, inclusive, a ter alguns de seus bispos participando ativamente na oposição ao regime (vide o projeto Brasil Nunca Mais).

Estado Militar e Educação no Brasil -1964-1985, publicado originalmente em 1992, segue sendo uma das pesquisas de maior relevância sobre o tema que nos debruçamos e, por isso, constará como referência central durante todo nosso trabalho. Afinal, Germano confere destaque à atuação das Forças Armadas enquanto agente político que influenciou profundamente nas políticas sociais do período, dentre as quais se encontrava a política educacional (GERMANO, 1993, p. 33-34). Além disso, o autor também enfatiza a presença do que chama de “Ideologia de Segurança Nacional” e da ESG. Temos, portanto, inúmeros pontos de convergência (p. 40-47).

Metodologicamente, a questão que exigiu maior cuidado foi a utilização das fontes orais. Se bem é verdade que a maior parte da investigação parte de normativas e de documentos repressivos, o caráter eminentemente ético que envolve a utilização de um testemunho (traumático ou não) exige que essa seja uma questão muito bem pensada e definida. Levamos em conta as sugestões de Marieta Ferreira e Janaína Amado, que explicam que a entrevista deve estar “inserida num projeto de pesquisa e ser precedida de uma investigação aprofundada, baseando-se em um roteiro cuidadosamente elaborado” (2006, p. XXIV).

Com isso em mente, e também através das indicações de Verena Alberti (2004, p. 83-84), organizamos um Roteiro Geral de Entrevistas, que buscou estabelecer elementos em comum, que poderiam fazer parte de um universo amplo que dizia respeito aos e às possíveis entrevistadas. Nesse sentido, a metodologia definida partiu de um ideal de História Oral temática (ALBERTI, 2004, p. 37-39), direcionado especificamente para a história da ditadura no Colégio Estadual Júlio de Castilhos.

A metodologia inicial, além disso, levou em conta a necessidade da construção de relações de confiança, ou de uma “ponte de interpessoalidade”, na definição de Antoinette Errante (2000, p. 153). Segundo a autora, essa ponte é o que torna possível a construção de um *diálogo*, algo que nos parece essencial, pois a entrevista de história oral não deveria corresponder somente aos interesses imediatos do historiador. A especificidade dessa metodologia reside justamente no fato de que a fonte histórica é produzida e analisada em *diálogo*, que envolve duas ou mais pessoas, gerando o que por vezes é referido como *autoridade compartilhada*. A entrevista, por fim, deve ser um lugar privilegiado de *escuta*. Sem ela, a utilização da metodologia de História Oral não faria sentido.

Na teoria, a questão metodológica já era complicada. Além disso, os caminhos da pandemia acabaram dificultando a situação. Afinal, como é possível confiar ou construir uma

“ponte interpessoal” com uma pessoa que nunca se viu?²¹ O caminho continuou pautado pelo diálogo, que teve meios variados dependendo de cada caso. Por vezes por telefone, por whatsapp ou através de vídeo. Essas alternativas permitiram o estabelecimento de um contato inicial, que foi importante para uma aproximação com a biografia de cada uma das quatro pessoas entrevistadas. Foi a partir desse contato que elaboramos um *Roteiro Individual* (semiestruturado) para cada uma das entrevistas.

Em relação a outros tipos de fonte, caberia ressaltar a importância do cuidado nas análises da legislação educacional e das fontes repressivas. André Paulo Castanha explica que muitos estudos de História da Educação não efetuam as devidas considerações sobre o processo de aprovação e execução das leis. Cada uma possui um histórico e um status específico na sua produção. Segundo o mesmo, nos séculos XIX e XX,

[...] tivemos leis aprovadas a partir de um amplo debate na sociedade, nas instituições e no parlamento. Tivemos também leis que foram impostas por governos centralizados e ditatoriais. De modo geral, as leis aprovadas mediante amplos debates tendem a constituir-se mais como diretriz e, tendo presente um elevado grau de utopia, quanto aos resultados, à participação e envolvimento dos segmentos diretamente relacionados. Já, na legislação imposta, o que prevalece é o caráter pragmatista, ou seja, os aspectos práticos de aplicação e execução das leis visando a resultados imediatos. Essas leis, geralmente, são detalhistas e procuram normatizar as ações dos diversos sujeitos envolvidos no processo (2011, p. 318).

A utilização de fontes produzidas pelo sistema repressivo também possui suas especificidades. Dentre elas, ressaltamos a importância de compreender seu contexto de produção, sua intencionalidade e seu direcionamento. Quanto a este tema, foi extremamente frutífero o contato com a investigação de Fábio Tamizari (2018), que estabeleceu uma criteriosa seleção do material presente no arquivo do Departamento de Ordem Política e Social de São Paulo. Tamizari analisa a intervenção do órgão em torno ao sistema de educação básica da capital paulista, articulando-o à legislação educacional vigente no período. O artigo de Samantha Quadrat (2012, p. 29-34), por outro lado, ajudou a compreender o processo de “classificação” dos informes produzidos pelo sistema de informações, os códigos utilizados e o tipo de formação das pessoas que produziam esses documentos.

Nesse sentido, uma seleção cuidadosa das fontes implica um tratamento e análise diferenciados para cada um dos modelos. Entender esses aspectos ajuda a evitar a máxima tão repudiada na História da Educação de “tomar as normas pelas práticas” (FARIA FILHO *et.*

²¹ Esse artigo não estava disponível no contexto em que estabelecemos os contatos com nossos entrevistados. Ainda assim, Ricardo Santhiago e Valéria Magalhães (2020) indicam que as entrevistas que ocorrem de forma síncrona e a distância também possuem suas potencialidades, apesar de retirarem o “corpo” da interação entre fala e escuta da História Oral. A nosso ver, apesar do contexto, conseguimos ser inventivos e construir as pontes necessárias para uma prática ética e qualitativa de pesquisa.

al., 2004, p. 143-144), em outras palavras, de evitar somente reproduzir aquilo que está escrito na documentação. Cada capítulo lida com fontes distintas. Por isso, optamos por apresentá-las de forma fragmentada nesta introdução.

Ao estudar o sistema de educação dos Estados Unidos, Apple buscava essencialmente entender de quem e de onde vinham os significados presentes nos currículos escolares (2006, p. 84). No caso do nosso estudo, entendemos que os significados presentes no sistema de educação brasileiro durante a ditadura possuem relação com os aspectos ideológicos expostos na DSN e nas elaborações da ESG. Através dessa premissa se organiza nossa argumentação.

O primeiro capítulo, *A Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento e a Educação*, busca identificar quais os aspectos ideológicos a que iremos nos referir e embasar a linha argumentativa que seguimos no segundo e terceiro capítulos. Em primeiro lugar, realiza-se uma retomada do contexto histórico da década de 1960 no que diz respeito às disputas em torno do sistema de educação. Em seguida, parte-se para uma exposição do Manual Básico da ESG e suas referências à educação²². Logo, aponta os aspectos ideológicos que fazem parte da DSN, divididos através do binômio *Desenvolvimento e Segurança*, parte essencial do Manual da ESG, e que nos acompanhará durante todo o decorrer dessa dissertação. Por fim, aprofunda a discussão sobre ideologia e educação. Reforça os argumentos levantados por Apple, refletindo sobre a constituição da hegemonia dentro do sistema de educação e as formas pelas quais ela se manifesta no currículo. Aqui, se torna importante a distinção que se estabelece entre o “currículo aberto” e o “currículo oculto” e o que eles representam.

O segundo capítulo, *Estado e Educação: a ação da sociedade política em torno ao sistema educativo do Rio Grande do Sul*, é uma análise prática do modo pelo qual os preceitos ideológicos que caracterizam a ditadura se refletem na conformação do sistema de educação do Rio Grande do Sul. A análise está dividida em três subcapítulos. O primeiro, *As reformas educacionais da ditadura no Rio Grande do Sul (1964-1974)*, parte da legislação educacional e das normativas de nível nacional, e busca entender como elas se refletem no ambiente educacional do Rio Grande do Sul²³. Para isso, além da bibliografia de referência e das

²² ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA. **Manual Básico**. Rio de Janeiro: ESG, 1992. 333 p.

²³ As normativas e as ações tomadas pela SEC-RS do período não puderam ser acessadas. Apesar de pedido formal e da insistência do autor, não foi concedida permissão para o estudo dos documentos ali presentes. Em e-mail de 24 de Setembro de 2018, como resposta a pedido pela *Lei de Acesso a Informação*, explica-se que não há

normativas do período, examinamos a produção da *Revista de Ensino*²⁴ entre os anos 1964 e 1976.

Além das fontes normativas, destacamos os documentos ligados ao Fundo do Serviço Nacional de Informações (SNI), salvaguardados pelo Arquivo Nacional e disponíveis em plataforma online, os quais foram objeto de exame e seleção²⁵. Já de início, vale ressaltar a importância do documento de número 85012300 para esta investigação. O mesmo trata-se de uma lista dos funcionários públicos atingidos pelo Ato Institucional nº 1, o AI-1. Essa lista foi produzida pela *Casa Militar do Rio Grande do Sul* e nos auxiliou a acessar mais documentação do mesmo fundo, a qual utilizamos para elaborar um perfil dos trabalhadores(as) em educação atingidos inicialmente pela ditadura no estado, nosso segundo subcapítulo: *A “operação limpeza” no sistema estadual de educação: o perfil dos atingidos*²⁶.

Por fim, *As consequências das reformas: mudanças no perfil docente/discente e a mobilização da sociedade civil (1975-1985)*, estabelece uma breve reflexão sobre o contexto da “reabertura” e de uma maior participação da sociedade civil em torno ao sistema de educação. Aqui, a narrativa parte da bibliografia de referência, principalmente aquela que trata da história do CPERS e do movimento docente daquele período.

O terceiro capítulo, *O Colégio Estadual Júlio de Castilhos durante a ditadura*, constitui um estudo de caso, com enfoque nessa instituição. Trata-se, portanto, de uma análise que privilegia a experiência concreta e o cotidiano educativo. Apropriando-se do conceito de *cultura escolar*, a análise busca compreender as transformações e também as permanências que caracterizaram a instituição durante a ditadura. Além disso, busca relacionar as discussões com os elementos ideológicos da DSN. Essa seção está dividida em três subcapítulos. O primeiro, *A cultura escolar no Julinho anterior ao golpe de 1964*, apresenta elementos que caracterizavam a cultura institucional do CEJC antes do período estudado. Em *Cultura*

material sistematizado e/ou pessoal disponível para organização, o que autoriza a Secretaria a negar acesso a pesquisadores.

²⁴ Conforme será apresentado no desenvolvimento da pesquisa, esse foi um período educacional extremamente importante, fundado no Rio Grande do Sul pela professora Maria de Lourdes Gastal, mas que desde de 1956 (FISCHER, 2010) tornou-se uma iniciativa da SEC/RS.

²⁵ A pesquisa privilegiou os documentos associados à Agência Rio Grande do Sul do SNI, conforme catalogado pelo Arquivo Nacional, porém também utilizou documentos da Agência Central, do Conselho de Segurança Nacional e da Comissão Nacional da Verdade.

²⁶ ARQUIVO NACIONAL. BR DFAN BSB V8.MIC, GNC.GGG.85012300. O código significa: BR DFAN – ARQUIVO NACIONAL SEDE DISTRITO FEDERAL; BSB V8 = FUNDO DO SNI; .MIC = DOCUMENTOS MICROGRÁFICOS; GNC = AGÊNCIAS; GGG = AGÊNCIA RIO GRANDE DO SUL; 8501300 = NÚMERO DO DOCUMENTO. A partir dessa nota, todos os documentos do Arquivo Nacional serão apresentados de forma simplificada. Eles estão disponíveis na plataforma da instituição. Disponível em: <http://sian.an.gov.br/> Acesso em: 05 dez. 2020. Caso você tenha problemas para acessar a documentação citada, estou disponível no e-mail rafaellevandovski@gmail.com.

escolar em perspectiva: a mobilização estudantil juliana (1964-1984), a discussão recai sobre a questão da mobilização estudantil, estabelecendo um paralelo entre a década de 1960 e a década de 1980²⁷. *O Julinho como colégio-padrão – excelência acadêmica e intervenção externa*, discute a noção de “colégio-padrão” associada ao *Julinho*, analisando as transformações curriculares e a forma como o CEJC se relacionava com outras instituições de poder, incluindo os órgãos da repressão.

As fontes documentais, como mencionado anteriormente, são variadas. O destaque recai sobre a já citada documentação do Arquivo Nacional. Na verdade, a construção desse capítulo é consequência direta do contato inicial com as fontes. Ao consultar a documentação da Agência Rio Grande do Sul do SNI, nos surpreendeu a quantidade de menções ao *Julinho* ou a pessoas a ele vinculadas²⁸. Foi esse estranhamento que incentivou a estabelecer um estudo de caso e compreender a relação da ditadura com a instituição.

Além dessa ampla gama de documentos repressivos, utilizamos o processo de apelação ao Supremo Tribunal Militar contra a decisão que absolvera Luiz Eurico Tejera Lisbôa e Cláudio Antônio Weyne Gutiérrez de crime contra o Decreto-lei nº 314, em 1967²⁹, a primeira versão da LSN. O resultado da apelação, como adiantei no início dessa introdução, foi a revisão da sentença e a condenação das duas jovens lideranças da UGES. Esse documento não está disponível para consulta, porém foi gentilmente cedido por Suzana Keniger Lisboa, referência de luta dos direitos humanos, viúva de Luiz Eurico e uma das estudantes envolvidas nas manifestações daquele ano no *Julinho*.

Há, além disso, menções à documentação do arquivo histórico do CEJC. São “menções”, pois o contexto da pandemia não permitiu o acesso ao arquivo físico e tampouco a sistematização/seriação das fontes disponíveis. No entanto, foi possível acessar parte do acervo de forma online, devido à gentileza da professora Luciane Cunha, que forneceu todos os arquivos digitais que ela produziu em sua dissertação de mestrado sobre a história do *Julinho* na ditadura (2016).

²⁷ O recorte temporal da exposição exclui os anos de 1969 a 1977. Sobre esse período, possuímos menor acesso à documentação e também aos depoimentos orais. Além disso, se tratou do período de maior repressão no *Julinho* e no país como um todo.

²⁸ Na primeira pesquisa no mecanismo de busca do Arquivo Nacional, o termo “Colégio Estadual Júlio de Castilhos” indicou um total de 156 documentos. A segunda escola mais citada foi o Colégio Estadual Protásio Alves, também de Porto Alegre, com 5 documentos.

²⁹ ACERVO PESSOAL DE SUZANA KENIGER LISBOA. Apelação ao Supremo Tribunal Militar – Processo Número 456. Procuradoria Militar da 1ª Auditoria da 3ª RM contra a sentença do Conselho Permanente de Justiça que absolveu Cláudio Antonio Weyne Gutiérrez e Luiz Eurico Tejera Lisboa de crime contra o artigo 36 e o 38 (Inciso III) da LSN – Decreto-lei 314/1967. Porto Alegre, mai. 1969 a jun. 1970.

Por fim, o capítulo faz uso de três entrevistas realizadas entre os meses de setembro e outubro de 2020³⁰. Neiva Otero Schäffer, professora aposentada pela UFRGS, nos narrou sua experiência como professora do *Julinho* entre o final da década de 1960 e a década de 1980. Dois amigos de longa data, Carlos Alberto Torres Gianotti, professor de física aposentado e editor e Telmo Borba Magadan, arquiteto e urbanista, compartilharam suas vivências como estudantes da instituição e também como presidentes do Grêmio Estudantil, respectivamente entre 1963/1964 e 1964/1965. Por fim, Carlos Alberto de Souza Robaina, historiador, vereador e membro da direção nacional do PSOL, narrou suas vivências e o contexto de militância estudantil no *Julinho* da década de 1980.

Reforçamos, de modo a finalizar essa introdução, a nossa convicção de que a História não se repete, mas que o estudo que empreendemos sobre o passado do sistema de educação nos auxilia na reflexão sobre os problemas que nós professores, trabalhadores da educação e também nossos alunos, enfrentamos. Entender de que modo a DSN informou as ações não só no que diz respeito ao sistema de educação, mas a todo o aparato estatal, nos permite um olhar mais crítico e atento às ações a que estamos submetidos hoje, como persistência de uma linha de continuidade de fatores que, readequados ou não, permitem paralelos e conexões em perspectiva histórica.

Nós, professores “doutrinadores” para uns e trabalhadores da educação para outros, vivemos em uma condição de hegemonia e sob preceitos ideológicos diferentes daqueles que informavam a ação de nossos colegas de outrora, apoiassem ou não aquilo que partia do estado. Enfrentamos, contudo, uma lógica de educação autoritária muito semelhante; a concepção de que o saber técnico alinhado aos interesses da produção, em detrimento da formação humanística, é a melhor opção para o desenvolvimento social. Lidamos, além disso, com salas lotadas, ambientes precários, salários atrasados e nossos(as) alunos(as) que têm fome, não só de conhecimento, infelizmente. Mas segue a premissa, conforme expõe Michael Apple, de que – apesar de ocupar um lugar essencial na produção e na reprodução das categorias que legitimam certa hegemonia - é também na escola que se constrói a política contra-hegemônica (2006, p. 13-14). Por isso, seguimos. De momento, em direção ao primeiro capítulo.

³⁰ Além das entrevistas feitas pelo autor, foi utilizada uma entrevista feita pela equipe do Memorial da Resistência de São Paulo com Marlene Crespo (2016), que foi professora do *Julinho* naquele período.

2 A DOCTRINA DE SEGURANÇA NACIONAL E DESENVOLVIMENTO E A EDUCAÇÃO

E eu me pergunto sobre a escola... Que crianças ela toma pelas mãos. Claro, se a coisa importante é a utilidade social temos de começar reconhecendo que a criança é inútil, um trambolho. Como se fosse uma pequena muda de repolho, bem pequena, que não serve nem para salada e nem para ser recheada mas que, se propriamente cuidada, acabará por se transformar num gordo e suculento repolho e, quem sabe, um saboroso chucrute? Então olharíamos para a criança não como quem olha para uma vida que é um fim em si mesma, que tem direito ao hoje pelo hoje... Ora, a muda do repolho não é um fim. É um meio. O agricultor ama, nas mudinhas de repolho, os caminhões de cabeças gordas que ali se encontram escondidas e prometidas. Ou, mais precisamente, os lucros que dela se obterá... utilidade social. Reconheçamos: as crianças são inúteis... Entre nós a inutilidade é nome feio. Já houve tempo, no entanto, em que ela era marca de uma virtude teologal. Duvidam?

Rubem Alves³¹

Premissa básica, nem sempre óbvia, para qualquer estudo sobre as escolas (ou a educação em geral) é que as instituições não podem ser analisadas de forma separada da sociedade que as forma e informa. A organização do sistema educativo responde a inúmeros interesses; é influenciada pelas práticas, padrões de comportamento, objetivos e sentimentos, tanto daqueles que formulam as regras, quanto dos que as cumprem, fazem cumprir e vivenciam o cotidiano educativo em sua integridade. Nossa proposta, nesse sentido, reforça a importância de reconhecer que uma nova situação de dominação, inaugurada pelo golpe de Estado em 1964, implicou em uma reorganização das relações de poder que regiam aquela sociedade e, conseqüentemente, o sistema educativo.

A aliança que se estabeleceu entre militares, a burguesia nacional e internacional, parte dos setores médios e a cúpula da Igreja, reestruturou relações e buscou estabelecer novas práticas e significados; reforçou determinada ideologia. Foi ela quem pautou novas legislações; quem supôs certos comportamentos; quem se fez presente nas práticas de sala de aula, em um processo extremamente conflituoso, de complexo entendimento, mas que a nosso

³¹ **Estórias de quem Gosta de Ensinar.** São Paulo: Cortez, 1985, p. 7.

ver permite reconhecer novos modos de educar e ser educado. Um processo que alterou a configuração do sistema de educação e reconheceu na educação básica um ambiente estratégico para a consecução dos objetivos expressos pela Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. Veremos, dessa forma, os objetivos implícitos e também os interesses aos quais essa ação se opunha.

Embora a introdução deste trabalho indique alguns dos preceitos básicos dessa doutrina, no presente capítulo procuraremos aprofundar conceitualmente elementos que acreditamos serem essenciais na compreensão do sistema de educação e a forma como o mesmo se constituiu ideologicamente. Procuraremos compreender o que de fato guiou a política educacional da ditadura. Nesse intuito, organizamos a exposição em cinco partes. Primeiramente, retomamos os debates sobre a educação na década de 1960 no Brasil e no Rio Grande do Sul, passando por uma rápida caracterização do Colégio Júlio de Castilhos. Em seguida, analisamos a forma como a educação é abordada no Manual Básico da Escola Superior de Guerra (1992). Logo, passamos a uma análise das premissas ideológicas associadas ao conceito *Segurança Nacional* no sistema educativo; seguido de uma abordagem relacionada aos preceitos que envolvem o *Desenvolvimento*. Por fim, retomamos as discussões sobre *Ideologia e Educação*, reforçando a distinção entre os chamados “currículo aberto” e “currículo oculto”, buscando compreender de que modo essas duas frentes se relacionam com o nosso objeto.

2.1 A educação na década de 1960: alternativa ou ameaça?

Vamos direto ao dia 24 de Março de 1964. A cidade é Porto Alegre. Diante do auditório do Salão de Atos da UFRGS, lotado com mais de mil pessoas, um famoso educador afirma:

A hora é de definições. Este é um período de transição, de crise, em que velhas tarefas, velhas posições, procuram resistir, enquanto emergem novas tarefas e novas posições, procurando se afirmar. [...] (*Última Hora*, 25 mar. 1964, p. 14 *apud* FISCHER, 2006, p. 206)

Infelizmente, não tivemos acesso ao jornal e nem às fotos do evento citado por Beatriz Fischer. Contudo, Paulo Freire – que proferia a conferência “Tempo Brasileiro e a Educação” - provavelmente era assistido por estudantes universitários, secundaristas, professores universitários e também por muitas das professoras que compunham o magistério gaúcho

naquele período³². Ao escutar as palavras de Freire, sem o conhecimento dos eventos vindouros, seria impossível entender a dimensão da previsão. Porém, mais de cinquenta anos depois, sabemos hoje que seu diagnóstico era de extrema pertinência e as definições de que ele falava se concretizariam. Mais rápido do que ele imaginava, acreditamos. Entretanto, sua conferência demonstrava magistralmente um embate que já há alguns anos vinha sendo travado na educação brasileira. Conforme a mesma matéria citada por Beatriz Fischer,

Partindo da análise da conjuntura nacional, o prof. Paulo Freire teceu considerações em torno do problema educação no Brasil, na atualidade. De acordo com seu depoimento, a educação de hoje deve ser processada em termos de cultura popular, isto é, 'desalienadora', contribuindo para a tomada de consciência, a opção, a conscientização e a politização". (*Última Hora*, 25 mar. 19664, p. 14 apud FISCHER, 2006, p. 206)

Tratava-se de uma resposta a um contexto marcado por fortes derrotas do movimento de educação, mas também por esperança e por importantes conquistas pontuais.

A socióloga Bárbara Freitag identifica o período compreendido entre 1945 e 1964 como de intensificação de conflitos, em que coexistiam tendências populistas e antipopulistas (2005, p. 95). Na visão de Moacyr Góes e de Luiz Antônio Cunha, o fim do Estado Novo marcou a intensificação do processo de “substituição de importações”, iniciado com as políticas varguistas, através de aliança estabelecida com setores da burguesia nacional e setores populares. Entretanto, a conjuntura da década de 1960 também caracterizou-se por um esgotamento deste modelo, pois – consolidada a substituição de importações - restou a necessidade de construir um mercado que pudesse absorver essa produção. Para os autores, a opção pelas Reformas de Base (agrária, educacional, urbana, eleitoral e bancária) aconteceu no intuito de expandir o mercado interno brasileiro dentro da ordem capitalista (CUNHA e GÓES, 1985, p. 8-10).

Quanto à educação, a opção institucional se organizava em torno ao debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases. Essa discussão já se estendia desde o fim do Estado Novo, porém estivera hibernando por algum tempo no Congresso Nacional devido a “indefinições na sociedade política”, segundo os termos utilizados por Freitag (2005, p. 95). Explica a autora que ainda em 1948 fora apresentado um projeto que continha concessões aos movimentos operários e camponeses, como a extensão da rede escolar gratuita e a equiparação entre os cursos de nível médio (profissionalizante e propedêutico³³). Entretanto, esse “clima de

³² Nessa narrativa, optamos por enfatizar a presença majoritariamente feminina no magistério, por isso, na maior parte do tempo, o sujeito universalizante do discurso não é o masculino.

³³ A legislação do Estado Novo previa diferentes modalidades de formação secundária. Estabelecia a formação profissionalizante como “opção às classes menos privilegiadas”. Entretanto, a escolha por essa opção impedia a

indefinições” deixou a proposta estacionada até 1959, quando foi apresentado um substitutivo, de parte do então deputado Carlos Lacerda (UDN). O mesmo estabeleceu uma distinção explícita, uma profunda disputa entre setores “privatistas” e os “defensores da educação pública”. O privatismo contava com a liderança da Associação de Educação Católica (AEC), que solicitava isenção de impostos às instituições privadas, bem como políticas de financiamento público, equiparando as duas modalidades de ensino de acordo com a quantidade de alunos atendidos (FREITAG, 2005, p. 99-103; CUNHA; GÓES, 1985, p. 13-15). Existiu, além disso, forte debate em torno da laicidade da educação pública e da influência da Igreja católica nas definições educacionais do país. Embora, como coloca Freitag, o Estado Novo privilegiasse a educação moral baseada no cristianismo, nesse período houve um afastamento do poder público em relação à influência da Igreja, fato que a AEC buscava reverter a partir da discussão da LDB.

Esse novo projeto levou à formação da *Campanha em Defesa da Educação Pública (1959-1961)*, que congregou intelectuais e movimentos de amplos espectros políticos, destacando como pautas a expansão da educação às camadas populares, a liberdade de ensino e a oferta equitativa do ensino público (MACHADO; MELO, 2016, p. 5). A mesma organizou comícios a nível nacional, buscando projeção através da imprensa e da adesão de políticos, tanto na esfera estadual e quanto na federal.

A discussão se estendeu até 1961, quando ocorreu a aprovação definitiva do projeto. O mesmo atendia algumas das exigências da Campanha. Diferente do substitutivo de 1959, a proposta aprovada estabeleceu percentuais mínimos de investimento em educação nas três instâncias do Executivo (12% a nível federal, e 20% a nível estadual e municipal) e equiparou as formações de nível médio. Entretanto, garantiu, em diferentes modalidades, o financiamento da educação privada por parte do poder público. Se a alternativa institucional era tida por Anísio Teixeira “como uma vitória parcial, mas uma vitória” (CUNHA; GÓES, 1985, p. 14), para Bárbara Freitag, a questão era um pouco diferente.

Se transitoriamente os interesses de todos estavam satisfeitos, continham no embrião o conflito que eclodiria no período subsequente. A classe hegemônica vai se sentindo cada vez mais ameaçada pelas reivindicações das classes subalternas em querer usufruir internamente do sistema educacional, especialmente em nível superior e estará empenhada em reformular os mecanismos de controle (a seletividade). A classe subalterna, cada vez mais consciente de seus direitos legais, ideologicamente assegurados, faz pressão crescente sobre as instituições educacionais procurando romper tais mecanismos (2005, p. 124-125).

transferência de alunos e não permitia o ingresso nas Universidades. Para Freitag, isso demonstrava uma explícita divisão de classe do sistema educativo (2005, p. 87-94).

Assim, em um clima de certa euforia pelos eventos da Revolução Cubana (1959), começavam a surgir alternativas de educação que propunham, através de processos de conscientização, a transformação não só da realidade educacional, mas da estrutura social que a definia. Nesse contexto, surgiam alternativas que se direcionavam à atuação fora das instituições formais de educação. Esse foi o caso dos movimentos expostos por Moacyr de Góes e Luiz Antônio Cunha no que definem como época de *Voz Ativa* na educação Nacional. Os autores apresentam quatro movimentos, mas nos restringimos a falar sobre dois deles. Em primeiro lugar, ressaltam a atuação do *Movimento de Cultura Popular*, fundado em maio de 1960, na cidade do Recife-PE. Apontam que no marco do movimento foram criadas 201 escolas, 626 turmas, tendo atendido 19.646 alunos, além da organização de escolas radiofônicas, centros de artes plásticas, artesanato e praças de cultura (1985, p. 17-21).

Também abordam a organização da *Campanha De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler*, criada em Fevereiro de 1961, na cidade de Natal-RN. Segundo os autores, a ideia surgira na campanha de Djalma Maranhão³⁴ à prefeitura do município. Os *Comitês Populares*, vinculados ao movimento, definiram “escola para todos” e a “erradicação do analfabetismo” como propostas prioritárias. Dessa forma, após a vitória eleitoral de Djalma Maranhão e do Partido Socialista Brasileiro, o movimento pressionou a prefeitura por medidas efetivas. Como opção à falta de recursos, foi proposta a criação de escolas em acampamentos, construídas com telhados de palha e estrutura bastante precária. Estabelecidas as bases, a iniciativa conseguiu ampla projeção. Cunha e Góes reforçam, ainda, que o sucesso da alternativa se deu em um estado que, naquele período, não contava com Universidade e só possuía uma Escola Normal. Após receber maior projeção, a campanha acabou, inclusive, por receber financiamento federal para a expansão ao interior do estado (CUNHA; GÓES, 1985, p. 22-26)³⁵.

Assim, cada uma a seu modo, as iniciativas de educação popular vinham fortalecendo alternativas educativas por fora da institucionalidade. Os exemplos do Rio Grande do Norte e de Pernambuco seriam os mais conhecidos, porém Cunha e Góes (1985, p. 30-31) apontam que o *I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*, realizado no Recife em setembro de 1963, contou com a participação de 77 movimentos de todo o país. Ressalta-se

³⁴ Djalma Maranhão faleceu em 1971 na cidade de Montevidéu (Uruguai), e é um dos mortos no exílio incluído no *Dossiê ditadura: Mortos e Desaparecidos Políticos no Brasil (1964-1985)*. (COMISSÃO DE FAMILIARES DE MORTOS E DESAPARECIDOS POLÍTICOS; IEVE – INSTITUTO DE ESTUDOS SOBRE A VIOLÊNCIA DO ESTADO, 2009, p. 263)

³⁵ Os outros dois exemplos são o *Movimento de Educação de Base* (ligado à Igreja Católica) e os *Centos Populares de Cultura* (vinculados à UNE).

que, embora algumas dessas iniciativas recebessem financiamento público, a maioria delas se direcionava às práticas educativas – em especial, a alfabetização de adultos – fora da sala de aula.

Da mesma maneira, surgiam alternativas de alfabetização impulsionadas pela oposição, que, obviamente, não entendia esse tipo de intervenção a partir de uma perspectiva transformadora das relações sociais. Dessa forma, a década de 1960 no Brasil também foi marcada por um amplo debate sobre a influência dos EUA no país através do financiamento de projetos, não somente na área da educação. O marco deste processo se deu através da Aliança para o Progresso (ALPRO)³⁶, projeto associado ao presidente John F. Kennedy, formalizado por acordo entre os EUA e outros 22 países, através da assinatura da *Carta de Punta del Este*, em agosto de 1961. O mesmo previa ajuda financeira (estatal e privada) aos países latino-americanos, de modo a impulsionar o desenvolvimento da região, contanto que fossem aceitos pelas instituições ou governos os pontos do acordo de cooperação (o que, para diversos setores políticos latino-americanos, representava a intromissão dos interesses estadunidenses na esfera interna dos países signatários).

A ALPRO reconhecia a existência de graves mazelas sociais na região, resultantes das estruturas de dominação que produziam profunda desigualdade social. Para evitar que projetos de mudanças radicais se aproveitassem da crescente insatisfação política, os EUA precisavam contribuir de forma a esvaziar as perigosas tensões que se desenhavam no horizonte latino-americano. Era necessário evitar processos políticos que poderiam radicalizar a luta de classes. Por fim, era uma maneira de garantir o alinhamento ideológico após o advento da Revolução Cubana. No caso brasileiro, havia, por parte do governo Kennedy, imensa desconfiança sobre os possíveis rumos das políticas a serem implantadas pelo governo de João Goulart, que, embora sob regime parlamentarista, fornecia indícios explícitos de uma política não submetida diretamente aos interesses estadunidenses.

Neste marco irrompeu a presença da *USAID – United States Agency for International Development*, órgão que acabou associado mais diretamente ao financiamento e à assessoria técnica na área da educação, embora possuísse outras áreas de atuação. Durante a década de 1960, a agência buscou influenciar na política brasileira, ainda que sem maior possibilidade de inserção junto à União. A estratégia, nesse sentido, direcionava-se em especial ao

³⁶ Sobre este tema, consultar DA SILVA, Vicente Gil. **A Aliança para o Progresso no Brasil**: de propaganda anticomunista a instrumento de intervenção política (1961-1964). Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008.

financiamento de projetos ligados a governos ou instituições estaduais dispostos a aceitar os preceitos ideológicos associados à ALPRO. Paralelamente, instituições ligadas aos governos dos EUA buscavam desestabilizar os movimentos que não estavam dispostos ao alinhamento exigido no contexto de Guerra Fria e ao combate ideológico ao comunismo³⁷. No caso da área educacional, as iniciativas que merecem maior destaque são os acordos estabelecidos com os governos da Guanabara e do Rio Grande do Norte. Nesse último estado, a disputa era extremamente intensa. Não por acaso, um dos projetos de expansão da *Campanha De Pé No Chão Também se Aprende a Ler*, que recebeu apoio financeiro federal, se chamava *Escola Brasileira com Dinheiro Brasileiro*.

A situação no Rio Grande do Sul era um pouco diferente, já que a educação era uma das prioridades do governo estadual. Claudemir de Quadros aponta que a eleição de Leonel Brizola ao governo do estado, em 1958, se deu justamente através do slogan “Nenhuma Criança Sem Escola no Rio Grande do Sul”. A ação se caracterizou não só por uma expansão considerável no número de escolas e de vagas, mas por um aumento expressivo no número de professoras contratadas. Assim como nos movimentos de educação popular que narramos acima, a alfabetização constituía uma das prioridades. Quadros explica que um estudo preliminar do governo do PTB apontou um déficit de 284.652 vagas somente no ensino primário, foco da ação estatal, embora também houvesse planos direcionados para o secundário, em especial do ensino técnico e normal (2001, p. 2).

Nesse sentido, o governo – que reestruturou completamente a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) – procurou formas de financiamento para sua ambiciosa iniciativa. A maior parte viria de um aumento de 20% sobre os impostos estaduais, de recursos do II Plano de Obras do Estado e do Fundo Nacional do Ensino Primário. Contudo, para se ter noção da amplitude da ação da USAID, até mesmo no governo Brizola, que assumia um caráter antiimperialista e nacionalista, e se pronunciava abertamente contra a ALPRO, houve investimento estadunidense³⁸ (QUADROS, 2001, p. 3-6).

Esse contexto acabaria conhecido e marcado pelas chamadas “brizoletas”: prédios escolares de madeira, de construção bem simples e rápida, que viraram símbolo do governo e foram associadas ao seu “criador”. Certo é que houve uma qualitativa expansão da rede de

³⁷ Vale ressaltar que nesse contexto as agências estadunidenses assumiram uma postura ativa no que diz respeito às Escolas Militares latino-americanas, dentre elas a ESG.

³⁸ O autor aponta que no ano de 1962, parte da verba destinada à expansão das escolas técnicas industriais veio da USAID. Além disso, as reformas dos laboratórios da Escola Técnica Parobé saíram diretamente do caixa da Aliança para o Progresso (2001, p. 4).

educação, o que colocou o estado (e as educadoras) em uma posição diferenciada em relação a outras realidades do país. Claudemir de Quadros aponta que

Brizola, um engenheiro, um homem de ação, utilizou a doutrina pasqualinista, claramente reformista, para fundamentar suas iniciativas – que se inseriam na perspectiva do nacionalismo desenvolvimentista. Fiel a essa doutrina, entendia que cabia ao Estado promover o desenvolvimento. Nesse contexto, o modelo de desenvolvimento proposto para o Rio Grande do Sul, que se refletiu nas ações educacionais do governo, implicava a constituição de uma sociedade urbana e industrial que, por meio da ação educativa do Estado, buscava incorporar as massas rurais e urbanas.

Uma vez que Brizola não buscava a subversão da ordem, para o sujeito se integrar nessa sociedade moderna e capitalista, precisava ser educado, civilizado e preparado. De posse do instrumental técnico e cultural que a educação pode oferecer e com um trabalho, o cidadão alcançaria oportunidades de ascensão e de valorização social e, ao mesmo tempo, possibilitaria ao Estado atingir seu objetivo maior: superar o subdesenvolvimento e alcançar uma sociedade mais justa, “isenta de conflitos e livre de antagonismos irreconciliáveis”; uma sociedade marcada, enfim, pela harmonia. Para chegar a essa sociedade, a educação era uma das mais importantes estratégias. (QUADROS, 2001, p. 9-10)

Na nossa perspectiva, caberia ressaltar que a ação educativa no estado foi marcada por forte intervenção estatal em torno à educação pública institucional. Curiosamente, Quadros expõe que não conseguiu identificar nenhuma manifestação de apoio do governador ou de seus assessores à *Campanha em Defesa da Escola Pública*. Ainda assim, Brizola acabou sendo um dos primeiros alvos da repressão após o golpe de 1964.

Em torno às concepções educacionais, o alvo preferencial da ditadura era o educador Paulo Freire, que, como vimos, sete dias antes do golpe se encontrava justamente em Porto Alegre. Sua presença na cidade tinha relação com o desenvolvimento posterior à gestão de Brizola e do PTB no estado, que findara em 1962. Afinal, a eleição nesse ano contou com uma intervenção ativa da oposição, que a considerava central para a derrubada de João Goulart no cenário nacional. O Rio Grande do Sul, palco central da Campanha da Legalidade e da defesa da posse de Goulart, era alvo fundamental para a estratégia oposicionista. Dessa forma, demonstra Luiz Cláudio Cunha que, através do complexo IPES-IBAD³⁹, entidades empresariais se organizaram para a intervenção direta nas eleições estaduais de 1962, através do financiamento de candidatos que se colocassem em oposição ao governo federal. Além disso, essas entidades estabeleceram forte investimento para a produção e divulgação de propaganda anticomunista nos meios de comunicação de todo o país. Através dessas entidades, seria possível receber dinheiro de corporações estrangeiras, em especial as

³⁹ O IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais), foi criado em 1961 pelo alto empresariado nacional como forma de combate ao governo de Jango, às alianças do PTB e ao comunismo. O IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática) surgiu no ano seguinte, como braço de atuação política do primeiro instituto. Segundo Cunha, “O IPES operava como centro estratégico e o IBAD como unidade tática” (2010, p. 186).

estadunidenses, demonstrando ampla influência externa na conjuntura política do país (CUNHA, 2010, p. 191-192). No Rio Grande do Sul, essa iniciativa elegeu dois deputados estaduais⁴⁰, além de beneficiar o candidato vitorioso ao cargo de governador, Ildo Meneghetti.

Vemos, nesse sentido, uma transformação significativa na sociedade política do estado. Entretanto, a conjuntura educacional tomou rumos um tanto inesperados. O governo, em uma aliança de centro-direita composta pelo PSD, UDN, PL, PDC e PRP (CUNHA, 2010, p. 191), optou por nomear Zilah Totta como Secretária de Educação e Cultura, uma professora “sem vinculações partidárias”, pelo menos se levarmos em conta suas declarações à imprensa (FISCHER, 2006, p. 203). Nesse contexto, Zilah Totta já era uma conhecida educadora, com grande trânsito entre seus pares. Mesmo assim, surpreendia a escolha da primeira mulher e professora a ocupar um cargo no secretariado do estado, ainda mais em uma pasta que recebera tanto destaque nos anos anteriores. Seu período como dirigente da educação estadual, contudo, seria curto. Através do trabalho de Beatriz Fischer, podemos perceber dois motivos para essa brevidade.

Em primeiro lugar, a autora aponta que Zilah Totta afirmava gerir a educação *junto* ao Magistério, buscando receber as demandas que partiam da “classe”, conforme suas palavras. Uma delas foi justamente a constituição de “Círculos de Cultura” e o desenvolvimento de um Programa de Cultura Popular. Assim, um dos principais projetos de sua administração envolvia a política de alfabetização popular, através de um método de ensino baseado no sistema Paulo Freire. Dessa forma, paradoxalmente, a primeira vinda do educador ao estado ocorreu através de um convite da *Divisão de Ensino Primário* de uma Secretaria de Educação e Cultura ligada a um governo de centro-direita (FISCHER, 2006, p. 203-204).

No entanto, a brevidade da gestão de Zilah Totta também se explica por outra de suas atitudes. Como vimos, a expansão da rede de educação no governo de Leonel Brizola exigiu a contratação de uma grande quantidade de professoras. Chegada a hora de governar o estado, ao que parece, a administração de Meneghetti optou por não honrar os compromissos assumidos pelo seu antecessor. Em período de forte mobilização popular, o magistério não ficou passivo. Sem receber salários desde o mês de abril, as professoras contratadas – representadas pelo *Movimento de Reivindicações do Magistério Contratado* – optaram por declarar greve a partir de setembro de 1963. Organizaram, além disso, marchas e concentrações em frente ao Palácio Piratini (FISCHER, 2006, p. 201; 205, 206), algo que praticamente viraria rotina na década seguinte. O conflito se estendeu até o mês de janeiro de

⁴⁰ Peracchi Barcelos (Partido Social Democrático) e Euclides Trisches (Partido Democrata Cristão).

1964, quando o governo de Estado, como forma de pressão, editou uma portaria ameaçando a demissão de 11.800 professoras contratadas. As professoras, no entanto, não se deixaram abalar, o que reforçou a crise. Afinal, “[a]s professoras, aquelas cândidas mocinhas e senhoras, sempre exaltadas em verso e prosa, agora decidem tomar posição” (FISCHER, 2006, p. 205). Como elas, tomaria posição a professora Zilah, que se recusou a assinar a portaria que prejudicava sua classe, algo que provavelmente acelerou sua demissão.

Vemos, dessa forma, que assim como em outros lugares do país, as discussões em torno da educação ensejavam imensos conflitos. Com o afastamento de Zilah Totta de seu cargo, seria desconstruído o projeto de educação popular a ela vinculado. Contudo, neste mesmo mês de janeiro, assumiu a prefeitura de Porto Alegre Sereno Chaise (do PTB), quem, segundo Fischer, optou por incorporar o projeto e a equipe de Totta em sua administração. Nesse sentido, um segundo movimento de alfabetização popular persistiria, ainda que restrito à administração municipal de Porto Alegre.

No estado, entre idas e vindas, a greve das professoras continuou, estando seu ponto mais alto localizado na segunda metade do mês de março de 1964, quando - em assembléia, e ignorando as ameaças do novo secretariado - mais de três mil professoras primárias optaram por se integrar ao movimento (FISCHER, 2006, p. 205). A palestra de Paulo Freire com que iniciamos nossa exposição, portanto, não ocorreu por acaso. Ela demonstra não só uma ampla articulação de movimentos populares a nível nacional, o que permitia a circulação de intelectuais que discutiam importantes práticas de formação em diferentes partes do país; sobretudo, espelha um conflito profundo que marcava a estrutura do sistema educativo gaúcho, desde o ensino primário ao superior.

O Colégio Estadual Júlio de Castilhos também esteve inserido nesse ambiente de amplas disputas. Décio Floriano e Eugênia Grinberg, que, como mencionamos na introdução, foram aposentados sumariamente após o golpe, eram professores na instituição desde a década de 1950 e, portanto, vivenciaram esse contexto. O professor Floriano, aliás, tem em seu documento de afastamento menção a participação na “greve ilegal” de 1964 como um dos principais motivos para sua punição (FLORIANO, 1990, p. 36). Segundo Luciane Cunha, ele foi um dos responsáveis por organizar a participação dos colegas na greve, através do Centro de Professores da instituição. Além de Décio e Eugênia Grinberg, foi demitido o professor

Fúlvio Celso Petraco, enquanto Antônio de Pádua Ferreira da Silva foi dispensado, pois, diferente de seus colegas, não fora admitido através de concurso público⁴¹.

A greve não era necessariamente uma novidade no *Julinho*, como carinhosamente era e é conhecido o Colégio. Embora a memória associe os primeiros movimentos docentes ao ano de 1979, quando o Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS) assumiu uma posição de liderança e combatividade, Eliézer Pacheco atesta que já em 1956 se gestavam manifestações públicas com intuito de paralização de atividades⁴². Nesse período, explica que o movimento tinha uma expressiva participação vinculada justamente aos(as) docentes do *Julinho* (1993, p. 52-54). Contudo, essa imagem provavelmente não correspondia àquilo que o poder público concebia como sendo o caráter do CEJC, uma instituição tradicionalmente associada à excelência acadêmica.

O *Julinho* fora fundado em 1900, desmembrado de um curso preparatório destinado à Faculdade de Engenharia de Porto Alegre, porém sem possuir sede própria. O nome viria junto à construção da primeira sede, em 1908, como parte de uma série de obras empreendidas pelos governos positivistas do Partido Republicano Riograndense (PRR), tanto em Porto Alegre quanto no resto do Rio Grande do Sul. Não por acaso, recebeu o nome da figura mais proeminente do positivismo no estado, o recém falecido presidente do estado, Júlio de Prates Castilhos. Fazia parte, portanto, de uma série de instituições vinculadas ao projeto político positivista e à ideia de progresso através da ciência⁴³. Surgiu, nesse sentido, como parte de um amplo projeto que o vinculava à excelência acadêmica e à ciência do estado. Até 1951, quando um incêndio de grandes proporções destruiu suas instalações, a instituição havia funcionado em prédio anexo à Faculdade de Engenharia da UFRGS, onde atualmente se encontra a Faculdade de Economia.

⁴¹ Essas informações constam nos documentos selecionados para a investigação do segundo capítulo. Sobre Fúlvio Celso Petraco: ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB N8 0 PRO.PAI.1213. Disponível online. À época, Fúlvio Petraco era suplente de deputado estadual pelo PTB e provavelmente não se encontrava lecionando na instituição. Sobre Antônio de Pádua Ferreira da Silva: ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8. MIC.GNC.GGG.85012300. Disponível online.

⁴² Durante a década de 1960, o CPPE – Centro de Professores Públicos Estaduais, que viria a se tornar o que hoje é o CPERS, não representava a totalidade do magistério, estando restrito às professoras primárias. Assim, a atuação associativa (já que sindicatos de empregados públicos não eram permitidos) estava dividida entre vários órgãos, como a Federação do Magistério do Rio Grande do Sul – FEMARS, mencionada por João Jorge Correa em uma investigação sobre o CPERS (2006, p. 3). Sobre outras entidades possuímos poucas informações.

⁴³ Por exemplo, o Museu Júlio de Castilhos (1905), o Arquivo Público do Rio Grande do Sul (1906), o Instituto Astronômico e Meteorológico (1906) e a Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul (1912). Na entrevista que fizemos com Telmo Magadan, ele ressalta a especificidade desse tipo de arquitetura e o quanto a “monumentalidade dos projetos”, como o da primeira sede da instituição, demonstrava a intenção dos governantes e a alta expectativa que tinham em relação ao recém fundado colégio. (GIANOTTI; MAGADAN, 2020, p. 4-5).

Depois de alguns anos em sede provisória, em 1958 o Colégio Estadual Júlio de Castilhos foi transferido para o local onde se encontra atualmente, em frente à Praça Piratini. Nessa época, conforme a legislação vigente, o *Julinho* era responsável por formação Ginásial, Colegial Científico e Clássico (CUNHA, 2016, p. 36)⁴⁴. Reforça-se, como mencionamos anteriormente, que conforme a legislação do período o ensino secundário era dividido entre os cursos regulares (que permitiam ingresso na Universidade) e o profissionalizante, sendo mutuamente excludentes até 1962. Nesse sentido, um dos maiores motivos para o ingresso no *Julinho* era o interesse por uma sólida formação acadêmica. Luciana Cunha reforça que a instituição atraía estudantes de todas as partes do estado. Aponta, além disso, que tanto os alunos quanto os professores que desejassem ingressar na instituição passariam por uma prova de seleção diferenciada⁴⁵ (2016, p. 39-40). Tratava-se, portanto, de uma escola seletiva, na qual ingressavam majoritariamente estudantes de classe média e classe média alta, sendo o corpo de professores igualmente restritivo. Estudar e lecionar no *Julinho* envolvia prestígio social. Sendo uma instituição com capacidade para mais de 6 mil alunos na década de 1960, podemos inferir que ela merecia atenção especial de qualquer governo. Sendo assim, a vinculação de Décio Floriano, Eugênia Grimberg, Fúlvio Petraco e Antônio de Pádua com as manifestações favoráveis à greve ou à Revolução Cubana (como atesta o documento de afastamento da professora) (GRIMBERG, 1990, p. 63) mereceria punição exemplar após a consumação do golpe.

Em suma, percebemos que a década de 1960 esteve marcada por inúmeras iniciativas vinculadas à educação, tanto de maneira institucional quanto por parte da educação popular. O contexto educativo do Rio Grande do Sul possuía certas especificidades em relação ao ambiente nacional, porém também envolvia forte interesse em torno da questão da alfabetização. Além disso, os anos de 1963 e 1964 foram marcados por uma atuação combativa tanto por parte da Secretária de Educação e Cultura, Zilah Totta, quanto das professoras contratadas que exigiam a garantia de seus direitos. Percebemos, dessa forma, que o processo de intensificação dos conflitos sociais, que precede o golpe de Estado que levou a

⁴⁴ Havia, nesse contexto, três possibilidades de formação secundária. Após o Ginásio, o estudante poderia optar pelo Colégio Científico, pelo Clássico ou pelo Ensino Profissionalizante. A legislação educacional que regulava o ensino à época era o Decreto 4.244, de 1942. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

⁴⁵ Até 1971, quando a LDB unificou a formação de 1º grau, o ingresso no “Ginásio” (o que atualmente conhecemos como Ensino Fundamental Anos Finais) dependia de prova de admissão. Porém, além deste exame, Luciane Cunha (2016, p. 40) explica que os estudantes aprovados passavam por mais uma seleção, caso desejassem o ingresso no CEJC. No caso dos e das professoras, nos explica Neiva Schäffer (2020, p. 4-5) em sua entrevista, o *Julinho* possuía um modelo de seleção próprio, que envolvia um concurso e provas regidas por uma banca interna da instituição.

uma nova configuração de hegemonia, também se fez presente no que diz respeito ao sistema educativo⁴⁶. O CEJC, como vimos, esteve envolvido nestes conflitos. Assim, após a queda do governo Goulart, veremos que ele acabou recebendo uma atenção especial das autoridades.

2.2 O Manual Básico da Escola Superior de Guerra e a Educação

Durante a década de 1960, a educação ocupava um espaço central de debate. Os conflitos e as iniciativas de caráter popular, dentro da lógica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, foram encarados como ameaças à ordem social e acabaram combatidas com afínco a partir do momento em que os setores antidemocráticos ocuparam o Estado. Essa nova ordem social - como reforçamos na introdução - foi de alinhamento à esfera de influência dos EUA, ao chamado mundo ocidental e cristão. Sua legitimação se baseava em formulações ideológicas bastante diferentes daquelas associadas ao desenvolvimentismo populista e às demandas dos movimentos populares que marcaram o início da década de 1960. Sendo assim, uma das principais e primeiras ações daqueles que conquistaram o Estado passou a ser a legitimação da sua visão de mundo, do conjunto de significados e práticas que permitiriam manter sua hegemonia cultural e econômica (APPLE, 2006, p. 54-56).

Se, de fato, como expõem Alves (2005, p. 42) e Duhalde (2013, p. 247), as formulações ideológicas dos Estados de Segurança Nacional ficaram a cargo dos militares, nos parece fazer sentido buscar referências argumentativas que partiam dessa fração do bloco no poder apontado⁴⁷. Assim, coincidindo no exposto por Alves e Borges (2003, p. 36), acreditamos que a Escola Superior de Guerra atuou como polo teorizador da DSN no Brasil, como base ideológica da ação política da ditadura. Isso não significa dizer que não houvesse outras matrizes doutrinárias na base do regime (por exemplo, o pensamento integrista e certos ideais da Doutrina Contrarrevolucionária Francesa), mas o peso maior recaía sobre a DSN. Entendemos, dessa forma, que uma leitura atenta do que foi produzido pelos militares nos permite um meio de acesso a alguns dos conceitos hegemônicos daquela sociedade. O estudo

⁴⁶ Sobre este tema, já fizemos referências aos trabalhos de Padrós (2005), Duhalde (2013) e O'Donnell (1990).

⁴⁷ Duhalde, inclusive, reforça que se trata de um Estado de Exceção, como os totalitaristas, mas com características diferenciadas. Em sua visão, o Estado Terrorista (ou Estado de Segurança Nacional, como estamos nos referindo em nossa escrita), é também um Estado Militar. O lugar de protagonismo das Forças Armadas, em especial no que diz respeito às formulações ideológicas, não se dá somente como forma de imposição e controle, mas como uma maneira de a corporação legitimar internamente suas ações e produzir a coesão necessária entre as diferentes Forças Armadas.

dessas formulações nos possibilita compreender parte do que o bloco no poder daquele contexto considerava estratégico e que, em alguma medida, a sociedade civil passava a ter como elemento definidor em suas ações, práticas e discursos.

A Escola Superior de Guerra, criada em 1948, funcionava como centro de formação de militares de alta patente. Porém, com o passar dos anos, em alguns de seus cursos regulares, e também em iniciativas de “extensão”, passou a receber civis com potencial de liderança em suas profissões ou comunidades⁴⁸, “notadamente profissionais liberais, empresários, magistrados, sindicalistas, professores universitários e dirigentes de órgãos públicos” (BORGES, 2003, p. 36)⁴⁹. Joana Montaleone e Haroldo Ceravolo Sereza (2017, p. 93-109) oferecem um ótimo exemplo neste sentido, ao apontar a atuação conjunta de empresários (paulistas e cariocas) e dos militares alinhados com a ESG, ambos os grupos envolvidos na derrocada de João Goulart e na posterior implantação do Estado de Segurança Nacional no Brasil, algo que reforça o forte trânsito entre os ideais defendidos pela ESG e grupos de grandes empresários brasileiros. A argumentação dos autores ressalta a criação do “Grupo Permanente de Mobilização Industrial” como órgão da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, fortemente inspirado no modelo de organização interna e doutrinária da ESG.

Nesse sentido, embora fosse uma instituição eminentemente militar, gerida por militares, a ESG funcionou como centro agregador e de difusão da DSN para além da corporação. Mesmo que os modelos de Escolas Militares exportados pelos EUA tivessem como objetivo central instrumentalizar aliados no combate à subversão interna em seus países (PADRÓS, 2005, p. 207), a inclusão dos civis nas fileiras da ESG sedimentava as articulações dos militares com os civis que comungavam das mesmas ideias, enquanto preparava e qualificava colaboradores (ou potenciais colaboradores) civis do golpe de Estado e do futuro regime. O papel do complexo IPES-IBAD reforçava esses vínculos, contribuindo para a ampliação de apoios entre simpatizantes do regime. Por fim, como ressalta Nilson Borges, materializava a atuação política dos militares a partir da lógica da DSN. Os mesmos não atuavam como poder “arbitral-moderador”, como ocorreu em outros momentos da história da

⁴⁸ Consultar o já citado verbete sobre a ESG, elaborado por Alexandre Barros e Luis Guilherme Bacelar Chaves. Disponível em: <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetes-tematico/escola-superior-de-guerra-esg>. Acesso em 27 mai. 2020.

⁴⁹ Em nossa seleção de fontes, identificamos, por acaso, dois professores do ensino básico gaúcho, Galvão Nery Caon e Jorge Alencastro de Oliveira Júnior, que requisitaram ingresso nos cursos da ESG e, por isso, foram investigados pelo SNI. Sobre Galvão Nery Caon, ver: ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8 MIC PTR DIT. 2190. Disponível online. Sobre Jorge Alencastro de Oliveira Júnior, ver: ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8 MIC GNC GGG.85012942. Disponível online. Em ambos os casos, foram recusados pela instituição.

República e até mesmo do Império; sob a égide da doutrina, os militares passavam a atuar como dirigentes do processo político (2003, p. 15-16; p. 32-34).

Tudo isso demonstra que, embora a formulação ideológica estivesse a cargo dos militares que compunham a instituição, a influência da DSN e de seus preceitos ultrapassava esse espaço. A análise de uma fonte ligada à ESG pode nos auxiliar, nesse sentido, a compreender os preceitos que guiaram as transformações no sistema de educação básica. Dado o nosso objeto de estudo, optamos por efetuar uma leitura dinâmica do “Manual Básico da Escola Superior de Guerra”, atentando para qualquer menção à “educação”, às “escolas”, “colégios” e ao “sistema educativo”. Menções à “Universidade” – embora apareçam constantemente – não foram incluídas quando apareceram dissociadas dos outros elementos⁵⁰.

O Manual é composto por três partes: “Bases Doutrinárias”; “Assuntos Específicos” e “Método para o Planejamento da Ação Política”, divididas em sete capítulos. No que diz respeito ao nosso objeto, a leitura da primeira parte trouxe mais elementos argumentativos, em especial nos Capítulos 2 (Conceitos Fundamentais) e 3 (Campos de Ação do Poder Nacional)⁵¹. Vale ressaltar que esse Manual funcionava como uma espécie de material didático oferecido pelos cursos da ESG, tanto a militares quanto aos eventuais civis que participavam. Na visão da ESG, as doutrinas, incluindo aquela exposta no manual, buscam

[...] oferecer uma interpretação dos fatos e orientação para a ação, correspondendo a uma padronização de relações intersubjetivas e de significados que, ao mesmo tempo, condicionam a forma pela qual a realidade é percebida e fornece prescrições acerca do modo pela qual as ações devem dirigir à modificação dessa realidade. (ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA, 1992, p. 20).

O estudo ou leitura do Manual era uma forma de “homogeneizar” o pensamento, padronizando as bases interpretativas e os conceitos centrais, que faziam parte da Doutrina da ESG e da DSN. Isso também acontecia no que dizia respeito à educação. Portanto, mesmo que não atuassem diretamente no sistema educativo, aqueles que entrassem em contato com o Manual poderiam ter uma visão estratégica sobre a posição do sistema educativo na lógica da DSN.

⁵⁰ No contexto de escrita deste subcapítulo, tivemos acesso a versão do Manual Básico da Escola Superior de Guerra lançada em 1992, portanto, posterior à redemocratização. A bibliografia de referência apontava que não havia mudanças significativas no conteúdo do manual e, por isso, optamos por essa referência. Ao efetuar o processo de revisão da dissertação, tivemos a oportunidade de consultar a versão do manual de 1975, constatando que, de fato, as mudanças são muito pequenas.

⁵¹ Na versão de 1975, elas correspondem aos Capítulos 1 (Seções II a V) e 2 (todas as seções). (ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA, 1975, p.31 a 226).

Ao efetuar a análise dessa fonte, encontramos 18 menções diretas à educação⁵², e outras citações eventuais diluídas no texto. O contexto discursivo em que aparecem é bastante variado, porém podemos perceber certos padrões expressos durante sua leitura. Em primeiro lugar, ressaltamos a educação e seu lugar no processo histórico. Nota-se que – não só no que diz respeito ao nosso objeto – o Manual Básico da ESG procura embasar historicamente suas afirmações, recorrendo a obras de referência e narrativas. Embora a última versão consultada seja de 1992, as únicas menções históricas à educação estão relacionadas ao período colonial e imperial do Brasil. Aqui, chama atenção a vinculação direta entre educação e as instituições religiosas católicas, com destaque quase apologético conferido aos jesuítas. Ao mencionar os Objetivos Nacionais Permanentes, por exemplo, reforça-se a “valorização do Homem”, centro de todas as problemáticas estudadas pela ESG. Porém, a explicação para essa escolha tem raízes mais profundas:

Esse humanismo, por sua vez, encontra suas razões na cultura nacional ou, mais propriamente, nas tradições cristãs, pois não se pode esquecer a contribuição de várias Igrejas na formação da estrutura social brasileira. O ato próprio do descobrimento de nossa terra foi assinalado por uma cruz e uma primeira missa. Ao longo da colonização, as sangrentas lutas entre portugueses e índios foram abrandadas pela ação dos jesuítas. Estes exerceram, também, apreciável influência no processo educacional brasileiro, suprimindo em parte, a ausência do ensino universitário no período colonial (ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA, 1992, p. 31)

Tal característica, segue sendo reforçada nas menções à Escola como Instituição. Nota-se que ela frequentemente aparece associada à família e à moral, de cunho evidentemente cristão. Nesse sentido:

Como órgão da expressão psicossocial, a escola destaca-se por suas funções, voltadas principalmente para o desenvolvimento das potencialidades do Homem. Coexistindo ao lado de outros órgãos de que a sociedade atual dispõe para promover o processo educativo, a escola é a principal agência para a educação formal.

Além de promover o aperfeiçoamento e a transmissão do acervo cultural e científico, de incentivar o interesse pelo estudo e pela pesquisa, de formar o cidadão, a escola inclui, no elenco de suas funções específicas, o aprimoramento das relações humanas, à medida que desenvolve atitudes de solidariedade e respeito recíproco entre os professores, os alunos e os funcionários, refletindo, em si mesma, o panorama da própria vida.

No mundo contemporâneo, a escola absorveu parte significativa da responsabilidade que tradicionalmente cabia à família na formação integral dos filhos. Assim sendo, é imprescindível que os professores sejam conscientes desta responsabilidade, e de que sua missão extrapola o ensinar as matérias do currículo. A qualificação do corpo docente, não apenas no que se refere à competência específica mas, também, em termos de ética e civismo, é indispensável ao exercício de tão altas, complexas e nobilitantes funções.

A escola é, sem dúvida, um órgão imprescindível à conquista e à manutenção dos objetivos nacionais. (ESG, 1992, p. 111)

⁵² (ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA, 1992, p. 30-31; 52; 53; 72; 88; 98; 99-100; 108-109; 111; 114; 141; 154; 168; 199; 211; 253; 268; 271).

Isso denota o caráter estratégico ocupado pelas instituições educativas e, em especial, pelas escolas. As mesmas, em associação com a moral e a ação da família, eram percebidas como capazes de reforçar padrões de comportamento que condiziam com os Objetivos Nacionais Permanentes⁵³ e, não por acaso, com a visão de mundo, com os significados e as práticas ideologicamente expressos na DSN.

Enquanto instituição, a educação ocupa função estratégica em duas áreas expostas pelo manual. No que diz respeito à Expressão Psicossocial do Poder Nacional⁵⁴, ela aparece como setor essencial devido a sua associação com “instituições reguladoras”, ou seja, aquelas que tem função normativa e de controle sobre uma parte da estrutura social (1992, p. 72). Para a ESG, as instituições educativas fazem parte das estratégias de reforço de valores, de formas de ser, de padrões de comportamento a serem incentivados.

Os padrões de comportamento envolvem a formação de hábitos e a aquisição de capacidades. Aham-se intimamente correlacionados com a função educativa que a sociedade exerce pelos seus diversos órgãos. A educação é o processo básico que permite às novas gerações a preservação da identidade cultural e contribui para o seu evoluir. A educação, além da transmissão de conhecimento, é processo indispensável à formação de atitudes, contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento intelectual e afetivo-emocional dos indivíduos. Enquanto transmite o acervo cultural, a educação tem função conservadora; enquanto desenvolve potencialidades criativas, tem função transformadora.

A educação é um direito de todos, cabendo aos setores público e privado instituir mecanismos eficazes para garantir o acesso, o ingresso e a permanência dos estudantes na escola até níveis mais elevados de formação, segundo aptidões individuais. Está aí consubstanciado o princípio democrático da igualdade de oportunidades. O respeito à dignidade humana impõe que, efetivamente, todos se possam beneficiar do processo educativo.

A aquisição de capacidade específica para o desempenho dos mais diversos papéis sociais é um dos objetivos do processo educativo. Em especial, a capacitação científica tecnológica é, nos tempos atuais, particularmente importante para o fortalecimento do poder nacional. (1992, p. 99-100) [Grifos do autor].

Em sua função conservadora, a educação é tida pela ESG como estratégica para a segurança nacional. Faz parte de um esforço doutrinário de controle dos indivíduos, de neutralização dos conflitos de classe e dos conflitos ideológicos. Não educar os indivíduos “adequadamente”, de certa forma, pode ser visto como uma ameaça à segurança nacional e à

⁵³ Os Objetivos Nacionais Permanentes são definidos pelo Manual Básico da ESG como a destinação máxima da ação estatal. Na versão consultada, o manual relaciona como objetivos permanentes: democracia, integração nacional, integridade do patrimônio nacional, paz social, progresso e soberania.

⁵⁴ Como mencionado na introdução deste trabalho, a exposição da ESG está sempre dividida em quatro áreas: Política, Econômica, Psicossocial e Militar.

coesão interna do país. Por outro lado, no caso da sua capacidade de transformação, a educação é considerada vital para o desenvolvimento nacional⁵⁵.

Não é surpresa, portanto, que boa parte das menções à educação e às escolas no manual estejam associadas com a Expressão Econômica do Poder Nacional. Nesse caso, como demonstra a citação acima, a educação aparece como forma de capacitação técnico-científica. Boa parte das menções à educação trata justamente de avaliar os “recursos humanos” disponíveis para o desenvolvimento efetivo do poder nacional. As instituições educativas, na visão da ESG, detinham a função de moldar a mão-de-obra e fornecer os indivíduos que permitiriam uma maior eficiência ao sistema econômico, tanto em sua esfera privada como na esfera de atuação estatal.

Em suma, reforçamos que, ao analisar o Manual Básico da ESG, chegamos à conclusão de que a educação era considerada essencial para os dois polos da doutrina a que fazemos referência: a Segurança Nacional e o Desenvolvimento. Como indicado na introdução, esse binômio nos acompanhará durante toda a dissertação. Sendo assim, partimos agora a uma exposição dos preceitos que consideramos centrais para entender a constituição do sistema educativo e do cotidiano da educação básica no Brasil e no Rio Grande do Sul durante a ditadura. Para isso, retornamos às formulações da DSN.

2.3 Segurança: o combate ao Inimigo Interno

A Doutrina de Segurança Nacional foi uma consequência do alinhamento ideológico da Guerra Fria; uma concepção elaborada a partir da lógica de “pentagonização” da América Latina, na qual a segurança interna dos Estados Unidos era percebida como associada à segurança e ao ambiente ideológico dos países latino-americanos. Conforme exposto na introdução deste trabalho, através da ação de organismos ligados ao Departamento de Estado dos EUA, formaram-se corolários teóricos que – embora possuíssem suas especificidades em cada país – correspondiam aos interesses básicos da formulação mais ampla da DSN, os quais Padrós (2005, p. 192-201) divide em sete elementos. Dentre eles, nos parece que o mais importante para entender a ação da ditadura brasileira em torno do sistema de educação é o que diz respeito à construção do *inimigo interno*.

⁵⁵ Não se trata aqui da transformação das estruturas de dominação que definem a sociedade, mas de transformações que possibilitem a maior acumulação de capital para o Estado e os entes privados.

O autor explica que a ação pautada na DSN dependia da construção de um inimigo ideal. Na lógica de bipolarização imposta pela Guerra Fria, a noção de inimigo interno identificava que o corpo social dos países ocidentais e cristãos estaria sujeito à invasão de elementos ideológicos estrangeiros, de tradições, costumes e concepções que colocavam em risco a própria existência da sociedade. Nesse sentido, a conquista do Estado teve como uma de suas justificativas o combate ao inimigo – associado ao comunismo – que crescia dentro da própria sociedade civil. A ação golpista surgiu, portanto, como resposta a uma ameaça interna, sempre tendo em perspectiva a defesa da segurança nacional, em sintonia com a lógica da DSN (2005, p. 54).

Neutralizado ou eliminado o inimigo imediato, contudo, tornava-se necessária uma constante renovação do que podia ser considerado ameaça subversiva (2005, p. 99-105)⁵⁶. Afinal, se não há inimigo, o que justificaria a permanência no poder? Sendo assim, em última instância, qualquer indivíduo que se opunha ao regime, ou se aproximava de alguém que se opunha ao regime, ou mesmo que se encontrava no lugar errado na hora errada, poderia ser considerado uma ameaça. Isso implicava que o Estado de Segurança Nacional estivesse constantemente mobilizado para uma guerra interna contra esse inimigo de difícil definição. Esse exercício retórico respondia a dois objetivos básicos: a destruição do movimento e das lideranças populares e a reordenação da estrutura econômica. (2005, p. 64-76). Além disso, reforçava a justificativa de permanência das Forças Armadas no comando do Estado, que inicialmente e historicamente se apresentara como solução transitória (BORGES, 2003, p. 22).

2.3.1 A face clandestina do Estado de Segurança Nacional

A primeira face de ação contra os inimigos internos era a de repressão. Apesar da máxima de que o Estado detém o “monopólio legítimo da violência”, as ditaduras e os indivíduos a elas vinculados extrapolaram os limites constitucionais definidos pela própria estrutura estatal, configurando o que se define como Terrorismo de Estado (TDE). Ou seja, ações de governo que, mediante a violência, fundamentam o poder através da intimidação e

⁵⁶ No caso do Brasil, como ressalta Moreira Alves (2005, p. 68-71), a ação imediata se baseou em uma “operação limpeza”, principalmente dos setores vinculados ao PCB e ao PTB. Além disso, ao movimento estudantil, às Ligas Camponesas e aos militares antigolpistas. Veremos, quando for desenvolvido o capítulo dois, que essa afirmação se mantém no que diz respeito aos e às educadoras atingidos pelo AI-1 no Rio Grande do Sul.

da disseminação do terror (PADRÓS, 2005, p. 63-70). A violência era aplicada de forma preventiva, e não somente como reação a ações pontuais (p. 188-190). Para Duhalde, acabar com o movimento popular foi a finalidade imediata da estruturação do Estado Terrorista. Dessa forma, a opção pela organização de um Estado clandestino⁵⁷ se apresentou como alternativa para assegurar a ordem social (2013, p. 269).

Para tanto, se fez necessária uma reorganização dos aparatos repressivos e de informação, que atuavam de modo conjunto e articulado. Borges (2003, p. 31) reforça que o Serviço Nacional de Informações (SNI), no Brasil, foi criado logo após o golpe em 1964. No final da década de 1960, seriam criados órgãos de inteligência e repressão específicos dentro de cada uma das Forças Armadas: Centro de Informações do Exército (CIEEx); Centro de Informações da Aeronáutica (CISA) e Centro de Informações da Marinha (CENIMAR). Além disso, foram criados órgãos de inteligência dentro de cada ministério ou autarquia federal, e também em algumas Secretarias estaduais, subordinados ao SNI.

Veremos que, além da utilização intensa de inteligência militar, o TDE atuou a partir da repressão direta, que envolvia principalmente a eliminação física ou a neutralização das lideranças populares, os “inimigos internos” considerados prioritários (dependendo do contexto). No caso do sistema de ensino, isso se refletiu na perseguição a professores, trabalhadores e estudantes – conhecida, em especial, no que diz respeito às Universidades –, na demissão⁵⁸ e reordenamento do quadro de trabalho, na vigilância das atividades, na proibição de associações (DCE’s, Grêmios Estudantis, Sindicatos) que não fossem aquelas vinculadas à burocracia estatal. Entretanto, essas ações de repressão públicas visavam, além do objetivo imediato de ferir aqueles(as) ligados à oposição ativa ao regime, a difusão do medo e do entendimento da impossibilidade de reação no entorno do ambiente educativo.

Em abril de 2020, o CPERS lançou uma matéria e dois curtos vídeos sobre a vivência de educadores(as) durante a ditadura. A professora aposentada Rosemari Faria Silva relata um episódio.

[...] houve um dia, que foi horrível, horrível, horrível. Foi o dia pior da minha vida de professora. A gente tava todo mundo dando aula, a escola funcionava das 5 às 10

⁵⁷ Ou seja, as instituições que rompem a legalidade constitucional e acabam por aplicar de forma direta a “guerra contrainsurgente”, a guerra total contra os inimigos internos da vez.

⁵⁸ Quanto às lideranças da greve de professoras contratadas que narramos anteriormente, Beatriz Fischer cita uma matéria da Zero Hora de 02 de outubro do mesmo ano: “A promessa de que os líderes da greve não seriam punidos não foi cumprida, pois todos foram incluídos na última lista de expurgos”. (FISCHER, 2006, p. 207). A autora não aprofunda este ponto e tampouco tivemos acesso a lista de expurgos. Entretanto, nossa pesquisa permite reconhecer que de fato houve represálias diretas ao magistério logo após o golpe, não necessariamente às lideranças da greve.

da noite. De repente, chega um jipe do exército, sem dar a mínima satisfação... Isso é lá pelo ano de 1972, por aí... Chega o jipe, entra na Secretaria, e leva o secretário da escola, o Davi. Ninguém sabia nem se o Davi tinha ligação com nada. O Davi era discretíssimo. Nós não sabíamos nada da vida do Davi. Mas a gente tinha tanto medo, porque viu que era um jipe do exército, que ninguém nem comentou entre si. Eu cheguei em casa, contei, e meu pai ficou derrotado. “Mas claro que isso é... Ele foi dedado por alguém...” Bom... O Davi só reapareceu no ano seguinte. E reapareceu uma pessoa desmotivada, uma pessoa assim sem [INDEFINIDO], uma pessoa destruída. Se viu que ele tinha sido torturado, talvez psicologicamente, sei lá. Não havia marcas de tortura, mas ele era outra pessoa⁵⁹.

Infelizmente, não sabemos quem é Davi ou o que motivou sua prisão. Porém, o que está explícito na fala de Rosemari é o quanto a ação terrorista do Estado não afetou somente o corpo físico de Davi; tamanho foi o sofrimento a que foi submetido que ao reaparecer, em 1973, parecia “outra pessoa”. O caso de Davi, contudo, não é isolado e no último capítulo demonstraremos como esse tipo de ação também esteve presente no *Julinho*. Esses casos expõem o que se define, nos termos de Álvaro Abos, como violência radial do TDE. Para ele,

[...] o veneno punitivo não se verte unicamente nas masmorras: circula pelas veias da sociedade. Pois é nesta onde se deseja, na realidade, operar a sanção e obter o rendimento repressivo. A violência horizontal dobra, intimida, encolhe vontades. Fecha bocas, envenena relações, levanta muros de silêncio e suspeita, compartimenta a vida social. O amigo pode se converter na fonte da minha desgraça, ainda mais o desconhecido. Está aqui um dos resultados mais ambicionados pelo sistema: uma sociedade de receosos, protegidos em suas fortalezas de privacidade, um sufocante vento de paranoia que contamina as relações humanas. No inconsciente coletivo, a solidariedade e o dinamismo das posturas públicas são isolados no desvão dos atos desesperados, do heroísmo inútil⁶⁰ (1979, p. 10-11).

Vemos, nesse sentido, que o TDE, no caso das Ditaduras de Segurança Nacional, se caracterizava por sua ação que mirava todo o corpo social. Diferente, dessa forma, do Terrorismo de Estado que ainda hoje marca vários países da América Latina e do mundo, que é direcionado a populações com classe, raça e localização geográfica bem definidas. Apesar de totalizante, é preciso reforçar que o TDE era experienciado de distintas formas a depender dos marcadores sociais da diferença. É isso o que expõe Lélia Gonzales, apesar de não referir-se diretamente a esse conceito.

A sistemática repressão policial, dado o seu caráter racista (segundo a polícia, todo crioulo é marginal até que se prove o contrário), tem por objetivo próximo a imposição de uma submissão psicológica através do medo. A longo prazo, o que se

⁵⁹ CPERS. Nada a comemorar: educadores(as) relembram atrocidades da ditadura. 01 abr. 2020. Disponível em: <https://cpers.com.br/nada-a-comemorar-educadoresas-relembram-atrocidades-da-ditadura-copy/>. Acesso em: 27 mai. 2020.

⁶⁰ “[...] el veneno punitivo no se vierte únicamente en la mazmorra: circula por las venas de la sociedad. Puesto que es en ésta donde se desea, en realidad, operar la sanción, obtener el rédito represivo. La violencia horizontal doblega, intimida, encoge voluntades. Cierra bocas, envenena relaciones, levanta muros de silencio y de sospecha, compartimentiza la vida social. El amigo puede convertirse en la fuente de mi desgracia, tanto más el desconocido. He aquí uno de los resultados más ambicionados por el sistema: una sociedad de recelosos, abroquelados en sus casamatas de privacidad, un sofocante viento de paranoia empozoñando las relaciones humanas. En el inconsciente colectivo, la solidaridad y el dinamismo de las posturas públicas son arrinconados en el desván de los actos desesperados, del heroísmo inútil.” (ABOS, 1979, p. 10-11).

pretende é o impedimento de qualquer forma de unidade e organização do grupo dominado, mediante a utilização de todos os meios que perpetuem sua divisão interna. Enquanto isso o discurso dominante justifica a atuação desse aparelho repressivo, falando em ordem e segurança sociais (1982, p. 16).

O que Abos define como “violência radial do TDE” aproxima-se do que Gonzales denomina “submissão psicológica através do medo”. Em ambos os argumentos, reforça-se que a violência atingia também objetivos para além do corpo físico dos indivíduos visados, disseminando-se no entorno imediato das pessoas atingidas e, a partir de cada novo cidadão sob suspeita ou ameaçado, a irradiação da ameaça e do medo produzido avançava, projetando-se de forma crescente. Dessa forma, além da finalidade imediata apresentada por Duhalde, as ações do Estado Terrorista cumpriam função pedagógica, pois visavam definir e impor posturas sociais desejadas pelo regime ao conjunto da população, particularmente aos grupos dominados.

O efeito psicológico, presente em qualquer tipo de violência estatal, era calculado de modo que as ações produzissem efeitos duradouros e influenciassem em padrões de comportamento social, impedindo – ou tornando muito mais difíceis – ações de solidariedade para com as vítimas imediatas da violência estatal e seus familiares, também passíveis de suspeita (ABOS, 1979, p. 13). Toda a sociedade sofre com um corpo torturado, desaparecido ou baleado. A pedagogia do medo utilizava os mecanismos do TDE de modo a difundir a paralisia, o silêncio, a suspeita, a delação, a insegurança. Mesmo que o objetivo fosse destruir o movimento popular (a “subversão”) e reestruturar modelo de acumulação econômica, foi a sociedade a principal destinatária da mensagem do terror. No relato da professora Rosemari, mais do que a captura de Davi, a invasão do exército representa uma mensagem às educadoras e à comunidade escolar. Essa comunidade específica, alvo direto da ação, bem como as pessoas que presenciaram a prisão do secretário Davi e suas consequências, ficariam marcadas. Aos efeitos e desdobramentos produzidos pela violência estatal, denominamos Cultura do Medo⁶¹.

⁶¹ Ao buscar referências sobre o conceito de Cultura do Medo, entramos em contato com o trabalho da socióloga Débora Pestana (2005). A mesma identifica a vigência de determinada Cultura do Medo em contexto democrático. Porém, a análise que se faz da cultura do medo dentro do campo da sociologia é diferente da concepção histórica com que trabalhamos. Enquanto que na DSN a Cultura do Medo é uma consequência do TDE focado no combate ao inimigo interno, na democracia ela aparece como atitude social da classe média, como medo da violência urbana não-estatal. Assim, a nosso ver, invertem-se os papéis e o “medo” é utilizado como justificativa para o Terrorismo de Estado de extermínio do “inimigo” marginalizado, pobre, primordialmente negro e favelado. Além disso, a autora explora a dimensão lucrativa que é associada à “cultura do medo” no presente, principalmente através da segurança privada e do consumo em locais fechados como *shoppings*.

A violência não precisava, dessa forma, ser constantemente exposta ou imposta contra todas as educadoras ligadas a Davi. Porém, como colocado por Pilar Calveiro (2013), que estudou profundamente a estruturação e o funcionamento dos campos de concentração e o “poder desaparecedor” da ditadura argentina, ainda que existisse uma realidade oculta do poder repressivo, ela necessariamente estava integrada às estruturas sociais. O horror era exposto somente na dimensão suficiente para gerar uma situação de paralisia (sideração) no corpo social.

A vontade onipotente de processar e adequar a sociedade, de “quebrá-la” e reformatá-la, de abolir suas dinâmicas mais arraigadas, para anulá-la e submetê-la à mesma paralisia hipnótica que afeta os sujeitos, fez parte do dispositivo, que não se repete, mas simplesmente é o mesmo que está funcionando em toda a sociedade, dentro e fora dos campos. (CALVEIRO, 2013, p. 142)

A autora nos auxilia a compreender que os mesmos mecanismos que regem a formação de um Estado Clandestino (DUHALDE, 2013, p. 249-270), atuaram na reorganização das estruturas e instituições que fizeram parte da face legal do Estado de Segurança Nacional.

Nesse sentido, a ação da Ditadura de Segurança Nacional dependia de uma desarticulação da sociedade política e civil, uma reorganização dos aparelhos ideológicos relevantes ao “bloco no poder”, de modo a facilitar a coerção (DUHALDE, 2013, p. 271-282), o que incluía as instituições de ensino. Por isso, o TDE não era somente aquele que matava, torturava, encarcerava, desaparecia e ameaçava seus cidadãos, encarados sempre como possíveis inimigos da ordem interna. Sua função ia além disso. O mesmo se difundia socialmente, de modo a penetrar cada segmento da sociedade e redefinir as relações sociais. As propaladas segurança interna e externa, dentro da lógica da DSN, dependiam exatamente disso.

2.3.2 A desarticulação da sociedade política e civil

Articulada à face clandestina do Estado, que contribuiu na formação de uma Cultura do Medo e de uma sociedade sufocada, existiram mecanismos que procuravam, de forma mais velada, impor padrões de comportamento e, em última instância, condicionar indivíduos com o intuito de evitar que se transformassem em uma ameaça à nação, entendida como organismo vivo. Aqui torna-se importante retomar o que a DSN concebe como *nação*, ou seja, um elemento maior que o próprio Estado. A mesma, segundo a doutrina, articula-se à noção de

pátria e ademais se confunde com o “povo”. A nação é o definidor identitário máximo; ela é o que potencializa a ação dos seres humanos, algo que abomina qualquer tipo de divisão interna, principalmente de classes. (PADRÓS, 2005, p. 52-54). Parte essencial da ação daqueles que protegem a nação, nesse sentido, é impedir a diferenciação identitária, estabelecendo o que configurara *ser o nacional*. *A nação, em última instância, é a coesão*. E, para isso, a educação era essencial. Voltemos ao Manual Básico da Escola Superior de Guerra.

A ESG, como vimos, foi a responsável pela formulação ideológica do regime. Procurou, dessa forma, definir em seu manual o que diferenciaria o “homem brasileiro” em relação aos estrangeiros; ou seja, o que definiria o “caráter nacional”. Ainda que reconheçam muitas diferenças entre as regiões de uma “pátria” com dimensões continentais, o componente básico da nacionalidade brasileira seria a “miscigenação racial”, que une culturas e permite a formação de um “homem” marcado pelo individualismo, por sua vocação pacífica, adaptabilidade, improvisação, cordialidade, emotividade e criatividade (ESG, 1992, p. 50). Ideologicamente, nesse sentido, as formulações da ESG reforçavam o que historicamente foi definido pelos movimentos negros brasileiros como “mito da democracia racial”. Tairane e Gabriel Ribeiro da Silva, afirmam que:

[O] Movimento Negro era classificado pela Doutrina de Segurança Nacional como um “fator adverso”, por articular protestos contra o racismo ameaçando a “paz social” do país, por ser visto como um ponto de contestação da harmonia racial imposta e preservada fortemente pelo Estado. De acordo com o manual da Escola Superior de Guerra (ESG), os *Fatores Adversos* subclassificavam os Movimentos Negros como “antagonismo”, por tentarem instaurar possíveis ideias subversivas de incitação de ódio ou racismo no país. Para confirmar as afirmações, os grupos passavam por “repressão preventiva”, seguida de infiltrações da polícia em reuniões e perseguições de ativistas (2016, p. 7).

Portanto, assim como o reforço da questão do desenvolvimento nacional, o mito da democracia racial deve ser encarado como uma característica específica DSN no Brasil.

Essa formatação ideológica, como outras vinculadas à DSN, ignora as diferenças e define o “homem brasileiro” por seu “conformismo, misticismo, personalismo, fatalismo, espírito de conciliação, ufanismo e inconstância” (ESG, 1992, p. 50-51). A lógica da DSN exigia que a nação brasileira, uma democracia racial, fosse constantemente reforçada por sua coesão, sua unidade e seu conformismo. Qualquer antagonismo, qualquer diversidade, qualquer divergência podia ser entendida como ameaça. O Estado, seja na sua face legal ou ilegal, teve sua ação direcionada para a garantir essa unidade. Dentro dessa lógica, era isso o que podia garantir a segurança na nação. Sendo assim, de que modo a ditadura organizaria um sistema de educação que conseguisse corresponder a essas expectativas?

Para Adolar Koch, uma das questões centrais se localiza na diferenciação entre as noções de cidadania e civismo. A primeira, parte do sujeito, que, através de sua identidade e de suas demandas, coloca-se politicamente de modo a exigir direitos e participar efetivamente na construção da sociedade em que vive. O civismo, no entanto, concebe o sujeito como parte da “pátria”; baseia-se na noção de “civilização” e reconhece o civil somente na medida em que respeita a ordem do Estado. A participação política do indivíduo tem como fim sua vinculação ao Estado e seus objetivos, retirando-lhe a autonomia e os elementos que fazem parte de sua subjetividade. O civismo se organiza de cima para baixo, enquanto a cidadania de baixo para cima (KOCH, 2019, p. 31-32)⁶². Se no contexto anterior ao golpe a educação foi marcada por forte influência dos movimentos populares, pela exigência ativa de direitos e pela intensificação da luta de classes, o novo regime apoiou-se no sistema de educação para a construção de uma “cidadania regulada”, que impedisse a formação de demandas contraditórias, como aquelas apresentadas pelos movimentos negros.

Se a educação pensada no contexto ditatorial era estratégica como mecanismo de difusão de padrões de comportamento e de formas de ser, como vimos anteriormente, da mesma forma as escolas, na lógica da DSN e das propostas da ESG, eram percebidas como elementos essenciais, como parte da expressão psicossocial do poder nacional. Nesse sentido, em sua esfera legal de combate ao inimigo interno, as instituições educativas – reguladoras, por definição – deveriam atuar de maneira ativa na promoção de valores e práticas contrárias à subversão, associadas à família, à propriedade privada, à defesa da pátria e ao respeito às autoridades instituídas. Não por acaso, as menções à educação no Manual Básico da ESG aparecem vinculadas à moral e ao cristianismo.

O civismo, enquanto estratégia de segurança nacional, dependia de sua articulação com determinado código moral. Dessa forma, elaborou-se uma concepção de indivíduo ideal, uma identidade a ser seguida. Através da educação, em especial das disciplinas especificamente voltadas para isso, a ditadura pretendia “enquadrar o cidadão estudante em uma cidadania formal e regulada pelo Estado-nação via civismo” (KOCH, 2019, p. 35), impondo, dessa forma, uma visão de si mesmo, criando uma imagem positivada das suas ações, vinculando-as ao destino da nação/pátria. Nesse sentido, consolidando uma noção de

⁶² A cidadania não admite imposição. Ela se estabelece a partir das demandas e da participação social. O civismo, por outro lado, depende de uma mobilização ativa das instituições estatais, que definem as demandas (no caso da ESG, os Objetivos Nacional Permanentes ou os Objetivos Nacionais Atuais) e exigem a participação “civilizada” dos indivíduos que fazem parte dessa coletividade.

sociedade que não admitia conflito, exceto contra os “óbices” e “antagonismos” produzidos pela ação do inimigo interno e, portanto, de exclusiva responsabilidade deste.

A atuação da ditadura no sistema educativo pode ser compreendida naquilo que Ximena Barraza define como dimensão “afirmativa” do *disciplinamento*, em oposição a uma dimensão *proibitiva* (1980, p. 140-146)⁶³. Para ela, boa parte do estabelecimento de uma ordem autoritária depende dessa dimensão afirmativa do poder. É essa a função que Adolar Koch identifica na disciplina de Estudo de Problemas Brasileiros (EPB) e em sua versão da educação básica, a Educação Moral e Cívica (EMC). Mesmo que o título fale em problemas, o currículo se organizava de forma a promover as “façanhas” da pátria e a demonstrar a superação de seus desafios. Da mesma forma, apresentava alguns projetos estratégicos da ditadura. Em um contexto de cidadania regulada, a EPB, a EMC e a Organização Social e Política do Brasil (OSPB⁶⁴) cumpriam um papel de promoção do patriotismo e da positivação da ordem autoritária. (KOCH, 2019, p. 30).

A proibição e a repressão direta associadas ao TDE foram essenciais para o projeto da DSN. Contudo, a ditadura também precisou de mecanismos que auxiliassem na obtenção de coesão e conformismo à ordem autoritária. Podemos dizer, dessa forma, que foi através destes mecanismos e de sua *cotidianeidade* (BARRAZA, 1980, p. 138-139), que se materializou, efetivamente, o projeto de poder da DSN. A reestruturação dos currículos e a imposição do civismo, no que diz respeito ao sistema de educação, foram uma constante. No entanto, ao analisarmos nosso objeto de estudo, percebemos que a ordem ditatorial dependia de sua organização no dia a dia. A necessidade de obediência e de coesão exigidas pela ditadura não ficavam restritas aos gabinetes que promulgavam a legislação, pois podiam se manifestar cotidianamente em cada sala de aula.

Com um posicionamento semelhante a Ximena Barraza, Guillermo O’Donnell estudou essas construções subjetivas e os microcontextos do exercício do poder nas Ditaduras de Segurança Nacional. Em uma espécie de estudo etnográfico empreendido entre 1976 e 1979, O’Donnell e Cecilia Galli⁶⁵ analisaram a forma como se transcorria a vida em uma Argentina

⁶³ Conforme apresenta Padrós (2005, p. 104), esse é o pseudônimo de Paulina Gutiérrez, utilizado como identidade falsa para sobreviver em uma América Latina marcada por ditaduras de segurança nacional e perseguições políticas durante as décadas de 1960 a 1980. .

⁶⁴ Ressaltamos, no entanto, que a OSPB não era uma invenção da ditadura. Ela foi tornada obrigatória a partir da LDB de 1962, no mesmo contexto de discussão que apresentamos no primeiro subtítulo deste capítulo. Porém, a partir da ação da ditadura sob o sistema educativo, os currículos foram alterados.

⁶⁵ No início do artigo, o autor insere uma nota de rodapé explicando que Cecilia Galli é sua esposa, também socióloga e investigadora. Indica, além disso, que o processo de investigação foi empreendido conjuntamente. Entretanto, ela não tem o nome incluído na autoria do texto.

marcada pelo terrorismo de Estado. Em sua visão, para além da autoridade e da coesão exigida pelo Estado, a estratégia de poder dessas ditaduras procurou reforçar padrões de ordem e autoridade que já existiam socialmente, mas que foram reacendidos e legitimados pela ação estatal, fosse ela legal ou ilegal. Na visão exposta pela investigação, o processo de submissão, infantilização e controle que a ditadura reservou em sua estratégia de combate ao inimigo interno foi reproduzido nas relações sociais⁶⁶. Assim, a nosso ver, a *capilaridade*, a capacidade de penetração dos ideais presentes na DSN, dependia também de ações individuais.

O “caos”, a “subversão” e a “dissolução da autoridade” não haviam ocorrido somente nos grandes cenários da política e nas ações das organizações guerrilheiras; essa doença também existia, e de lá havia alimentado aqueles “sintomas” mais visíveis, em quase cada rincão da sociedade. Desse diagnóstico nasceu um *pathos* microscópico, direcionado a penetrar capilarmente a sociedade para “reorganizá-la” de forma que fique garantida, para sempre, uma meta central: que nunca mais seria subvertida a AUTORIDADE daqueles que, a imagem e semelhança dos grandes comandantes do regime, tinham em cada microcontexto, segundo essa visão, o direito e a obrigação de MANDAR (O’DONNELL, 1983, p. 5)⁶⁷.

Vemos, nesse sentido, que a *cotidianeidade* do sistema educativo acabou, assim como a sociedade, sendo reorganizada de modo a garantir essa autoridade e, mais importante do que ela, a segurança tão almejada pela DSN. Aos educadores(as) – donos de tão “nobilidades funções” (ESG, 1992, p. 111) – caberia respeitar esses padrões morais e de comportamento e cumprir sua função cívica e de proteção dos objetivos nacionais. Dentre eles, a participação essencial que as instituições educativas teriam na estratégia de desenvolvimento estatal. Passamos agora aos preceitos que guiam esse “polo” da doutrina.

2.4 Desenvolvimento: Teoria do Capital Humano, Tecnicismo e Privatização

Guillermo O’Donnell, em obra anterior à etnografia que empreendeu junto a Cecilia Galli (1990 [1982], p. 60-62), explica que o novo modelo de Estado instaurado por golpes na América Latina, entre as décadas de 1960 e 1970, surgiu como uma resposta à crise de

⁶⁶ Infantilização é usado no argumento de O’Donnell e Galli no sentido de que as relações sociais reproduzem padrões de dominação semelhantes ao de um pai para com seus filhos.

⁶⁷ El “caos”, la “subversión” y la “disolución de la autoridad” no sólo habían ocurrido en los grandes escenarios de la política y en las acciones de las organizaciones guerrilleras; esa enfermedad también existía, y desde allí había alimentado aquellos “síntomas” más visibles, en casi cada rincón de la sociedad. De ese diagnóstico nació un *pathos* microscópico, apuntado a penetrar capilarmente la sociedad para “reorganizarla” en forma tal que quedara garantizada, para siempre, una meta central: que nunca más sería subvertida la AUTORIDAD de aquéllos que, a imagen y semejanza de los grandes mandones del régimen, tenían en cada microcontexto, según esta visión, el derecho y la obligación a MANDAR. (O’DONNELL, 1983, p. 5)

hegemonia, tendo como centralidade a necessidade urgente de subordinar o movimento popular em ascensão. Além disso, teve como uma de suas principais características uma base social assentada na burguesia transnacionalizada. Para ele, o reforço do aparato coercitivo, a supressão dos canais de acesso ao governo e da democracia política, a exclusão econômica do setor popular, ações guiadas pelas Forças Armadas, buscaram a adequação dos países latino-americanos a uma lógica de capitalismo transnacional, na qual a região ocupava uma posição de fornecimento de mão-de-obra barata e disciplinada para a instalação de empresas multinacionais. Atuando em conjunto com o FMI e subordinados aos interesses dos EUA, os militares que ocuparam o poder trabalharam para a garantia da expansão desse modelo de capitalismo, controlando a tão temida crise de hegemonia⁶⁸.

Não é surpresa, portanto, que parte dos modelos ideológicos que informaram as reformas educativas do que O'Donnell denominou Estado Burocrático-Autoritário (dentre os quais inclui o Brasil) tivessem sua origem justamente no FMI, no Banco Mundial e na produção acadêmica estadunidense sobre o tema. Na verdade, se tivéssemos que dar “nome aos bois”, falaríamos em Theodore W. Schultz, economista, que na década de 1950 foi professor da Universidade de Chicago, onde contribuiu academicamente no que daria origem à chamada *Teoria do Capital Humano* e à disciplina de *Economia da Educação*, que se difundiu durante esse contexto (SBARDELOTTO, 2013, p. 9).

O contexto de surgimento desta teoria, vale ressaltar, é muito similar ao da formulação da DSN. Segundo Bárbara Freitag, o período de reconstrução após a Segunda Guerra Mundial foi marcado por um maior investimento estatal no planejamento da educação. Nesse cenário, se alastrou pelos EUA e pela Europa Ocidental a noção de “taxa de retorno social e individual”, referente aos investimentos privados e estatais na formação dos indivíduos. Essa concepção de educação estabelecia a análise a partir de “recursos humanos” e não de sujeitos ou indivíduos (FREITAG, 2005, p. 51-60). Schultz, que iniciou seus estudos a partir da economia agrária, reforçava a conexão entre educação e produtividade; ou seja, a educação era entendida como produtora da capacidade de trabalho e de lucro (SBARDELOTTO, 2013, p. 9). Dito de outra maneira, a educação passava a ser percebida como fator essencial para o desenvolvimento.

⁶⁸ Aqui reforçamos a necessidade de reconhecer uma especificidade do modelo brasileiro, que possui maior autonomia em relação aos países do capitalismo central do que outros países da América Latina, como a própria Argentina estudada por O'Donnell. Afinal, o “Brasil Potência” procurou atuar como potência sub-imperialista na região. Entretanto, mesmo com essa distinção, a relação entre burguesia industrial nacional e internacional não é, na sua essência, diferente das relações de dependências dos demais países da região.

A Teoria do Capital Humano também era pautada pela lógica do mérito e da aptidão individual. Garantida a educação, o indivíduo poderia se inserir no mercado de trabalho de acordo com sua capacidade própria, o que, segundo Sbardelotto, deslocava para o nível individual questões de ordem social e econômica, como “fracasso” ou “sucesso” (2013, p. 10). Sendo assim, a lógica de sistema também se refletiu na cobrança às escolas. Para Apple,

Os educadores testemunharam uma tentativa avassaladora – que obteve mais sucesso do que menos – de exportação da crise, na economia e nas relações de autoridade, das práticas e políticas de grupos dominantes para as escolas. A tese era de que, se os professores e currículos fossem controlados mais de perto, estando mais intimamente relacionados às necessidades do mundo empresarial e industrial, mais tecnicamente orientados, com mais ênfase aos valores tradicionais e às normas e disposições do mercado de trabalho, então os problemas de alcance de resultados, de desemprego, de competitividade econômica internacional, de desintegração das áreas centrais das grandes cidades, etc., desapareceriam em grande parte – pelo menos é o que diz a cantilena comumente aceita. (2006, p. 21)

Na lógica da Teoria do Capital Humano, a educação, como qualquer investimento, dependia de sua posterior utilidade, assim como na anedota de Rubem Alves que abre este capítulo. Mais do que um direito e um elemento para o desenvolvimento de capacidades subjetivas e de socialização, a educação na lógica do capital humano era uma questão técnica, que permitia o lucro individual e social. Associada ao Tecnicismo, como expõe Alexandre Lira, a prática educativa teria como intenção principal a *objetivação do processo educativo*, de modo que o sistema comportasse a menor quantidade de interferências individuais ou subjetivas possíveis. Seria esse o elemento de “igualdade”. Afinal, professores(as) e alunos(as) seriam executores de um processo estruturado por especialistas, algo que é entendido pelo autor como uma constante burocratização do trabalho docente (2010, p. 221-223).

O planejamento educacional, nesse sentido, foi organizado de forma a maximizar recursos e privilegiar a “racionalidade técnica”. Para tanto, essa teoria pregava o foco nos métodos, na medição e na eficiência imediata do processo educativo (SBARDELOTTO, 2012, p. 10). A educação, sobretudo, era associada à produtividade. Para Janaína Cunha, a concepção da Teoria do Capital Humano reforçava que

Era necessário elevar o nível de produtividade das sociedades subdesenvolvidas. As razões para a baixa produtividade consistiam na ausência de capital e na falta de pessoal habilitado. Tais fatores representavam obstáculos para o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos⁶⁹. Dessa forma, a educação – a formação e capacitação de pessoal habilitado para executar os projetos necessários ao desenvolvimento – adquiria novamente um papel central [...]. (2009, p. 46)

⁶⁹ Como exposto nas seções anteriores, a estabilidade dos países da América Latina sob a esfera de influência dos EUA era vista pela superpotência como uma questão da sua segurança nacional.

No caso brasileiro, associa-se a influência deste modelo à ação da ALPRO e à inserção da USAID no ambiente educativo do país, algo que, como vimos, foi bastante controverso e fruto de oposição e resistência na década de 1960. Embora essa fosse uma influência anterior ao golpe de 1964, foi a partir desse momento que se intensificaram os convênios entre a instituição e os governos (federal e estadual) brasileiros (CUNHA, 2009, p. 136-137). Afinal, no período anterior, tanto no que diz respeito à ALPRO quanto à USAID, havia forte desconfiança em relação aos rumos da política econômica e social do governo de João Goulart. Em 1968, já consolidada a ditadura, houve participação direta da agência na constituição do Grupo de Trabalho responsável pela proposta de Reforma Universitária. Este grupo, apesar do seu enfoque no ensino superior, inseriu no seu relatório sugestões relativas ao 1º e 2º grau, demonstrando uma concepção integrada, que exigia a racionalização do sistema educativo como um todo (GERMANO, 1992, p. 117-126).

Os Acordos MEC-USAID, como ficaram conhecidos, previam principalmente a cooperação técnica da agência com o país. Nesse sentido, o custeio era primordialmente brasileiro, sendo a agência responsável pelo fornecimento de assessores técnicos e pela formação de especialistas brasileiros nos EUA. Alexandre Lira entende esse processo como uma “doutrinação de inspiração norte-americana” junto a certos setores da intelectualidade, com cargos de destaque na educação brasileira (2010, p. 211-217). A nosso ver, essa “doutrinação” ocorreu com base na Teoria do Capital Humano.

Ainda assim, reforçamos que a influência da agência e dos programas de auxílio financeiro estadunidense não explicam, por si só, a configuração ideológica das políticas educacionais da ditadura. Como exposto por Germano, havia uma organização profunda das classes dominantes brasileiras para a intervenção em torno ao sistema educativo. Uma das explicações que fornece para essa visão é resumida pelo “Fórum A Educação que nos Convém”, realizado pelo IPES, em parceria com a PUC-RJ, no ano de 1968. Quanto a este encontro, o autor destaca a contribuição de Roberto Campos, Ministro do Planejamento do governo do ditador Castelo Branco (1964-1967):

Assim sendo, “a educação secundária de tipo propriamente humanista, devia [...] ser algo modificada através da inserção de elementos tecnológicos e práticos, baseados na presunção inevitável de que apenas uma pequena minoria, filtrada no ensino secundário, ascenderá à universidade; e, para a grande maioria, ter-se-á de considerar a escola secundária como sua formação final. Formação final, portanto, que deve ser muito mais carregada de elementos utilitários e práticos...”. (GERMANO, 1993, p. 131)

Nesta lógica, a eficiência e a utilidade da educação se manifestam através da sua “terminalidade” e da diferença de aptidões entre os indivíduos. Não por acaso, como vimos, o

Manual Básico da ESG, quando relaciona educação e desenvolvimento, é marcado por essa mesma concepção (ESG, 1992, p. 99).

Em outra ênfase argumentativa, Lira demonstra o profundo envolvimento dos empresários das instituições privadas de educação, não só no apoio ao golpe em 1964, mas no contato com o governo na busca por cargos dentro do alto escalão do Ministério da Educação (2010, p. 106-109). Explica que as entidades tinham receios em relação às Reformas de Base e a possibilidade de cobrança de imposto das instituições educativas privadas, algo que estava previsto na LDB de 1962. Além disso, procuravam alguma forma de garantia em relação à manutenção dos preços de anuidades, ameaçados por greves de estudantes e pela pressão dos pais no período anterior ao golpe⁷⁰. Particularmente notável é o caso de João Carlos Di Genio, um dos fundadores do Grupo Objetivo (São Paulo)⁷¹. Segundo Lira, o educador-empresário, além da participação nos *lobbies* em defesa da educação privada, foi um dos responsáveis pelo financiamento da Operação Bandeirantes no estado⁷².

Através da atuação das instituições privadas, podemos perceber outra característica ideológica da política educacional da ditadura: o estímulo à privatização. Aparentemente contraditória à Teoria do Capital Humano, que reconhece no Estado elemento para o investimento em formação de mão-de-obra e desenvolvimento, a política de privatização é, na verdade, complementar. O que acontece é que essa teoria privatiza as responsabilidades estatais, na medida em que desloca ao indivíduo o ideal de sucesso ou fracasso material. Além disso, opera-se sob uma lógica de maximização dos investimentos em recursos humanos, obtendo, em teoria, o maior grau de lucratividade com a menor quantidade de gastos.

Nesse sentido, José Willington Germano argumenta que – embora a educação fosse uma área estratégica para o projeto de poder da ditadura – o investimento em educação foi sempre organizado de modo a evitar ao máximo a subtração de capitais que poderiam ser destinados diretamente ao capital ou à Segurança Nacional (1993, p. 193-195). A atuação dos empresários da educação privada, de forma integrada às proposições da Teoria do Capital Humano, abriu espaço para uma ideia de educação intimamente vinculada à possibilidade de

⁷⁰ O autor estabelece uma análise a partir da documentação do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado (SINEPE) do Rio de Janeiro. Entretanto, demonstra que esse tipo de movimentação contra as greves estudantis também aconteceu em outros estados.

⁷¹ Não por acaso, uma das instituições privadas de educação que mais cresceu durante a ditadura.

⁷² A Operação Bandeirantes (OBAN) foi uma operação clandestina organizada pelo II Exército, em 1969, no estado de São Paulo. Como tal, desenvolveu uma estratégia operativa que se apoiava nos sequestros de perseguidos políticos e em uma rede de centros clandestinos de tortura. Acabou sendo modelo para o sistema DOI-CODI que se implantou nacionalmente no ano seguinte. Desde o seu início, foi financiada por grandes empresários paulistas.

lucro. Sendo assim, principalmente a partir de 1968, enquanto decresciam os investimentos públicos na educação, aumentava vertiginosamente a quantidade de vagas disponíveis nas instituições privadas, em boa parte através de financiamento público (p. 196). A título de exemplo, já de imediato, cabe expor que no estado de Minas Gerais, durante parte do período que estudamos, existia uma legislação que exigia a aprovação das entidades representativas das instituições privadas para a fundação de uma escola pública (p. 202-204).

Ressaltamos, por fim, que a vinculação direta entre desenvolvimento econômico e educação não é exclusividade da Teoria do Capital Humano, ou das formulações vinculadas à ESG. A política do nacional-desenvolvimentismo - associada ao Estado Populista – também estabelecia essa relação. Maria Rita de Almeida Toledo, por outro lado, demonstra como a corrente intelectual ligada ao sociólogo Alberto Guerreiro Ramos⁷³ e ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) estabeleciam essa argumentação. No contexto de debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases (de 1948 a 1962), que abordamos anteriormente, essa corrente de pensamento entendia que

a inoperância da escola secundária estava justamente no fato dessa instituição ser uma instituição “transplantada” e em descompasso com o processo de industrialização e urbanização vivido pelo País. A educação, para esses intelectuais, deveria ser uma das molas de transformação da nação em direção ao desenvolvimento econômico. Para tanto, deveria formar mão-de-obra capaz de operar com as novas tecnologias do progresso. Esse grupo de pensadores entendia que era necessário transplantar outro modelo de escola, que propiciasse o desenvolvimento nacional e preparasse o jovem para a nova etapa industrial a que o País adentrava, ao mesmo tempo em que as escolas profissionais, voltadas para a industrialização, propiciariam o avanço do processo. (TOLEDO, 2017, p. 182-183)

Da mesma forma, a ação educativa do governo de Leonel Brizola no Rio Grande do Sul estabelecia essa relação. Qual seria, então, a novidade nas propostas ligadas à Teoria do Capital Humano? A nosso ver, na forma como concebem os indivíduos e seu lugar no sistema educativo. Não foi por acaso que a DSN e todos os governos militares se aproximaram tanto da Teoria do Capital Humano. Afinal, em ambos os casos, os indivíduos eram considerados parte do Estado-nação e valorizados somente na medida em que contribuíssem para a manutenção dessas estruturas. No entendimento da ESG e da DSN, tal situação ocorria quando do seu comprometimento e conformação aos objetivos e à identidade nacional; já no da Teoria do Capital Humano, ocorria pela capacidade de produzir e gerar lucro, tanto para o Estado quanto para o capital privado. É nesse sentido que vemos o quanto essa concepção de

⁷³ O sociólogo Alberto Guerreiro Ramos foi um dos grandes expoentes do pensamento nacional-desenvolvimentista no Brasil. Foi diretor do ISEB e, posteriormente, deputado federal pelo PTB. Em 1964, teve seu mandato cassado, exilando-se nos EUA. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/guerreiro_ramos . Acesso em: 27 nov. 2020.

educação diferia dos ideais liberais clássicos ou dos reformistas. Aqui, a liberdade pessoal e a realização subjetiva do indivíduo estavam submetidas à racionalidade técnica, à produção e a adequação aos modelos estatais. Por isso, retomamos Rubem Alves, que – conhecedor da política educacional da ditadura – afirmava categoricamente: “Um técnico de boca aberta é mais perigoso para a democracia que uma urna de boca fechada” (1985, p. 35), algo que vai ao encontro do que O’Donnell (1990) nomeou “autoritarismo burocrático”.

2.5 Educação e Ideologia

Com tudo isso em mente, nos parece que a escolha pelo referencial teórico de Michael Apple faz ainda mais sentido. Afinal, o autor escreveu na década de 1980 nos EUA e durante as gestões de Ronald Reagan estabeleceu forte crítica aos modelos de avaliação curricular e de planejamento educacional do governo, baseados majoritariamente na Teoria do Capital Humano. Propunha aos educadores(as) uma reflexão profunda sobre o lugar que ocupavam no sistema de ensino e nas formas como essa ideologia educacional podia afetar seu trabalho docente, ainda que não de forma consciente.

Dessa forma, passaremos a analisar mais de perto as formulações em torno da “pedagogia crítica”. Estamos de acordo com o autor, afinal, quando ele afirma que

Não posso aceitar uma sociedade na qual uma em cada cinco crianças nasce na pobreza, condição que piora a cada dia. Também não posso aceitar como legítima uma definição de educação na qual a tarefa é preparar os alunos para “funcionarem” facilmente nos “negócios” de tal sociedade. Um país não é uma empresa. A escola não é parte dessa empresa, e sua função não é buscar produzir incessantemente o “capital humano” necessário para administrá-la. Realmente acabamos com nosso próprio conceito de bem-comum se pensarmos na situação dramática da educação sob esses termos. É algo que diminui o papel dos professores e cria um processo educacional que permanece desconectado das vidas de muitas crianças. (APPLE, 2006, p. 28)

Citações a parte, nossa opção por reforçar a importância da *pedagogia crítica* - mais que um posicionamento ético-político ou uma expressão de minha visão particular como educador – acontece como forma de explicitar as escolhas e a organização argumentativa desta dissertação. Não faria sentido, como expusemos no início deste capítulo, partir para uma análise do sistema educativo, ou do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, sem conceber a sociedade que o define. Até porque, como define Henry Giroux, “as escolas possuem uma

função sociopolítica que não pode existir independente da sociedade em que operam” (1988, p. 28)⁷⁴.

Por isso, optamos por iniciar com uma breve exposição sobre o contexto da década de 1960, demonstrando que o acirramento da luta de classes que marcou esse período se refletiu de forma particularmente intensa no campo educativo, tanto em sua vertente formal quanto nas propostas de educação popular. Algumas das formulações expressas no campo educativo representavam uma ameaça, ou criticavam ativamente a ordem social capitalista. Dessa forma, o golpe perpetrado em 1964 com o intuito de conter os movimentos populares e reestruturar o modelo de acumulação capitalista, tornou-se também um golpe contra a educação, como refletem Cunha e Góes através *O golpe na Educação* (1985), demonstrando já no título escolhido essa constatação. Em seguida, procuramos explicar – tanto a partir do Manual da Escola Superior de Guerra (1992) quanto da bibliografia de referência a que tivemos acesso – o que acreditamos serem os preceitos ideológicos que guiaram a atuação da ditadura em torno ao sistema de educação. O estudo das relações entre ideologia e sistema educativo, a partir de um dos teóricos da pedagogia crítica, nos ajudou justamente a organizar a análise da forma como esses preceitos operam na prática.

Conforme Abraham (2014), a pedagogia crítica começou a se estruturar a partir da década de 1980, em especial nos Estados Unidos. Ela teve origem no trabalho de Paulo Freire e na concepção da educação como prática de liberdade, colocado em diálogo com a produção teórica da Escola de Frankfurt (Alemanha), conhecida pela produção em torno à *teoria crítica*. O foco nos Estados Unidos se dá principalmente pelo fato de que Freire, durante parte de seu exílio, trabalhou no país. Para explicar esse momento, recorreremos ao próprio Freire, que em diálogo com Sérgio Guimarães, reflete sobre sua própria história⁷⁵.

Segundo o educador, seu primeiro contato com o ambiente educacional dos EUA não se deu a partir das Universidades, mas da repercussão em torno a seu trabalho em Angicos (RN), que foi financiado pela ALPRO e, portanto, recebeu certa cobertura da imprensa estadunidense. Afirma que após uma matéria publicada pelo jornal *New York Times*, em 1964, passou a receber correspondências de diversas partes do país. Entretanto, foi só no Chile, três

⁷⁴ [...] schools have a sociopolitical function and cannot exist independently of the society in which they operate. (GIROUX, 1988, p. 28).

⁷⁵ Aqui, faço referência ao título das obras “Aprendendo com a própria história”, lançadas em dois volumes. As mesmas incluem conversas entre Paulo Freire e Sérgio Guimarães, entre as décadas de 1980 e 1990, sobre suas trajetórias e experiências como educadores. No recorte que estabelecemos para esse item, Paulo Freire responde a Sérgio Guimarães. Ver: FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a Própria História I**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. [1987] e FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a Própria História II**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

anos depois, já como exilado, que aceitou seu primeiro convite para ir aos EUA, com o objetivo primordial de conhecer o trabalho do monsenhor católico Robert Fox, que estabelecia iniciativas de educação popular nas áreas negras e porto-riquenha de Nova York (FREIRE; GUIMARÃES, 2010, p. 119), um forte indício de que esses movimentos, que se espalhavam pelo Brasil na década de 1960, também marcavam o “terceiro mundo no primeiro”, conforme Freire se refere às periferias e aos guetos nos Estados Unidos.

No entanto, atribui a sua volta a esse país, em 1969, a projeção recebida por seu trabalho. Explica que nesse ano recebeu um convite para lecionar da Universidade de Harvard, em Cambridge (Massachusetts), onde pôde desenvolver seminários e encontros a partir do material de “Pedagogia do Oprimido” (2010, p. 126). Nesse contexto, apesar de sua vinculação com Harvard, recebeu convites para seminários e encontros em diferentes partes do país, não só em universidades, mas nos espaços de educação popular que caracterizavam sua prática educativa (FREIRE; GUIMARÃES, 2000, p. 75-77). Apesar de breve, sua estadia marcou a formação de uma geração de educadores(as) estadunidenses.

Quanto à *teoria crítica*, Getaun Yacob Abraham explica que sua influência no ambiente acadêmico dos EUA ocorreu porque, durante a Segunda Guerra Mundial, parte de seus teóricos ali se exilou (2014, p. 91-92)⁷⁶. Assim, quando se iniciou o trabalho de Freire nos EUA, já existia extensa tradição de pensamento associada à Escola de Frankfurt. Por isso, ressalta Abraham, a pedagogia crítica se desenvolveu através de uma união dessas duas tradições.

Particularmente influenciado por esses trabalhos se encontra Michael Apple, que no contexto do exílio de Paulo Freire atuava como professor primário e secundário no estado de *New Jersey*. A investigação que deu origem ao livro *Ideologia e Currículo*, publicado pela primeira vez em 1981, acabou se tornando referência e uma demonstração da maneira como esses dois polos de pensamento se articulavam. Apple, além disso, demonstra um profundo estudo da obra do italiano Antonio Gramsci, que é a base para a discussão empreendida em *Ideologia e Currículo*⁷⁷.

Assim como Apple, Bárbara Freitag explica que a contribuição da obra de Gramsci para a educação se dá devido à importância que confere à *superestrutura* e ao papel das

⁷⁶ Como se sabe, uma das consequências das ditaduras é a “fuga de cérebros”. Nesse caso, quem mais se beneficiou foi a produção acadêmica e o ambiente educacional estadunidense.

⁷⁷ Ademais, Michael Apple realizou uma revisão de seu próprio trabalho a partir da década de 1990, quando passou a incluir reflexões mais influenciadas por autores/as que refletiam sobre relações raciais, feminismo, “políticas de identidade” e teoria do discurso (APPLE, 2000, p. 6-7).

“instituições privadas” (como escolas, Igrejas, sindicatos) na formulação da sociedade civil e na construção de uma ideologia unificadora (2006, p. 66-68), ajudando a refletir sobre o lugar das instituições educativas na manutenção do poder. Em uma época extremamente marcada por um marxismo que via as escolas como agentes reprodutores das relações de dominação capitalistas, a apropriação da obra de Gramsci auxiliou a rever a forma como as instituições educativas se relacionavam com a estrutura da sociedade.

Nesse sentido, torna-se extremamente importante a distinção entre *sociedade política* e *sociedade civil*. A primeira é associada diretamente ao Estado e aos seus mecanismos de manutenção do poder. Nessa instância, a dominação se expressa através da coerção. Demonstra, para Freitag, um momento de repressão e violência (2005, p. 68). Na sociedade civil, pelo contrário, estariam localizadas as instituições com maior participação social, na qual se expressaria um momento de persuasão e consenso, de disputa. No Estado, se concentra a ação pela direção política. No caso da sociedade civil e das instituições que a compõem, a dominação e a disputa se expressam sob forma de hegemonia, ou seja, da tentativa de obtenção de consenso ideológico.

Seguindo esta linha de argumentação, reconhecemos que o golpe de Estado em 1964 estabeleceu uma linha de direção política que – embora contasse com o protagonismo militar – respondia aos interesses imediatos de uma ampla aliança das classes dominantes, a que já fizemos menção em outros momentos neste texto. Entretanto, essa direção política não é sinônimo de consenso, de hegemonia ou de domínio ideológico, pois no campo da sociedade civil se materializavam espaços de disputa, nos quais se desenvolviam embates pelas instituições, que não somente reproduziam os preceitos da sociedade política, mas que atuavam como agentes ativos na sua configuração (APPLE, 2006, p. 61-62). Assim, a disputa ideológica na sociedade civil, e particularmente nas instituições educativas, permitiria *obter consenso ou o conformismo de uma forma menos coercitiva do que na sociedade política*.

Nessa mesma lógica, José Willington Germano (1993, p. 32-33) entende as políticas educacionais como uma forma de intervenção do Estado (sociedade política) sobre a sociedade civil, que tem como objetivo assegurar a dominação existente em determinado contexto histórico. A especificidade da análise da política educacional durante ditaduras está no fato de que as instituições estatais “invadem” a sociedade civil (FREITAG, 2005, p. 87-89), ao mesmo tempo em que os canais de acesso ao governo são suprimidos (O’DONNELL,

1990, p. 59-62)⁷⁸. A ação da sociedade civil, dessa forma, também tornava-se marcada por uma forte lógica coercitiva. Ideologia, hegemonia e currículo assumiram, no contexto da Ditadura de Segurança Nacional, outras configurações, que não faziam parte do horizonte imediato da argumentação de Michael Apple.

Ainda assim, o autor e outros teóricos associados à pedagogia crítica elaboram definições que nos ajudam a compreender a forma como o Estado de Segurança Nacional estabeleceu sua ação educativa. Para Apple (2006, p. 103-105) e Giroux (1988, p. 23-28), os estudos sobre currículos e políticas educacionais devem levar em conta a distinção entre o que definem como *currículo aberto* e *currículo oculto*.

Currículo aberto, corresponde aos objetivos explícitos da ação educativa, expressos na legislação educacional, nas normativas, nos planos e regimentos internos às instituições. Esse currículo pode mudar com relativa facilidade. No caso da legislação e das normativas, tanto a nível federal quanto estadual, a transformação na aliança que gere o Estado e define os rumos da sociedade política tem poder para alterar profundamente aquilo que está prescrito. Dessa forma, veremos que essas formulações refletem de uma maneira mais direta os preceitos ideológicos formulados dentro do bloco no poder, que neste capítulo apresentamos através da análise do Manual Básico da ESG (1975; 1992). Sendo assim, quando nos referirmos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1971), aos Decretos-Lei emitidos ou analisarmos a produção institucional a nível estadual, veremos que há uma forte insistência em elementos que remetem à Teoria do Capital Humano, ao tecnicismo. Por outro lado, à moral e ao civismo e à defesa da nação. Integrando, de certa forma, as dimensões de Desenvolvimento e Segurança que identificamos como parte da doutrina que serve como base às ações da ditadura em torno da educação.

Contudo, existe outra dimensão do currículo e da prática escolar que deve ser levada em conta. O *currículo oculto* não pode ser transformado somente a partir de alguma alteração na composição do bloco no poder, pois diz respeito às lógicas de socialização que fazem parte do cotidiano das instituições escolares. Ele constitui o que identificamos nas “normas não-declaradas, valores e crenças que são transmitidos para os estudantes pela estrutura subjacente de significados tanto nos conteúdos formais das relações sociais da vida escolar, quanto da

⁷⁸ José Willington Germano (1993, p. 94) ressalta que boa parte da legislação educacional promulgada durante a ditadura ocorreu justamente no período de maior fechamento político do regime (1968-1972). Certamente, isto não se deve a coincidências.

sala de aula” (GIROUX, 1988, p. 23).⁷⁹ Sendo assim, o currículo oculto inclui as formas de ser e os significados implícitos que não precisam estar expressos nas normativas ou nos regimentos⁸⁰. Aqui, poderemos entender mais diretamente os efeitos do combate ao inimigo interno, do Terrorismo de Estado e dos mecanismos da pedagogia do medo que abordamos anteriormente. Ainda que o “cotidiano autoritário” de que fala Ximena Barraza (1980) não fosse uma novidade do contexto das ditaduras do Cone-Sul, como demonstram as ameaças às professoras grevistas em 1964 (que narramos no início deste capítulo), nos parece que existiu um esforço para, através do sistema de educação, aumentar a capilaridade dos ideais expressos na DSN. Nas instituições escolares imagina-se que encontraremos ações direcionadas a reforçar padrões de comportamento necessários aos dois objetivos centrais da política estatal do Estado de Segurança Nacional: a neutralização (ou destruição) dos movimentos populares e a imposição das condições necessária para um novo modelo de acumulação alinhado ao capitalismo internacional.

Essas duas dimensões do currículo, ou mesmo do sistema educacional, estão profundamente interligadas e seria imprudente desconectar uma da outra, ainda mais quando reconhecemos que se trata de uma ditadura. Contudo, de modo a facilitar a exposição, optamos por organizar os capítulos seguintes desta dissertação tendo essa distinção em mente. Por isso, o segundo capítulo se direciona a uma análise mais aprofundada da ação normativa a nível estadual e federal. Por outro lado, a finalização do trabalho se dá a partir do material de investigação mais direcionado ao currículo oculto, atentando pelas formas através das quais a ideologia da DSN se manifestou no cotidiano educativo do *Julinho*.

Ressaltamos, por fim, que nossa investigação não está direcionada a identificar a reprodução ideológica no interior da escola ou das salas de aula. Afinal, do gabinete às salas de aula há muito caminho, e nossa escolha por tomar o trabalho Michael Apple como referência se dá justamente por reconhecermos nas instituições educativas um ambiente de constantes disputas, de elaboração e construção intelectual próprios. Por outro lado, as constantes menções aos ideais da DSN, de nossa parte, se dão porque identificamos que – constituindo eles a base da ação da sociedade política – estarão em constante diálogo com a

⁷⁹ “[...] the unstated norms, values, and beliefs that are transmitted to students through the underlying structure of meaning in both the formal content [sic.] the social relations of school and classroom life” (GIROUX, 1988, p. 23).

⁸⁰ No estudo de caso empreendido sobre o CEJC, será possível perceber como essa definição de “currículo oculto” se assemelha ao conceito de “cultura escolar” que segue a tradição de pensamento vinculada a Antonio Viñao-Frago, que, como ressalta Edson Saturnino (2018, p. 1143 – 1144), é marcada pela atenção às tradições, rituais e práticas e regularidades, que definem as instituições educativas para além do que é formalmente prescrito.

forma como se desenvolvia o cotidiano educativo, não só no *Julinho*, mas no sistema de educação como um todo.

Cabe, nos próximos dois capítulos, tentar simplificar a compreensão dessa tão complexa realidade.

3 ESTADO E EDUCAÇÃO: A AÇÃO DA SOCIEDADE POLÍTICA EM TORNO AO SISTEMA EDUCATIVO DO RIO GRANDE DO SUL

GRITO

*Não. Não irei sem grito.
Minha voz nesse dia subirá.
E eu me erguerei também.
Solitária.
Definida.*

*As portas adormecidas abrirão
passagem para o mundo.*

*Meus sonhos, meus fantasmas,
meus exércitos derrotados,
sacudirão o silêncio de convenção
e as máscaras de piedade
compungida.*

*Dispensarei as rosas, as violetas,
os absurdos véus sobre meu rosto.*

*Serei eu mesma.
Estarei inteira sobre a mesa.
As mãos vazias e crispadas,
os olhos acordados,
a boca vincada
de amargor.*

*Não. Não irei sem grito.
Abram as portas adormecidas,
levantem as cortinas,
abaixem as vozes
e as máscaras –*

*que eu vou sair inteira.
Eu mesma. Solitária.
Definida.*

Lila Ripoll⁸¹.

Logo cedo ele despertou. Era um costume do qual não conseguira se livrar, mesmo que já não fosse um membro da ativa do Exército, desde aquele fatídico abril de sessenta e quatro. Afinal, um hábito de mais de vinte e cinco anos não se destrói com uma canetada e a inclusão em uma lista qualquer. Na verdade, supomos – e é até aí que as fontes nos permitem chegar – que o Coronel Pedro Alvarez apreciava acordar junto ao sol. Mas isso não passa de uma suposição.

⁸¹ Grito [O Coração Descoberto, 1961]. In: BORDINI, Maria da Glória. **Lila Ripoll**. 2ª ed. Porto Alegre: IEL, 1990, p. 40 e 41.

Provavelmente, naquele 10 de Fevereiro, ele não dormira muito bem, pois o dia seria marcado pelo velório e enterro de Lila Ripoll. Não sabemos se ele se referia a ela como amiga, como companheira, como camarada ou simplesmente como senhora. O que resta de informação nos permite simplesmente afirmar que a relação entre os dois era importante o suficiente para que naquele dia ele embarcasse na sua Camionete DKW, placas 52-21-69, acendesse o motor e, depois de conferidos os espelhos retrovisores, iniciasse seu deslocamento até o Cemitério da Santa Casa, no bairro Azenha, em Porto Alegre. Sua intenção era se despedir da poetisa, militante e professora de canto comunista.

A princípio, esse seria um fato cotidiano – marcado pelo falecimento de uma importante figura literária no Estado – e, portanto, não teria nenhuma relação com o objeto de estudo desta dissertação. No entanto, foi através do prontuário do Coronel Pedro Alvarez (cuidadosamente produzido pelos órgãos da Secretaria de Segurança Pública do Rio Grande do Sul e resgatado pela Comissão Nacional da Verdade) que ficamos sabendo que naquele 10 de Fevereiro de 1967 houve um deslocamento de agentes do DOPS, com o objetivo de registrar os acontecimentos relativos ao enterro de Lila Ripoll. Lá, a pessoa responsável pela diligência registrou as palavras do coronel, que supostamente teria afirmado que “os elementos do DOPS são uns sem vergonhas, pois não respeitam nem mesmo um enterro, não sei o que esta corja de patifes achou de interessante nisto”⁸².

Ao pesquisador, surge a reflexão e a constatação sobre os extremos aos quais foram levados os preceitos da DSN. Nesse caso, um extremo direcionado a uma educadora, que cometera o crime de ser comunista. Pior. Cometera o crime de ser mulher, professora, poetisa e comunista, o que, por conseguinte, justificaria o controle exercido sobre ela e as pessoas com quem convivia até mesmo depois que seu corpo já não podia lutar. Restavam as palavras. O Grito. Dela e daqueles(as) que a acompanhavam. Para nossa pesquisa, interessa saber que Lila Ripoll foi uma das primeiras educadoras atingidas pelo projeto de poder da ditadura no Rio Grande do Sul. Foi presa ainda em abril de 1964, quando contava cinquenta e oito anos. Logo, seria liberada, não pela presunção de inocência, mas devido a um câncer em estado terminal que desde então a afligia (BORDINI, 1990, p. 16). Isso não impediu, contudo, que o sistema de informações mantivesse a vigilância sobre suas atividades e, além disso, que a mesma fosse aposentada compulsoriamente de suas funções como professora estadual no Rio Grande do Sul⁸³.

⁸² ARQUIVO NACIONAL. BR RJANRIO CNV 0 PRG.00092. Disponível Online.

⁸³ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8. MIC.GNC.GGG. 85011991. p. 7. Disponível Online.

Esta é só uma das histórias a que tivemos acesso durante a pesquisa que deu origem a este capítulo. Ainda assim, ela demonstra a amplitude do projeto de poder do Estado e, conseqüentemente, de sua atuação sobre o sistema de educação básica. Neste capítulo, pretendemos estabelecer uma análise geral sobre a atuação da sociedade política naquilo que diz respeito à educação básica no Rio Grande do Sul. Dessa forma, pretendemos entender de que forma os elementos associados à DSN, apresentados no primeiro capítulo, podem ser associados à realidade educativa do Rio Grande do Sul entre os anos de 1964 e 1985. Dividimos essa análise em três subcapítulos.

Conforme colocado na introdução, a problemática central desse capítulo é entender de que forma o sistema de educação do Rio Grande do Sul foi afetado pela ação da Ditadura de Segurança Nacional (1964-1985). Como também foi ressaltado anteriormente, esse é um recorte temporal extremamente amplo e certamente houve mudanças significativas na forma como o sistema de educação se relacionava com o Estado, ou os governos, desse período.

A grosso modo, se formos seguir o referencial de interpretação colocado por Germano (1993, p. 94-96), existiram dois momentos distintos da hegemonia e do poder ideológico da DSN sobre o sistema de educação: o primeiro momento, denominado “consolidação e apogeu”, inaugurou-se em 1964, com a tomada do poder, e se estendeu até 1974, com a vitória do projeto de “abertura” materializado na presidência do ditador Ernesto Geisel. O segundo, denominado “participacionista” ou “consensual”, correspondeu ao momento entre 1975 e 1985, que envolveu a crise econômica e política da ditadura.

Nesse primeiro contexto, as reformas educacionais e as ações estatais em torno ao sistema educativo buscavam impor a visão de sociedade e de educação alinhada aos preceitos do bloco no poder e, em alguma medida, à ideologia da DSN. Não é por acaso que nesse período foram aprovadas as duas grandes reformas educacionais da ditadura, a Universitária (1968) e a de 1º e 2º graus (1971). Foi também nesse período que ocorreu a supressão das organizações estudantis e sindicais, e em que ocorrem a maior parte das perseguições políticas às pessoas ligadas ao sistema de educação, sejam discentes, funcionários ou docentes. Por isso, o trabalho mais efetivo do capítulo trata desse espectro temporal, tanto reunindo dados sobre a reestruturação do sistema de educação básica (em especial, através de uma análise da *Revista de Ensino*), quanto através da construção de um perfil dos trabalhadores(as) perseguidos pela ditadura no Rio Grande do Sul. Esses são, respectivamente, os subitens 1 e 2.

No que diz respeito ao segundo contexto, aquele que se inicia em 1975, nossa

contribuição busca apontar as consequências dessas políticas educativas e traçar panoramas sobre a resistência da sociedade civil do Rio Grande do Sul dentro do sistema de educação e das instituições educativas, em especial através da ação do CPERS. Aqui nos baseamos principalmente na bibliografia especializada que de uma forma ou de outra já trabalhou com essa temática. Além de uma contribuição que visa compreender mais efetivamente os efeitos da DSN sobre a constituição do sistema de educação no Brasil e no Rio Grande do Sul, essas colocações buscam servir de base para a interpretação em torno ao Colégio Estadual Júlio de Castilhos e suas dinâmicas internas.

3.1 As reformas educacionais da ditadura no Rio Grande do Sul (1964-1974)

3.1.1 A “política educacional” a nível nacional

O já citado José Willington Germano (1993, p. 32-33), define “política educacional” como uma forma de intervenção da sociedade política sobre a sociedade civil. Segue, dessa forma, uma tradição de análise marxista que reconhece na legislação um instrumento de dominação de classe, ou, nas palavras de André Paulo Castanha, um “instrumento de mediação das relações sociais, das contradições presentes entre grupos, constituindo-se em mecanismo de disciplinarização dos conflitos e contradições sociais” (2011, p. 316). Durante os vinte e um anos de ditadura, a ação normativa foi intensa e tinha como interesse legitimar uma ordem antidemocrática através de meios institucionais. Sua herança inclui uma Constituição, dezessete atos institucionais, cento e trinta atos complementares, onze decretos e mais de dois mil decretos-lei (LIRA, 2010, p. 340).

No que diz respeito às políticas educacionais, há uma longa tradição de estudos que se debruçou sobre o tema e procurou definir as várias faces das políticas propostas pelos governos militares, embora nem sempre a DSN seja elencada como uma chave interpretativa relevante⁸⁴. Para elaborar esse item, optamos por nos concentrar nas análises de José Willington Germano (1993) e Alexandre Lira (2010), por se tratarem de duas teses de doutorado escritas em momentos distintos, mas que têm como perspectiva uma análise global

⁸⁴ Os trabalhos variam. Alguns têm interesse mais específico em algum tema, outros procuram retomar a questão educacional de maneira ampla. Ver ABREU; FILHO, 2006; CUNHA, 2009 e 2014; FREITAG, 2005; GONÇALVES, 2011; GUSMÃO E HONORATO, 2019; JACOMELI, 2010; KOCH, 2019; LOURENÇO, 2011; MARTINS, 2000 E 2014; REVAH; TOLEDO, 2011; SAVIANI, 2008; TOLEDO, 2017.

da política educacional dos governos militares.

Esses autores têm acordo na definição de diferentes “momentos” da política educacional e, além disso, de que essa temática foi uma prioridade durante todo o período da ditadura. Lira (2010, p. 62-102), no segundo capítulo de sua tese de doutorado, mapeia toda a legislação aprovada com vinculação ao MEC. Sua exposição permite retomar as colocações de Germano (1993, p. 94) e compreender que a maior parte das normativas foi aprovada em contexto de forte repressão e de “euforia” devido ao aparente sucesso econômico, entre os anos de 1968 e 1972. Esse contexto coincide com a gestão dos dois ministros que estiveram durante mais tempo vinculados ao MEC, Tarso de Moraes Dutra (1967-1969) e o Coronel Jarbas Passarinho (1969-1974). Embora os dois autores se concentrem nas proposições vinculadas ao MEC, reconhecem que outras normativas estatais também tiveram efeitos diretos sobre a conformação do sistema de educação. Faremos referência somente àquelas normativas relativas à educação básica e que podem ajudar o ou a leitora a compreender a organização de nosso argumento⁸⁵.

No que diz respeito à *dimensão proibitiva do disciplinamento* (BARRAZA, 1979, p. 140-146), conforme colocado no capítulo anterior, os autores ressaltam a importância dos Atos Institucionais nº 1 (BRASIL, 1964) e 5 (BRASIL, 1968), da Lei nº 4.464⁸⁶ (BRASIL, 1964a), do Decreto-lei nº 477 (BRASIL, 1969a) e do Ato Complementar 75⁸⁷ (BRASIL, 1969c). Embora eles não citem, caberia ressaltar, assim como Fábio Tamizari (2018, p. 115), a importância das Leis de Segurança Nacional que vigoraram nesse contexto (Decreto-lei nº 314, 1967; Decreto-lei nº 898, 1969; Lei nº 6.620, 1978 e Lei nº 7.170, 1983), pois elas fazem parte dos dispositivos utilizados contra a mobilização estudantil do Colégio Estadual Júlio de Castilhos.

Em relação ao AI-1, é importante ter em mente o conteúdo do seu sétimo artigo.

Art. 7º - Ficam suspensas, por seis (6) meses, as garantias constitucionais ou legais de vitaliciedade e estabilidade.

⁸⁵ Como a nota anterior indica, houve muita produção sobre o tema. Nesse sentido, nos pareceu desnecessário reescrever aquilo que outras análises já fizeram com tanta propriedade. Indica-se, particularmente, o item 2.5 – *Legislação e Ideologia de Segurança Nacional*, da dissertação de mestrado de Fábio Tamizari (2018, p. 111-120), por estabelecer uma análise de muita qualidade e com um referencial próximo ao que utilizamos.

⁸⁶ Também conhecida como “Lei Suplicy Lacerda”: substituía entidades como a UNE e a UBES por organizações estudantil vinculadas ao Ministério da Educação.

⁸⁷ Que “proíbe os professores, funcionários ou empregados de estabelecimento de ensino público, punidos com fundamento em Atos Institucionais, de exercerem cargo, função, emprego ou atividades em estabelecimentos de ensino ou fundações criadas ou subvencionadas pelos Poderes Públicos, bem como nos de interesse da segurança nacional”. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atocom/1960-1969/atocomplementar-75-21-outubro-1969-364755-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 dez. 2020.

§ 1º - Mediante investigação sumária, no prazo fixado neste artigo, os titulares dessas garantias poderão ser demitidos ou dispensados, ou ainda, com vencimentos e as vantagens proporcionais ao tempo de serviço, postos em disponibilidade, aposentados, transferidos para a reserva ou reformados, mediante atos do Comando Supremo da Revolução até a posse do Presidente da República e, depois da sua posse, por decreto presidencial ou, em se tratando de servidores estaduais, por decreto do governo do Estado, desde que tenham atentado contra a segurança do País, o regime democrático e a probidade da administração pública, sem prejuízo das sanções penais a que estejam sujeitos.

§ 2º - Ficam sujeitos às mesmas sanções os servidores municipais. Neste caso, a sanção prevista no § 1º lhes será aplicada por decreto do Governador do Estado, mediante proposta do Prefeito municipal. (BRASIL, 1964)

Afinal, foi através desse mecanismo que se organizaram os Inquéritos Policiais-Militares (IPM's) que tinham professores e professoras da educação básica como alvo, como parte da chamada "operação limpeza" nos órgãos públicos. O AI-5 atualizou e expandiu esses mecanismos, suspendendo garantias constitucionais, o direito de habeas corpus e reforçando a possibilidade de o presidente-ditador (mediante decreto) demitir, remover, aposentar ou pôr em disponibilidade qualquer funcionário público a nível federal, estadual ou municipal. Ainda que não constasse explicitamente no texto da lei, esses foram mecanismos que facilitaram a constituição da face clandestina do Estado de Segurança Nacional.

O AI-5 fornecia, além disso, a base legal para a edição do Decreto-lei nº 477, de fevereiro de 1969, que definia as infrações disciplinares e as penas vinculadas ao sistema de educação.

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dêle;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe;

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

§ 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas:

I - Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos;

II - Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro, estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos. (BRASIL, 1969a)

Não à toa o decreto ficou conhecido como AI-5 das Universidades, pois serviu como instrumento para a expulsão de estudantes e professores dessas instituições. Além disso, permitiu o desenvolvimento de normativas institucionais internas que possuíam os mesmos objetivos. Apesar de não termos identificado nenhum caso de perseguição a professores e estudantes da educação básica que tivesse como instrumento esse decreto (que vigorou até 1979), consideramos importante conhecer seu conteúdo, visto que era um elemento ameaçador que fazia parte do cotidiano educativo daquele período⁸⁸.

É preciso lembrar, afinal, que a legislação repressiva, mais do que um expediente burocrático a ser acionado exaustivamente, ou do que um expediente que torna “legal” a coerção estatal, servia como elemento de controle, como um mecanismo do TDE e da pedagogia do medo, que tinha como objetivo difundir o silêncio, a suspeita e causar a insegurança, nesse caso nas pessoas que atuavam nas instituições da educação básica (ou de ensino Primário e Secundário, nos termos da época). Um indício dessa prática está na circular emitida pelo Conselho de Segurança Nacional (CSN), em 16 de abril de 1969, que cobrava do Ministro Tarso Dutra a distribuição de “fascículos” com o conteúdo do Decreto-477 a todas as escolas do país. Se é fato que não possuímos indícios de sua distribuição ou da aplicação das medidas do decreto nessas instituições, também é verdade a intencionalidade manifestada nas ações de uma das instituições mais importantes do ponto de vista da DSN⁸⁹.

Em relação às *dimensões afirmativas do disciplinamento*, ou ao caráter propositivo da política educacional da ditadura, os autores citam uma série de medidas que visavam o favorecimento da iniciativa privada na educação. Dados os objetivos dessa investigação, optamos por não fazer referência a todas elas. Basta reconhecer que, já a partir da Constituição de 1967, o Estado brasileiro acabou com a vinculação de recursos para a educação a nível federal e estadual (LIRA, 2010, p. 66 e 227), que existira na Constituição de 1946 (e na LDB de 1962). Consolidou, por outro lado, mecanismos de transferência de recursos às instituições privadas de educação, em especial através da concessão de bolsas e dos mecanismos do chamado “salário educação”.

⁸⁸ Durante a construção do projeto de dissertação, uma das intenções era mapear pessoas atingidas pelo Decreto nº 477 na educação básica do Rio Grande do Sul. Essa tarefa provou-se mais difícil do que inicialmente previsto. Talvez um dos motivos seja que esse tipo de mecanismo estabeleceu uma descentralização da repressão, na medida que deixava a cargo dos diretores dos estabelecimentos de ensino a instauração de Comissões responsáveis pelos inquéritos. Na SEC/RS não foi encontrada nenhuma referência a essas comissões.

⁸⁹ ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. Fundo Tarso Dutra. Série Ministro da Educação e Cultura. Subsérie Terrorismo de Estado. Número 03.5.4 – 12/3. Consulta em julho de 2018.

No entanto, certamente o ponto mais abordado nas investigações que tratam do período são as proposições que fazem parte da *Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus*, Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Como vimos no primeiro capítulo, o debate sobre a reestruturação do ensino já era bastante antigo, portanto, não era uma proposta necessariamente vinculada à ditadura. Isso ajuda a explicar por que não houve oposição à tramitação do projeto, que contou inclusive com o apoio de deputados do MDB e de educadores(as). Assim como no caso da Reforma Universitária (Lei 5.540, 1968), essa LDB foi elaborada por uma “comissão de notáveis”, composta por 9 pessoas nomeadas pelo ministro Jarbas Passarinho (através do Decreto 66.600), enviada à Câmara dos Deputados em regime de urgência e discutida por trinta dias, sendo aprovada por unanimidade, sem vetos da presidência. (GERMANO, 1993, p. 159-164; LIRA, 2010, p. 276-279). A bibliografia indica alguns pontos importantes de mudança.

O aspecto mais ressaltado é a *extensão da escolaridade obrigatória*, que passava de 4 para 8 anos, uma exigência que, como vimos, fazia parte das demandas dos defensores da escola pública há bastante tempo⁹⁰. Dessa forma, foram abolidos os exames de admissão que até então eram exigidos para o ingresso no ensino ginásial. Isso significou a unificação dos oito anos que correspondiam ao Primário e ao Ginásio, através da denominação 1º grau, algo que, na visão de Maria Rita Toledo (2017, p. 184-185), provocou um encontro de tradições de culturas escolares e práticas de ensino completamente diferentes.

Outra questão ressaltada é a dimensão da “profissionalização”, que era prevista tanto para o ensino de 1º quanto de 2º grau. No caso do 1º grau, essa profissionalização fazia parte dos anos finais, como componente não predominante. Em relação ao 2º grau, essa profissionalização era compulsória⁹¹, sendo conteúdo predominante (ou seja, a maior parte da carga horária deveria ser direcionada à formação profissionalizante e não aos conteúdos tradicionais). Conforme aprovada originalmente, a redação da lei estipulava que

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo

⁹⁰ Na Constituição de 1967, esse aumento da escolaridade obrigatória também foi previsto, porém ainda eram exigidos os exames e o ensino gratuito obrigatório era previsto somente aos estudantes de comprovadas insuficiências materiais.

⁹¹ Dessa forma, a LDB previa que todo indivíduo egresso do 2º grau possuísse algum tipo de formação técnica. Por exemplo, Técnico em Publicidade, Técnico em Estatística, Técnico em Secretariado, Técnico em Contabilidade, Técnico em Laboratórios Médicos, etc.

que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.” (BRASIL, 1971)

Essa exigência, como vimos, fazia parte das demandas de grupos empresariais (como os ligados à FIESP e ao Complexo IPES-IBAD), e vinha sendo gestada desde a constituição do golpe de 1964. Não a toa, ela previa que essa formação deveria ocorrer de forma integrada com as empresas e sem a necessidade de vínculo empregatício. Era um mecanismo que tinha como objetivo manifesto a formação de mão-de-obra qualificada, e “abandonar o ensino verbalístico e academizante”⁹² para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do “desenvolvimento”, conforme as palavras do próprio ministro Jarbas Passarinho naquele ano de 1971. Uma visão mais pessimista da iniciativa entende que ela conferia ao ensino profissional uma dimensão utilitarista (GERMANO, 1993, p. 178), que estabelecia um caráter de “terminalidade” ao ensino de 2º grau, o que era uma forma de conter os “movimentos de excedentes” do ingresso na Universidade (LIRA, 2010, p. 281)⁹³. Como se sabe, esses movimentos geraram grandes protestos por todo o país. O conhecido episódio do assassinato de Edson Luís De Lima Souto no Restaurante Universitário “Calabouço”, no Rio de Janeiro, em 28 de Março de 1968, aconteceu após a repressão a uma manifestação do movimento de excedentes⁹⁴.

A LDB de 1971 também demonstra outra característica da política educacional durante todo o contexto da ditadura: a *centralização das decisões*. Para essa constatação, bastaria analisar o processo de discussão das reformas propostas. No entanto, os elementos ressaltados pela bibliografia de referência são as funções e a instrumentalização do Conselho Federal de Educação (CFE), um “superministério”, conforme definiu Lira (2010, p. 297). O

⁹² Em outras palavras, o “ensino propedêutico” que caracterizava a formação secundária naquele contexto, incluindo a do CEJC.

⁹³ No modelo de vestibular daquele contexto, a aprovação não garantia o ingresso na universidade.

⁹⁴ Naquele ano de 1971, o mesmo ministro editou a norma que estabeleceu os “vestibulares classificatórios” e por disciplina, acabando com a figura dos “excedentes”. Decreto 68.908/1971. No último capítulo, veremos que a perseguição à professora Marlene Crespo teve uma relação com o episódio ocorrido no Rio de Janeiro.

CFE, nesse contexto, era responsável pelas proposições curriculares e pela legislação complementar aprovada após a promulgação da lei de ensino. Por isso, entre os anos de 1964 e 1968 o CFE foi sendo progressivamente reconfigurado e em alguns momentos sofreu intervenções, como a destituição do mandato do educador Anísio Teixeira. A nível estadual, a legislação diminuiu as funções do Conselhos Estaduais de Educação (CEE's), que ficaram restritas a expedientes administrativos (como a aprovação da criação de instituições privadas de educação) e disciplinares.

Por fim, a LDB de 1971 consolidou a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica (EMC) em todos os níveis de formação, que já era prevista através do Decreto-lei nº 869 (BRASIL, 1969b). Essa é talvez a ação mais efetiva da ideologia da DSN e da ESG no campo educativo. A mesma foi estruturada a partir das proposições da Comissão Nacional de Moral e Civismo e foi fruto de uma iniciativa de Associação de Diplomados da ESG. Durante todo o contexto da ditadura, ainda que a responsabilidade final estivesse a cargo do CFE, as proposições curriculares e a aprovação dos livros didáticos da EMC sempre estiveram a cargo dessa Comissão (ABREU; FILHO, 2006; GUSMÃO; HONORATO, 2019). Seu objetivo, como vimos, era condicionar o comportamento e de formar personalidades que estivessem mais de acordo com os objetivos necessários para a Segurança e o Desenvolvimento Nacional.

3.1.2 A política educacional no Rio Grande do Sul – a produção da Revista de Ensino

Chamou-nos atenção, contudo, o fato de não termos conseguido reunir trabalhos que analisassem essas referências normativas do ponto de vista das realidades estaduais. No caso do Rio Grande do Sul, tomamos conhecimento somente de dois trabalhos que têm esse elemento como centralidade: a dissertação de mestrado de Denise Ferrari Dutra, *Políticas educacionais: de um olhar singular à ressonância social. Cel. Mauro da Costa Rodrigues Secretário de Educação e Cultura/RS (1971-1975)*⁹⁵ e a tese de doutorado de Claudemir de Quadros, *Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul* (2006). Nela, Claudemir de Quadros procura compreender um processo de estruturação e especialização da SEC/RS e a construção de um

⁹⁵ Soube da existência da dissertação através do artigo da professora Beatriz Fischer (2010), porém não consegui acesso à cópia física do trabalho, devido às restrições do acesso às bibliotecas durante a pandemia.

corpo técnico de profissionais responsáveis pela implantação das políticas educacionais no Estado. No entanto, seu estudo aborda o papel do CPOE, órgão que foi extinto no ano de 1971, antes do processo de implantação da reforma da educação de 1º e 2º graus⁹⁶.

Talvez essa falta de produções localizadas tenha relação justamente com a “centralização” da política educacional, que conferia pouco espaço às Secretarias de Educação e aos CEE’s. Nem mesmo a Coletânea de Leis de Ensino, produzida pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (1977), fornecia elementos que permitissem uma aproximação efetiva com a temática e a problemática proposta para o capítulo⁹⁷. Em meio ao contexto da pandemia, vínhamos perdendo a esperança e desistindo de refletir sobre a presença da DSN na reestruturação do sistema educativo a nível estadual. No entanto, uma fonte de investigação se mostrou bastante frutífera: *A Revista de Ensino*.

A inspiração está no artigo de Daniel Revah e Maria Rita Toledo (2011). Os dois se dedicaram a estudar a produção da revista *ESCOLA*, fundada pelo grupo *Abril* em 1971 com o objetivo de servir como instrumento de difusão da reforma de ensino proposta naquele mesmo ano. Na análise empreendida, ressaltam que o periódico atuou através de uma estratégia dupla de intervenção cultural: a editorial e a do campo educacional (através de uma difusão jornalística das práticas necessárias à implantação da reforma) (2011, p. 139-140). Apesar de seu amplo fracasso editorial (p. 159), como ressaltam os autores, a revista *ESCOLA* permite analisar as estratégias e as intencionalidades de um grupo empresarial que buscava lucrar com o advento de um grande mercado editorial que se abria com a expansão da escolaridade obrigatória.

Nesse sentido, nos pareceu importante entrar em contato com um periódico vinculado diretamente à SEC/RS. *A Revista de Ensino*, como coloca Beatriz Fischer (2010), foi fundada em Porto Alegre em 1951, através da iniciativa da educadora Maria Lourdes Gastal, e tinha a intenção de funcionar como um instrumental teórico e prático para as professoras de ensino primário. Diferente da revista *ESCOLA*, a *Revista de Ensino* ganhou projeção internacional e

⁹⁶ O que existe do ponto de vista regional são pesquisas vinculadas à história da educação, em especial aquelas que têm como eixo central a memória construída sobre o período. No geral, são investigações que analisam a memória de alguma instituição educativa específica. Trata-se de uma característica da produção em história da educação, que, na visão de Faria Filho *et. al.* (2004, p. 153), tende a se concentrar em objetos específicos, em detrimento de pesquisas de base. Um exemplo, é o trabalho de Luciane Cunha (2016) sobre o *Julinho*. Também ver: GRAZIOTTIN; FRANK (2013); OZÓRIO (2015); e ALMEIDA; LIMA (2015).

⁹⁷ Ela cita as Leis estaduais número 4.724 (1964), que regulava o CEE; 5.701 (1968), que regulava o “transito de papéis” nas repartições estaduais; e 5.751 (1969), que regulava o Sistema Estadual de Ensino. Existia, como indica a entrevista com a professora Neiva Schäffer (p. 9), a atribuição da SEC-RS em definir as diretrizes curriculares estaduais. Dessa forma, seria possível um estudo sobre os conteúdos ligados a disciplinas específicas. No entanto, não tivemos acesso a esse material.

tornou-se um periódico extremamente importante, até que teve sua publicação suspensa em 1978. Apesar de ser uma iniciativa privada, ainda em 1956 ela passou a contar com o apoio da SEC/RS (não por coincidência durante o governo de Leonel Brizola e da já citada expansão da rede de ensino no estado). Ressalta Beatriz Fischer que, apesar dessa vinculação, o periódico não perdeu suas características originais, de uma educação extremamente moralizadora, católica e que se propunha a ser acolhida pelo público que a recebia, citando orações da poetisa chilena Gabriela Mistral⁹⁸ e não de Bertold Brecht (2010, p. 68). Fischer não indica, mas nessa revista possivelmente também não vamos encontrar poesias de Lila Ripoll.

Não possuímos acesso a todos os exemplares da revista⁹⁹. Dentro do recorte temporal da pesquisa, estão disponíveis *online* 14 edições. Após a leitura de todo o material, optamos por concentrar a análise nos sete exemplares do ano de 1972, por se tratarem de uma amostra mais regular. Além disso, foi possível reconhecer que, de fato, a *Revista de Ensino* foi um espaço privilegiado para a difusão das práticas e de discursos vinculados à implantação da reforma educacional proposta pela lei 5.692/1971, o que inclui os elementos ideológicos vinculados à DSN.



CAPA. REVISTA DE ENSINO. Porto Alegre: Secretaria da Educação e Cultura, mar. 1972.

A primeira constatação é que no Rio Grande do Sul *a reforma foi tomada como uma*

⁹⁸ Pseudônimo de Lucila de María del Perpetuo Socorro Godoy Alcayaga (1889-1957).

⁹⁹ Tivemos acesso somente aos exemplares disponibilizados pelo projeto “As Políticas Públicas de Formação de Professores em impressos pedagógicos: O caso da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1978)”, de Alessandro Carvalho Bica. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/projetorevistadoensino/>. Acesso em 02 dez. 2020. Optamos pela leitura dos números entre 1964 e 1976, por fazerem parte do nosso recorte temporal.

grande prioridade. Podemos perceber isso pela tiragem do material produzido pela SEC/RS. Infelizmente, não são todos os exemplares que possuem essa informação, mas os sete números a que tivemos acesso do ano de 1972 indicam que a produção 52.000 exemplares em cada um deles. Na edição do ano de 1964, foram 40.000. O fracasso editorial da revista ESCOLA, citado acima, saiu de 67.000 exemplares, em 1971, para 25.000 em sua última edição (REVAH e TOLEDO, 2011, p. 159). Outra questão importante é que nesse contexto a revista foi “transformada”. A informação é fornecida pelo próprio Secretário da Educação daquele período, o Coronel Mauro da Costa Rodrigues: “Face à nova Lei abre-se também para esta revista uma nova perspectiva totalmente diferente. Amplia-se sua abrangência, voltando-se agora para todos aqueles que atuam no ensino de 1º e 2º graus” (REVISTA DE ENSINO, jun. de 1972, p. 2). Nesse contexto, portanto, a revista foi direcionada a um público ampliado, o que talvez também ajude a compreender o aumento de tiragem do material.

Outro elemento que chama a atenção é a presença do Secretário da Educação como “colaborador” do periódico, mais especificamente, nas edições de junho de 1972 a março de 1973. Em cada uma delas, o Coronel Mauro da Costa Rodrigues assina um editorial indicando os rumos da reforma e da educação no Rio Grande do Sul. Uma breve consulta às edições de 1956 a 1964 nos indicou que anteriormente essa não era uma prática comum. Na edição de 1968, há uma entrevista e uma apresentação do novo Secretário de Educação, porém não um editorial com caráter similar àqueles assinados por Mauro Rodrigues. Nas edições de 1974 e 1976 também não há editoriais vinculados diretamente ao Secretário. Há indícios, nesse sentido, de uma intervenção direta na produção da revista. Embora em um contexto anterior a revista também estivesse vinculada à SEC/RS, existia certa autonomia e possibilidade de manter uma produção técnica e teórica alinhada aos princípios editoriais da fundadora Maria Lourdes Gastal¹⁰⁰. O contato anterior com a SEC/RS se dava principalmente através do CPOE, estudado por Claudemir de Quadros (2006). No caso do coronel, suas intervenções são sempre definidoras e pontuais.

Os editoriais, assim como as produções da Supervisão Técnica responsável pela implantação da reforma¹⁰¹, buscavam ressaltar os “novos rumos da educação” e uma

¹⁰⁰ Beatriz Fischer (2010, p. 69-70), explica que Maria de Lourdes não se autorizava a falar muito sobre política. Ainda assim, era visivelmente uma pessoa conservadora. Entretanto, explica que ela tinha uma péssima lembrança em relação ao Cel. Mauro da Costa Rodrigues, que “menosprezava” o periódico e em certo episódio jogou fora parte do acervo da biblioteca. Maria de Lourdes explica que, se estivesse presente, teria “dado uns pontapés na bunda” do Secretário de Educação.

¹⁰¹ Em março de 1972, são apresentadas algumas das profissionais que naquele contexto estavam envolvidas na assessoria técnica da reforma. Izabella Kertész, Juracy de Bragança Leonardo, Lília Maria Pereira Duro, Maria

readequação do sistema de ensino que seria necessária há muito tempo. Além disso, reforçavam constantemente o esforço da SEC/RS e de sua equipe técnica para a implantação efetiva da reforma, fosse através da apresentação do “programa de reciclagem de professores”, implantado entre 1972 e 1973 (REVISTA DE ENSINO, abr. 1972, p. 2-4); de reportagens que demonstram espaços em que a reforma foi implantada com sucesso (REVISTA DE ENSINO, jun, 1972, p. 10-12; REVISTA DE ENSINO, jun. 1974, p. 8) ou divulgando a reforma administrativa da SEC/RS (REVISTA DE ENSINO, out. 1972, p. 11-13; REVISTA DE ENSINO, mar. 1973, p. 3-5). Sendo a *Revista de Ensino* um periódico com projeção nacional e internacional, nos parece natural que houvesse essa preocupação¹⁰², até mesmo porque o envio de verbas do governo federal à educação dependia da implantação da reforma. A Revista, nesse sentido, além de um meio de divulgação da reforma as professoras(es), pode ser entendida como uma forma de prestar contas às instâncias superiores.

Ideologicamente, também é possível perceber indícios de que a produção da revista esteve informada e se apropriou de alguns dos elementos da DSN e da ESG¹⁰³. Em especial, da questão da vinculação entre a educação e o desenvolvimento nacional. O dossiê publicado em abril de 1972 (número 140) foi dedicado especialmente à reforma, edição que poderia orgulhar ao economista Theodore Schutz, pois se trata praticamente de uma cartilha da Teoria do Capital Humano aplicado à educação do RS.

No item *Reforma do Ensino – Novos Caminhos para a Educação* a equipe técnica da SEC/RS apresenta os diversos problemas que faziam parte do sistema educacional anterior à reforma. Na visão do periódico, esse sistema era marcado por: evasão escolar; matrícula tardia; pouca duração do dia escolar; falta de atualização profissional; inadequação curricular; organização rígida e falta de espaço para “exploração vocacional” (REVISTA DE ENSINO, abr. 1972a, p. 4). Contrasta-se esses elementos com o “novo sistema”.

Josepha P. Motta, Sueny Barbosa. (REVISTA DO ENSINO, mar. 1972, p. 5). Outra profissional que aparece assinando artigos em quase todas as edições é Paulina Vissoky.

¹⁰² A revista contava com vendedores e correspondentes principalmente em outros países de língua portuguesa, como Angola, Moçambique e Portugal. Os exemplares podiam ser comprados através dos representantes locais ou mesmo enviados pelo correio através da assinatura mensal.

¹⁰³ A título de curiosidade, procurei o nome do Cel. Mauro da Costa Rodrigues no site da ESG, para descobrir se ele se encontra entre os graduados na instituição. Não encontrei nenhuma menção. Ainda assim, é importante ressaltar que o coronel foi um dos mentores do *Projeto Rondon*, que foi um dos projetos de extensão universitária criados nesse contexto, com profunda relação com a DSN e a ESG. O *Projeto Rondon* enviava (e ainda envia) estudantes universitários a zonas economicamente “carentes”, à época com o objetivo de integrá-las ao projeto de desenvolvimento do país, utilizando o lema “integrar para não entregar”. Sobre esse tema, ver GONÇALVES (2011); (GONÇALVES; VIEIRA, 2015).

A legislação educacional e a atual política governamental visam imprimir maior rendimento ao sistema, tanto em termos de quantidade como de qualidade, estabelecendo diretrizes e oferecendo recursos no sentido de encaminhar soluções aos seus problemas mais relevantes.

Se a ênfase ao sistema educacional é dada em termos de produtividade e de desempenho eficiente em função de seus objetivos, podemos traçar um paralelo entre o sistema produtivo e sistema educacional (REVISTA DE ENSINO, abr. 1972a, p. 4)

Explica a revista que o novo sistema exige novas características do professorado e das escolas, o que inclui *organização, coordenação, interdependência, ordenação-hierarquia, coerência e integração*, assim como ocorre em um sistema produtivo. Nesse sistema, os alunos(as) são a matéria-prima que deve sofrer a ação transformadora da escola.



REVISTA DO ENSINO. Diagrama. abr. 1972a, p. 8

As comparações entre as escolas e as indústrias são constantes e demonstram uma concepção extremamente utilitarista do processo educacional. Em outra edição, a revista reforçava que

Modifica-se, portanto, fundamentalmente a formulação da política educacional, que se enriquece com um novo componente de caráter econômico. Se quisermos que o homem cresça, não apenas como pessoa humana, mas como elemento participante e atuante no mundo em que vive, capacitado para enfrentar e resolver os problemas que o dinamismo da vida de hoje lhe apresenta, os educadores terão de se voltar não só para o conhecimento em si – como necessário à melhor compreensão da vida – mas também transformar esse conhecimento em instrumental para o próprio trabalho, que precisa ser cada vez mais científico e tecnicamente qualificado.

A escola fechada em si mesma é incompatível com a atual política de Educação do nosso País. Deve a escola ser um fator de integração e promoção humana, aberta à comunidade, para que todos os elementos comprometidos com os destinos da nação sejam forças positivas, operando na consecução dos altos fins que a política educacional aponta. (REVISTA DE ENSINO, mar. 1972, p. 5).

Essa linguagem da objetivação do processo educativo, além do discurso tecnicista e da Teoria do Capital Humano, se aproxima da noção de Objetivos Nacionais que faz parte da

DSN e dos manuais da ESG. Esse discurso também retoma a ideia de educação do “Homem” e sugere uma reinterpretação do credo humanista. As necessidades do mundo “automatizado” e do processo de industrialização do país são constantemente reiteradas, servindo de justificativa para as transformações que incluem a profissionalização compulsória e definem um caráter de terminalidade ao 2º grau. Dessa forma, os editoriais assinados pelo Secretario de Educação em junho, agosto e setembro de 1972 reforçavam que o principal objetivo da reforma de ensino no Rio Grande do Sul era formar o “Homem” que atenda às necessidades do momento, através de uma formação definida pela SEC/RS como “humanístico-técnico-científica” (REVISTA DE ENSINO, abr. 1972, p. 10), seja lá o que isso significa.

As proposições em relação à nação, à moral e ao civismo também fazem parte da construção da revista. No entanto, não têm a mesma centralidade que o discurso desenvolvimentista. De maneira geral, as menções a esses temas aparecem vinculadas a exemplos de atividades práticas que pode ser apropriados por professoras(es)¹⁰⁴. Na edição de abril de 1972, por exemplo, há um artigo bastante extenso, escrito por Vera Regina Winter, que apresenta a “nova lei sobre símbolos nacionais” (Lei nº 5.700, de 1º de setembro de 1971), sancionada pelo ditador Emílio Médici. (REVISTA DE ENSINO, abr. 1972, p. 15-22). A autora reforça a importância de todas as escolas seguirem os ritos patrióticos e de participarem do “renascer cívico”, que era uma “contra-resposta” aos tempos passados da juventude (p. 21)

Porém, um esforço mais explícito em relação à temática pode ser percebido pelo fato de que em todas as edições de 1972 constam subsídios para que as(os) professoras(es) de história pudessem organizar boas atividades relacionadas ao sesquicentenário da independência do Brasil¹⁰⁵. Assim como a retomada dos símbolos nacionais, as comemorações eram entendidas e propagandeadas como uma grande oportunidade para reavivar o amor cívico do povo brasileiro. Ao que parece, a alusão a essa data comemorativa foi um dos elementos centrais na estratégia psicossocial do governo ditatorial. Afinal, mais do que uma simples disciplina, a EMC e os ritos cívicos eram entendidos como uma doutrina educativa, que deveria envolver toda a comunidade escolar (ABREU; FILHO, 2006, p. 130-

¹⁰⁴ Isso não é uma exclusividade da Educação Moral e Cívica. A revista é construída de modo que sempre haja pelo menos um item dedicado a cada disciplina do currículo, de modo que forneça subsídios a todos os profissionais do 1º e 2º grau.

¹⁰⁵ Sobre essa temática, ver: (ALMEIDA NETO, 2014, p. 56-76). No artigo, o autor demonstra como esses ritos faziam parte da cultura escolar da ditadura.

133)¹⁰⁶.

Finalmente, fica o questionamento sobre até que ponto essas ideias, experiências e doutrinas que faziam parte da produção editorial da *Revista de Ensino* conseguiram se reverberar de forma prática e ser reapropriados pelos e pelas professoras do sistema de educação básica do Rio Grande do Sul. Neiva Schäffer, nossa professora entrevistada, explica que não tinha o costume de consultar a revista e que possivelmente as leituras da revista no *Julinho* eram feitas pelas pessoas que faziam parte do setor pedagógico, e que organizavam as formações na escola (2020, p. 10-11). Por outro lado, é preciso levar em conta que a amostra analisada (do ano de 1972) é restrita, e que seria necessário um aprofundamento analítico para que pudéssemos tirar conclusões mais efetivas sobre o papel do periódico e as estratégias utilizadas no período da ditadura¹⁰⁷. Ainda assim, para usar os termos apresentados teoricamente no primeiro capítulo, não seria imprudente dizer que a produção da revista fez parte da estratégia de intervenção estatal na sociedade civil do Rio Grande do Sul. Em outras palavras, que a *Revista de Ensino* funcionou como um importante mecanismo de difusão da reforma do ensino no estado e, em alguma medida, dos ideais que faziam parte das formulações da DSN e da ESG. Assim, através desse periódico educativo, as autoridades da SEC/RS procuravam afirmar e positivar as propostas curriculares e as transformações do sistema educativo, em especial aquelas vinculadas à reforma de ensino da Lei nº 5.962/1971.

3.2 A “operação limpeza” no sistema estadual de educação: o perfil dos atingidos

Ocorre que, para além da dimensão *afirmativa* do disciplinamento, voltando à interpretação de Ximena Barraza (1980), a política educacional da ditadura se estruturou a partir de uma dimensão *proibitiva*. Se estruturou a partir da intervenção direta nas instituições educativas e na construção de um ambiente educativo que não permitisse a atuação dos *inimigos internos* da vez. A legislação, como vimos, previa diferentes mecanismos de repressão que afetavam as instituições escolares, como o AI-1, o AI-5 e o Decreto-lei nº 477. Nesse subcapítulo, nosso objetivo foi compreender quem foram os e as professoras afetadas pelos mecanismos repressivos no Rio Grande do Sul, construindo um perfil dessa

¹⁰⁶ Há, portanto, espaço para futuras investigações que busquem entender o papel do “sesquicentenário” no contexto de implantação da reforma no RS.

¹⁰⁷ A nosso ver, a *Revista de Ensino* é uma fonte privilegiada, e ainda há muito espaço para futuras investigações.

coletividade.

Tomamos como modelo o trabalho do colega Kelvin da Silva (2019), que através do método de *prosopografia* procurou compreender quem foram os policiais militares do RS que se opuseram e foram perseguidos pela ditadura no estado. Para sua investigação, além das entrevistas de história oral, o historiador utilizou a documentação dos Processos de Indenização da Lei Estadual no 11.042/1998¹⁰⁸, presentes no Arquivo Público do Rio Grande do Sul. Esse estudo permitiu que compreendesse a atuação coletiva do grupo, entendendo suas características, suas motivações e as consequências da ditadura em seu cotidiano. Ainda que nossa ideia fosse estabelecer um perfil coletivo, não houve possibilidade de acesso às fontes necessárias para a elaboração de um estudo da envergadura de uma *prosopografia*. Entretanto, a partir da documentação disponível no Arquivo Nacional, em especial do Fundo do Serviço Nacional de Informações (Agência Rio Grande do Sul), acreditamos que foi possível ter uma ideia bem consistente de quem foram os trabalhadores(as) da educação básica¹⁰⁹ perseguidos pela ditadura no Rio Grande do Sul, algo que não identificamos como proposta em nenhum outro estudo sobre o período.

Metodologicamente, como indicado acima, essa foi uma questão bastante complicada, pois as informações sobre essa temática estão dispersas e trata-se de um tema que não foi abordado por outras investigações. Na SEC/RS, nosso pedido que tinha como base a Lei de Acesso à Informação não obteve resultado. A Secretaria não possui informações sistematizadas sobre o tema, tampouco informa se esse tipo de documentação existiu ou se os arquivos foram enviados para outra repartição do Estado. O acesso aos arquivos também foi afetado pela dinâmica da pandemia. Ainda assim, nem o APERS e nem o AHRS estão responsáveis essa documentação. No caso do AHRS, Carlos Pereira (2020, p. 76-78) informa que a instituição possui uma série de documentos da Secretaria da Casa Civil, do DOPS, do SOPS e das DRP's. Ainda assim, a maior parte dessa documentação não está acessível ao

¹⁰⁸ Essa lei previa indenização a pessoas ou aos familiares de pessoas que sofreram danos físicos ou psicológicos devido a detenções por motivos políticos ocorridas no contexto da ditadura. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=7186&hTexto=&Hid_IDNorma=7186. Acesso em: 03 dez. 2020.

¹⁰⁹ Em primeiro lugar, é importante ressaltar que em “trabalhadores da educação” incluímos pessoas que trabalhavam nas escolas ou na SEC-RS, não necessariamente como docentes. Reforçamos, por outro lado, que se trata de um perfil de trabalhadores da educação pública. Há um único caso de perseguição política na iniciativa privada. Isso acontece porque, embora existam documentos que façam menções a pessoas que trabalhavam em escolas privadas, é difícil definir se houve perseguição por motivos políticos. Além disso, corre-se o risco de esbarrar em documentação que não trata de educadores(as). Milene Hebling (2013, p. 18-21), em uma análise que visava identificar professores(as) perseguidos pela ditadura, ressalta que fez a seleção de seus entrevistados com base na documentação do DEOPS-SP. Ao entrar em contato com as pessoas presas pelo órgão, descobriu que uma das pessoas que selecionou para entrevista nunca havia trabalhado como professor, porém no momento de sua prisão de definiu dessa maneira como uma forma de despistar o órgão.

público externo, visto que ainda não foi sistematizada.

Dessa forma, fica difícil cruzar informações e complementar os dados que são fornecidos nos documentos repressivos. Inicialmente, a busca no acervo do Arquivo Nacional tinha como objetivo encontrar menções a perseguição a professoras(es). Em uma dessas buscas, entramos em contato com uma lista elaborada em 1966, pela *Casa Militar do Rio Grande do Sul*, vinculada ao Gabinete do Governador do estado. Esse documento, que é datado de 6 de janeiro de 1966, consiste em um levantamento de todos os funcionários públicos atingidos pelo AI-1 no Rio Grande do Sul¹¹⁰. Foi esse o documento que estabeleceu a base da nossa pesquisa. Posteriormente, descobrimos que houve uma iniciativa anterior do CSN, que exigia que todos os governos estaduais adotassem esse mesmo procedimento¹¹¹.

Na lista elaborada pela Casa Militar chama a atenção o número de funcionários públicos lotados na SEC/RS que foram punidos devido ao AI-1. Fora as forças policiais e militares, segundo essa lista, a educação foi a área com o maior número de atingidos. A partir dessa constatação, começamos a vasculhar o acervo da Agência Rio Grande do Sul do SNI na tentativa de compreender melhor quem eram essas pessoas e quais as razões para que tivessem sido perseguidas pelo estado do RS¹¹².

Dessa forma, o perfil coletivo teve como objetivo definir nome¹¹³, motivos da perseguição, gênero, raça, idade, região de procedência do estado e escola em que a pessoa trabalhava. No total, são 79 pessoas mapeadas. Em quatro casos não foi possível determinar se as ações estatais levaram a algum tipo de punição¹¹⁴. Sobre Davi, o Secretário citado na introdução, não encontramos nenhuma informação além do depoimento da professora Rosemari. Por isso, a lista final conta com 75 nomes. Para acessar a tabela criada para a construção do perfil, é possível acessar o link da nota de rodapé ou o QRCode abaixo. Nesse mesmo endereço eletrônico é possível acessar a lista de fontes e a descrição dos documentos

¹¹⁰ ARQUIVO NACIONAL. BR DFAN BSB V8.MIC, GNC.GGG.85012300. Disponível online.

¹¹¹ ARQUIVO NACIONAL. BR DFAN BSB N8.0, PSN.AAI.0058. Disponível online. Há, nesse sentido, espaço para empreender uma investigação de caráter nacional envolvendo a temática, algo que não foi objetivo dessa dissertação.

¹¹² A partir das informações, inserimos no sistema de pesquisa o nome (e variantes) de cada uma das pessoas atingidas, o que nos permitiu acesso a uma documentação mais ampla, que indicou outras pessoas atingidas que não constavam na lista inicial.

¹¹³ Optamos por indicar os nomes das pessoas envolvidas, levando em conta de que se tratam de documentos de caráter público. Ainda assim, levamos em conta as colocações de Paulo Knauss (2012, p. 149-150), que reforça a cautela necessária ao lidar-se com “documentos repressivos”, que têm como característica central a invasão da vida privada das pessoas, por vezes incluindo informações fragmentadas ou incorretas.

¹¹⁴ Nesse caso, se trata de documentação fragmentada. Embora tenhamos acesso aos IPM's ou ao Prontuário dessas pessoas, não conseguimos acessar a documentação que comprovasse se algum tipo de punição (como prisão, demissão ou dispensa) foi de fato atribuído pelas autoridades.

utilizados¹¹⁵.



3.2.1 Apontamentos quantitativos

A partir de agora, iremos expor os dados quantitativos que permitem reconhecer algumas características gerais da coletividade de trabalhadores(as) da educação perseguidos(as) no estado do RS.

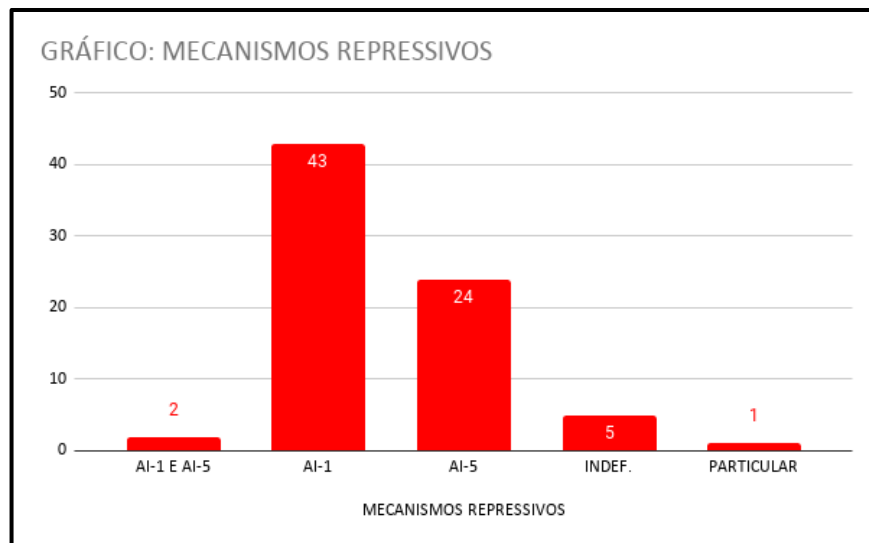


Gráfico 1: Mecanismos repressivos. Elaborado pelo autor.

Em relação aos mecanismos repressivos, vê-se que o corpo docente foi afetado por legislações que não necessariamente diziam respeito ao sistema de ensino. A partir das fontes consultadas, percebemos grande incidência de profissionais enquadrados nas sanções impostas pelo AI-1. Em particular, o já citado Art. 7º, que permitia, após investigação

¹¹⁵ Trata-se de uma tabela bastante extensa. Nesse sentido, nos pareceu melhor não incluí-la como anexo ao trabalho. Optou-se, dessa forma, por disponibilizá-la com acesso público. Qualquer dúvida pode ser enviada no e-mail rafaellevandovski@gmail.com. Disponível em: <https://bit.ly/2PLAGkM>. Acesso em: 31 mar. 2020. Através da tabela de Excel disponível no link, produzimos os gráficos que fazem parte desse subcapítulo.

sumária, demissão, dispensa, aposentadoria, etc., de funcionários públicos. Nessa caso, fica mais fácil entender as 48 pessoas atingidas nos anos de 1964 e 1965, a vigência do AI-1.

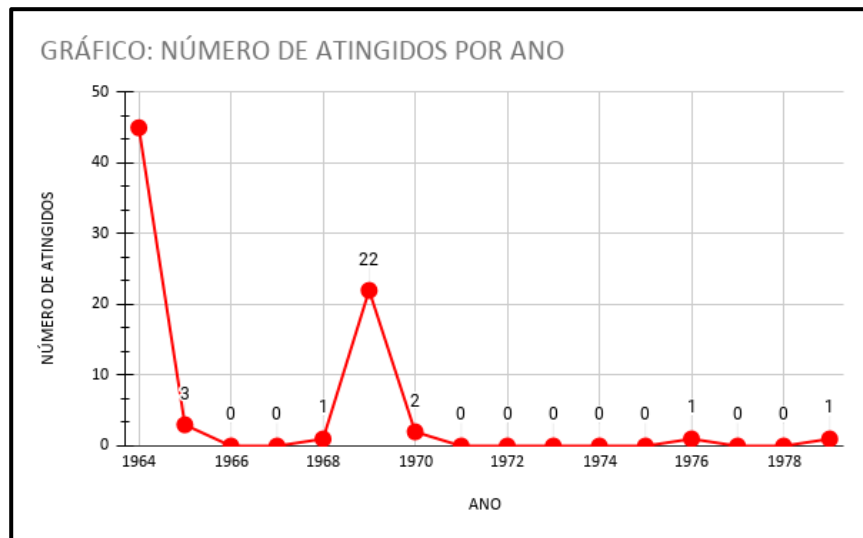


Gráfico 2: Número de atingidos por ano. Elaborado pelo autor.

Foram identificados, além disso, dois casos em que os professores foram atingidos tanto pelo AI-1 quanto pelo AI-5. Isso aconteceu porque o Art. 7º não suspendia os direitos políticos das pessoas atingidas. Dessa forma, Adão Dornelles Faraco e Hugo Brenner Macedo, foram afastados de suas funções como professores do ensino público, porém em 1966 se elegeram como vereadores em suas cidades, respectivamente Alegrete e Dom Pedrito, tendo os mandatos cassados dois anos depois.

Os cinco “indefinidos” dizem respeito aquelas pessoas em que conseguimos acesso às informações sobre punição por parte da SEC/RS (através de demissão ou dispensa), porém a que não tivemos acesso ao processo posterior e ao enquadramento em alguma das normativas. O único caso em que é indicado o mecanismo “particular” trata-se do professor José Clóvis de Azevedo, que foi demitido de suas funções em uma conhecida escola particular de Porto Alegre devido a motivos políticos. Embora o enfoque desse perfil sejam os e as trabalhadoras do ensino público, optamos por incluir esse caso dada a vasta documentação que existe sobre ele.

Em relação ao tipo de punição, vê-se um predomínio das “dispensas”¹¹⁶. Nesse caso, tratam-se de 37 funcionários(as) contratados do estado do Rio Grande do Sul, que são desligados do quadro funcional devido a razões políticas¹¹⁷. Desses, 19 são de professores(as) que foram punidos no ano 1969 na cidade de Santana do Livramento. Esse número chama muita atenção, porém não foi possível encontrar dados mais consistentes sobre essa questão. A única informação encontrada indica que as demissões ocorreram no dia 24 de outubro, acompanhadas da justificativa de que se tratava de “professores não diplomados”¹¹⁸. No entanto, naquele contexto não existia nenhum impedimento legal para a atuação dessas pessoas no magistério e não foi identificado nenhum outro caso em que o AI-5 tenha sido acionado com essa intenção. Permanece em aberto, portanto, a necessidade de investigação em relação a esse tema em específico.

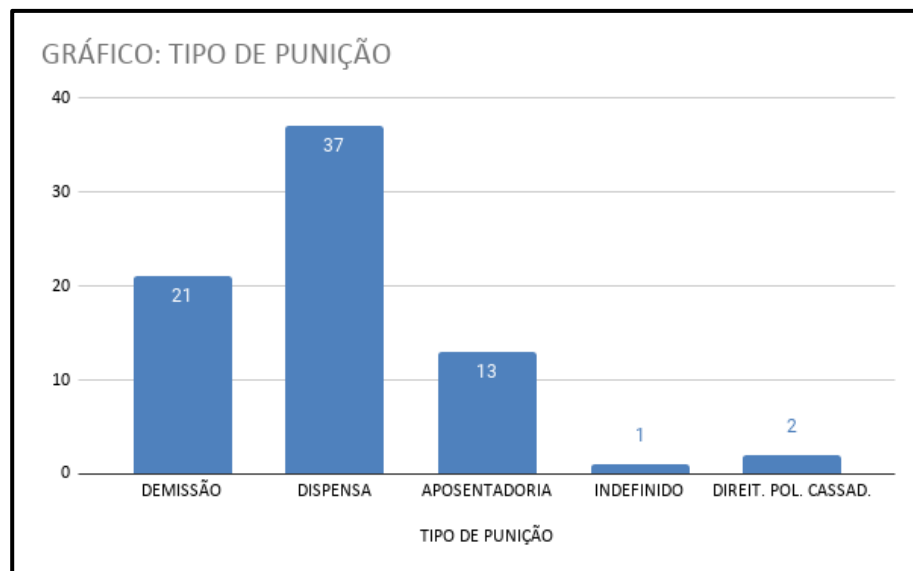
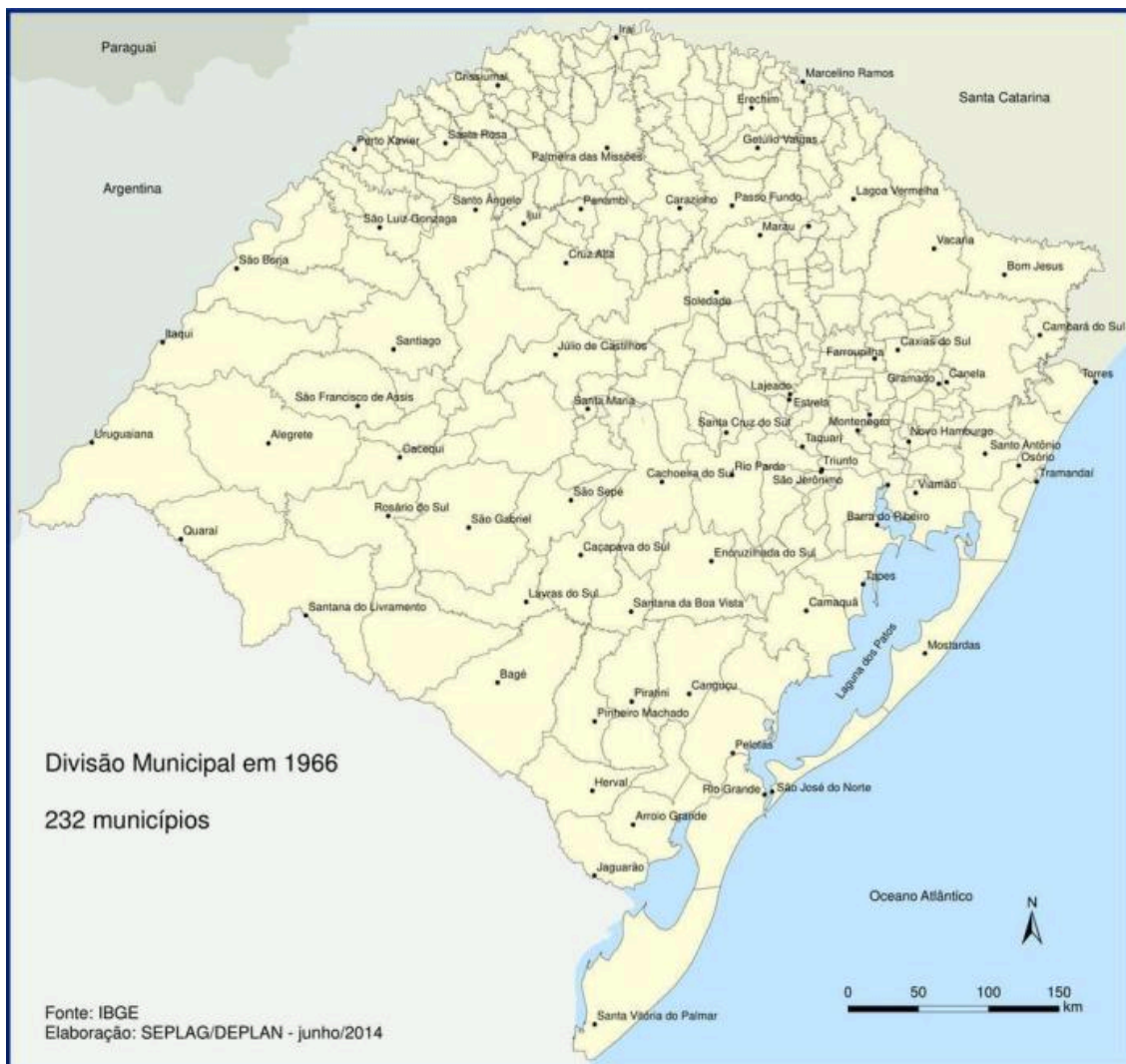


Gráfico 3: Tipo de punição. Elaborado pelo autor.

¹¹⁶ Estabelecemos a divisão que consta na documentação. No entanto, essas medidas podem ter sido combinadas com outras questões. Os registros apontam que várias dessas pessoas enquanto respondiam aos inquéritos foram presas, estiveram exiladas ou foram vítimas de tortura por parte do Estado. Em relação a isso, foi possível apurar que alguns dos professores que integram nossa lista requisitaram e receberam indenização com base na Lei Estadual no 11.042/1998. VER: BRANDO, Nôva Marques *et. al.* (coord.) **Catálogo resistência em arquivo: memórias e histórias da ditadura no Brasil**. Porto Alegre: CORAG, 2014. Disponível em: https://arquivopublicors.files.wordpress.com/2015/01/catalogo_resistencia_apers.pdf Acesso em: 08 dez. 2020. Não tivemos acesso, porém, aos processos de pedido de indenização, o que poderia ter enriquecido a investigação.

¹¹⁷ Não foi possível apurar, mas é possível que exista alguma vinculação com a questão da greve dos contratados narrada no primeiro capítulo. O presidente (e um dos fundadores) do CPPE, entidade que representava as professoras primárias do estado, foi um dos demitidos pelo AI-1.

¹¹⁸ ARQUIVO NACIONAL. BR PEAPEJE DPE PRT.FUN.O.10049. p. 767. O ato é assinado pela Junta Militar e também pelo Ministro da Educação e Cultura, Tarso Dutra.



Mapa do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/almanaque/noticia/2019/01/em-1809-rio-grande-do-sul-tinha-apenas-quatro-municipios-veja-quais-cjqo88eg80q4r01rxmmy9y7bi.html>. Acesso em: 09 dez. 2020.

A região de procedência das pessoas atingidas é bastante variada. Fora o já citado caso de Santana do Livramento, o destaque recai sobre 15 pessoas que trabalhavam/moravam na capital Porto Alegre ou em escolas da região metropolitana. Outro indicativo do mapa elaborado é a perseguição a pessoas que trabalhavam nas regiões de fronteira, particularmente as cidades de Alegrete e Bagé¹¹⁹. Não foi possível encontrar dados sobre região de procedência de 17 pessoas que fazem parte da lista.

¹¹⁹ Os IPM's que tratam de Alegrete e Bagé, além disso, envolvem pessoas nas cidades próximas, respectivamente Rosário do Sul e Dom Pedrito, o que nos indica a pertinência de uma análise conjunta dos dados. A questão da "fronteira" diz respeito a uma realidade específica do Rio Grande do Sul, na qual esse espaço territorial era considerado crucial e entendido como zona de segurança nacional. Também era espaço central na intervenção em outros países através do ideal de "fronteira ideológica". Sobre isso, ver: ASSUMPÇÃO, 2012.

A pesquisa também indica um predomínio de homens perseguidos (57,3%), o que contrasta com a composição do magistério gaúcho que, conforme já indicamos, era de maioria feminina desde o início do séc. XX (LOURO, 2004). Possivelmente, isso ocorre porque a perseguição, como veremos, também tinha relação com a atuação político-partidária, espaço de atuação mais restrito às mulheres, infelizmente não só naquele período.

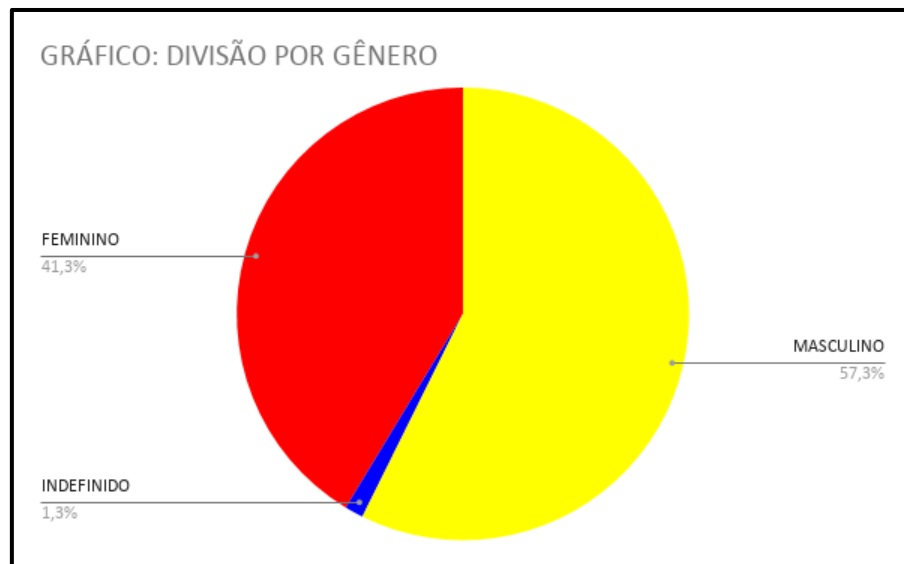


Gráfico 4: Divisão por gênero. Elaborado pelo autor.

Em relação ao perfil etário e racial não foi possível obter dados satisfatórios. A fragmentação dos documentos dificulta o acesso a dados sobre idade. Das 75 pessoas selecionadas, conseguimos definir o ano de nascimento de vinte e duas. Dessas, a maior parte (16) nasceu entre os anos de 1925 e 1935 e tinha entre 30 e 40 anos quando foi dispensada ou demitida do serviço público. Em relação à raça, as fontes indicam o dado somente em quatro casos, todos de pessoas brancas. O indício é de que se trata de uma coletividade formada majoritariamente por pessoas brancas e que, por isso, os órgãos de informação não tomam o critério racial como um definidor de comportamento subversivo¹²⁰.

3.2.2 Hipóteses construídas

Todos esses dados nos ajudam a definir alguns padrões e auxiliam a interpretar o

¹²⁰ A ideia do “branco” como ser universal vem sendo questionada em várias produções acadêmicas nos últimos anos, em especial no campo de estudos críticos da branquitude. Sobre isso, ver: SILVA, Marina Albugeri da. **Racializando o branco ou desvelando a branquitude: A política de imigração e colonização no Rio Grande do Sul (1875-1889)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – UFRGS, Porto Alegre. 2019, p. 44.

modo como o sistema de educação básica do Rio Grande do Sul foi afetado pela ditadura e, particularmente, a intervenção sobre os e as trabalhadoras da educação. Isso nos leva a refletir sobre as seguintes questões: O que levou o Estado a perseguir essas pessoas? Por que era necessário que elas fossem afastadas do sistema de ensino e do serviço público?

Em um primeiro momento, voltamos à tese de Maria Helena Moreira Alves e à discussão sobre a “operação limpeza” do início da ditadura. Para a autora, uma das grandes estratégias daqueles que tomaram o poder do Estado foi “política”¹²¹, na medida em que procuraram controlar as esferas parlamentares e afastar dos espaços de poder pessoas vinculadas ao PTB, algo extremamente relevante no Rio Grande do Sul, visto que o estado possuía uma forte “tradição trabalhista” (PADRÓS *et al.*, 2010a, p. 26). A “operação limpeza”, além disso, tinha como alvo preferencial a militância do PCB, embora esse partido, ilegal antes e depois do golpe, não possuísse representação parlamentar formal (ALVES, 2005, p. 74-77).

Nesse sentido, foi possível perceber que dentre os professores(as) perseguidos constava um grande número de parlamentares ou de pessoas que já haviam concorrido a cargos eletivos pelo PTB e até mesmo pelo PCB. Esse foi o caso de Lila Ripoll, citado na introdução desse capítulo, e de outras 21 pessoas que constam na lista que disponibilizamos em endereço eletrônico. Além disso, nos IPM’s consultados também foi possível perceber a menção a indivíduos que atuaram ativamente pela implementação das Reformas de Base, na criação de “Grupos dos 11” e no apoio ao Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) no interior do estado¹²². Esses elementos também faziam parte das “prioridades” que envolviam a “operação limpeza” a nível estadual¹²³.

Tal constatação gerou certa apreensão durante a execução da pesquisa. Constatamos, afinal, que em vários dos casos a motivação para a perseguição política não tinha relação direta com a atuação em sala de aula, o que ia de encontro a hipótese central desta pesquisa: a de que o projeto de poder da DSN teve o sistema de educação básica como uma de suas prioridades. A partir dessa situação, optamos por analisar mais a fundo as fontes de investigação. Os IPM’s a que tivemos acesso nos permitiram reconhecer que – embora a

¹²¹ Algo que, como vimos, fazia parte da formação fornecida pela ESG.

¹²² Sobre isso, consultar a lista de fontes e a descrição disponibilizada anteriormente.

¹²³ Em relação à “operação limpeza” e suas características no sistema de ensino do RS, também é importante ressaltar uma característica do magistério daquele período. Uma boa parte dele não possuía formação em licenciatura ou mesmo na área de conhecimento que lecionava. No caso dos documentos consultados, podemos perceber uma presença muito grande de advogados(as) que também eram professores secundários (de Português, de Francês, de História ou de OSPB). Afinal, naquele contexto, a remuneração do magistério de nível secundário compensava essa atuação.

militância político partidária e a atuação em movimentos populares fosse um elemento definidor – também a atuação enquanto professores(as) preocupava as autoridades militares e fazia parte da caracterização dos “inimigos internos” a serem combatidos.

O capitão Cândido de Vargas Freire, que assinou como responsável pelo IPM que apurou “*atividades subversivas no magistério e na classe estudantil*” de Bento Gonçalves, considerava o professor Aquilino Opermann, que trabalhava no magistério público dessa mesma cidade, um indivíduo de extrema periculosidade.

Durante suas aulas, fazia propaganda de idéias socialistas avançadas, que seguidamente, em sala de aula combatia das Fôrças Armadas, onde dizia que os militares são os “parasitas” da Nação e que era desnecessária a existência de uma Fôrça Armada; que muito embora se diga “católico”, fazia durante suas aulas tremenda campanha contra a religião católica e contra seus sacerdotes; que procurava justificar, em sala de aula, a necessidade da construção do “muro de Berlim”; que diversas vêzes, em sala de aula, falou das vantagens que a Revolução Fidelista trouxe para o país de Cuba, e citava entre estas a alfabetização em massa que estava sendo realizada naquêle país; que declarava em sala de aula, ser favorável à implantação de um regime socialista no País; que declarava, em sala de aula, que o Estado deveria monopolizar todo o comércio e indústria e ficar como único patrão; que embora não tenha atividade político-partidária suas ligações com PEDRO LISBOA, muito o comprometem; que a Direção do Colégio onde leciona, teve de afastá-lo da cadeira de Organização Política e Social Brasileira, a fim de atender a pedidos de alunos e pais de alunos, uma vez que êstes consideravam o procedimento do professor, irregular e prejudicial; que o professor, mesmo lecionando História Antiga, com a desculpa de mostrar o verso e o anverso dos fatos, continuava expondo em sala de aula os mesmos pensamentos; que o professor é considerado pelos seus alunos como “mediocre” e que só se interessa pelos debates de assuntos políticos, econômicos e sociais da atualidade; que o professor AQUILINO OPERMANN, abusava violenta e deliberadamente da liberdade de cátedra, pois que fugindo completamente do assunto que devia ministrar, procurou, através de debates em sala de aula, influir de modo pernicioso na mentalidade de seus jovens alunos; que após a Revolução Democrática de trinta e um de março, declarou em sala de aula que esta não era uma Revolução popular e sim um golpe da “direita” e que não seriam resolvidos os problemas sociais e econômicos uma vez que seriam mantidos todos os privilégios dos mais afortunados¹²⁴.

A conclusão do inquérito, de 16 de junho de 1964, apontava que Aquilino Opermann cometera crime contra o Estado e a ordem social e que deveria ser enquadrado nas sanções previstas pelo AI-1. Aparentemente, esse tipo de inquérito voltado exclusivamente ao “magistério” e à “classe estudantil” não foi incomum no Rio Grande do Sul. Esse também foi o caso dos inquéritos que encontramos vinculados à perseguição das professoras Wanda Souza Trindade e Elida Rodrigues da Costa, das cidades de Alegrete e Bagé¹²⁵.

No Colégio Estadual de Bagé, Elida supostamente promovia reuniões, palestras e

¹²⁴ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8 MIC GNC.GGG, 85012841, p. 10-11. Disponível online. Optamos por manter a grafia original dos documentos. Todos os casos a que fazemos referência são de pessoas que trabalhavam no magistério público do estado.

¹²⁵ ARQUIVO NACIONAL. BR DFRANBSB V8 MIC GNC.GGG.88015839. ARQUIVO NACIONAL. BR DFRANBSB V8 MIC GNC.GGG.87014714. Disponível online.

debates de cunho comunista. Inclusive, havia convidado um estudante brasileiro bolsista da *Universidade da Amizade dos Povos – Patrice Lumumba* (da URSS) para fazer uma palestra, na qual comparava o Brasil com países comunistas. Elida, por outro lado, era acusada de encampar a falsa ideia de “nacionalismo” e de explorar a mente dos estudantes com problemas ligados ao comunismo ateu¹²⁶. A professora Wanda, em outro contexto, organizou uma conferência que visava

[...] deixar claro as “maravilhas” existentes na Rússia Comunista, dando a entender que o regime de lá é perfeito. Na mesma reunião promovida pela União dos Estudantes Secundários de Alegrete, em contraposição o Brasil era pintado com cores mais negras, inclusive um grupo de Jograis apresentou uma poesia em que terminava pedindo “revolução”... “revolução”... “revolução”, daí depende-se que somente por força de sua ideologia, embora alegue nada ter com a reunião, que a professora em apreço foi convidada para tomar parte nessa verdadeira reunião de bolchevisação nacional. Salvo melhor juízo, a Professora WANDA SOUZA TRINDADE, fez propaganda em estabelecimento de ensino, de Regime proibido por lei¹²⁷.

O professor Adão Dornelles Faraco, também citado no inquérito de Wanda Trindade (que esteve sob responsabilidade do capitão Fernando Bezerra de Castro), era um “perigoso comunista”, que incitou seus alunos a ocuparem a prefeitura de Alegrete em defesa da reforma agrária. Adão Faraco, além disso, era um “autodeclarado inimigo interno”¹²⁸.

Em outros casos, encontramos breves inscrições nos prontuários dos e das professoras perseguidas. O “prontuário” é um “resumo” de todas as informações que constam sobre certa pessoa em determinado órgão. O CSN, por exemplo, requisitou à Secretaria de Segurança Pública do Rio Grande do Sul (SSP-RS) todas as informações que constavam naquele órgão sobre a professora Terezinha Gisela Chaise. As informações sobre sua vida como professora foram utilizadas para embasar sua condenação, a perda dos direitos políticos e de seu mandato como deputada estadual pelo MDB, através do AI-5, no ano de 1969. Esse mesmo prontuário fez parte do debate entre os membros do conselho, entre eles o futuro ditador Emílio Médici, que afirmou que “dentro do possível tentarei poupar essa senhora, mas ela é mais terrível que o marido que foi prefeito de Porto Alegre.”¹²⁹. No prontuário do professor Gelindo João

¹²⁶ Esse “bolsista”, José Monserrat, também tornou-se professor estadual e foi dispensado pelo AI-1. Vale ressaltar que em diversos casos, o “estrangeirismo” faz parte dos motivos que justificam a condenação. Não eram somente Elida Costa e seu convidado que comparavam o Brasil com países estrangeiros. ARQUIVO NACIONAL. BR DFRANBSB V8 MIC GNC.GGG.87014714, p.14. Disponível online.

¹²⁷ ARQUIVO NACIONAL. BR DFRANBSB V8 MIC GNC.GGG.88015839, p. 4. Disponível online.

¹²⁸ Ibidem, p. 9. Disponível online.

¹²⁹ Refere-se a Sereno Chaise, prefeito eleito de Porto Alegre, pelo PTB, em 1963, cassado em maio de 1964. Anteriormente, mencionamos que sua administração foi responsável por encampar o projeto de alfabetização popular que vinha sendo desenvolvido pela Secretária de Educação, Zilah Totta, que fora demitida do governo estadual em março daquele ano. ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB N8.0.ATA. 005. p. 337. Disponível online.

Follador constava que ele transformava suas aulas em “pregação comunista”, chegando ao absurdo de afirmar que Cristo era comunista¹³⁰.

No já citado Manual da ESG, vimos algumas das definições da instituição em relação ao papel dos e das professoras.

No mundo contemporâneo, a escola absorveu parte significativa da responsabilidade que tradicionalmente cabia à família na formação integral dos filhos. Assim sendo, é imprescindível que os professores sejam conscientes desta responsabilidade, e de que sua missão extrapola o ensinar as matérias do currículo. A qualificação do corpo docente, não apenas no que se refere à competência específica mas, também, em termos de ética e civismo, é indispensável ao exercício de tão altas, complexas e nobilitantes funções. (ESG, 1992, p. 114)

Nesse sentido, a perseguição de caráter político-partidário (que era parte da estratégia da ESG), no caso dos professores(as) também assumiu um caráter moral extremamente importante, como podemos perceber em vários dos documentos a que tivemos acesso. Em especial durante o contexto da “operação limpeza”, identificamos que houve um esforço sistemático para afastar profissionais que não condiziam com as características éticas necessárias às “tão nobilitantes funções” do sistema de educação básica. Em outras palavras, foi possível acompanhar um esforço sistemático da sociedade política vinculada à ditadura para reestruturar a hegemonia nas instituições de ensino do RS.

3.2.3 Possibilidades de investigações futuras

A concentração dos resultados da nossa pesquisa nos anos de 1964 a 1966 tem relação com esse momento de afirmação repressiva. Isso não significa, no entanto, que nos contextos posteriores não existiu repressão ou que o magistério não foi alvo prioritário. Não conseguimos, contudo, estabelecer esse tipo de mapeamento. Respostas mais efetivas talvez possam emergir de investigações futuras.

Carlos Eduardo Pereira (2020), por exemplo, está desenvolvendo uma dissertação de mestrado que procura entender a forma como os “atestados ideológicos” foram utilizados dentro do serviço público estadual. Para o ingresso no serviço público, era necessário que a pessoa requisitasse um “atestado” às Secretarias de Ordem Política e Social (SOPS) das delegacias de polícia. O mesmo indicava os antecedentes e definia se a pessoa estaria apta ou não a ingressar nos quadros do serviço público (2020, p. 79-81). Aponta o autor que o

¹³⁰ ARQUIVO NACIONAL. BR DFRANBSB V8 MIC GNC.AAA. 70021921. Disponível online.

magistério estadual era responsável pela maior parte das solicitações desse tipo de atestado. Durante nossa pesquisa, identificamos os casos da professora Talitha Cardoso Aveline e do professor Elizário Polli, que por diversas vezes tentaram retomar suas funções como docentes, sem sucesso devido a seus antecedentes. Elizário, inclusive, atribuía a “colegas invejosos” a sua dispensa do serviço público, que o impedia de concorrer a vereador pela ARENA mais de 10 anos depois¹³¹. Um de nossos entrevistados, o professor Carlos Gianotti, também passou pelo mesmo problema, devido a sua atuação como liderança estudantil na década de 1960. A pesquisa de Carlos Pereira auxiliará a compreender de que forma esse mecanismo atuou como violência “preventiva” e impediu o ingresso de pessoas não alinhadas aos preceitos ideológicos da DSN no magistério¹³².

Por outro lado, é preciso ressaltar que certamente existiram outras formas de repressão que nossa pesquisa não pôde acessar. A nosso ver isso acontece porque, no contexto posterior à “operação limpeza”, os mecanismos repressivos na educação básica ocorriam de uma forma menos centralizada¹³³. Progressivas transformações fortaleceram a atuação de direções alinhadas a preceitos mais autoritários. Mecanismos como o Decreto nº 477 conferiram autonomia, permitindo que as punições ocorressem de forma interna, reforçando, como vimos no capítulo anterior, os princípios de “mandar” e “obedecer” e a capilaridade dos mecanismos autoritários no contexto da DSN (O’DONNELL, 1983, p. 5).

Durante nossa pesquisa, alguns casos apontaram essa possibilidade, particularmente o da professora Marlene Crespo, que será abordado durante o próximo capítulo. Embora saibamos que a professora foi demitida e afastada de suas funções no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, não possuímos uma definição explícita de como isso aconteceu. Ela, que fora presa no Congresso da UNE em Ibiúna (em outubro de 1968), foi impedida de regressar ao trabalho pelo próprio diretor da instituição, Antônio Magadan, antes mesmo de poder enfrentar algum processo ou de reassumir suas turmas (CRESPO, 2018, p. 13-14).

Outra característica foi a criação, como vimos, de Divisões de Segurança e Informação (DSI’s) em diferentes órgãos da administração federal. O MEC possuiu uma divisão bastante

¹³¹ Sobre Terezinha Cardoso Aveline, ver: ARQUIVO NACIONAL. BR DFRANBSB V8 MIC GNC.AAA.75089209; ARQUIVO NACIONAL. BR DFRANBSB V8 MIC GNC.GGG.82005519; ARQUIVO NACIONAL. BR DFRANBSB V8 MIC GNC.AAA.80009711. Disponível online. Sobre Elizário Polli, ver: ARQUIVO NACIONAL. BR DFRANBSB V8 MIC GNC.GGG.84007888; ARQUIVO NACIONAL. BR DFRANBSB V8 MIC GNC.GGG.83007552. Disponível online.

¹³² Uma boa parte da documentação a que tivemos acesso vem justamente dos pedidos de informação decorrentes da necessidade de produção de atestados ideológicos no contexto da década de 1970.

¹³³ Exceto, como vimos, em relação àquelas pessoas atingidas pelo AI-5, que em parte estão representadas na nossa investigação. Isso contrasta com a construção da política educacional formal e com as elaborações curriculares, que são fortemente centradas nos órgãos federais.

atuante, como atesta o *Fundo Tarso Dutra*, salvaguardado no AHRS. Na documentação esbarramos em indícios da existência de órgão semelhante na SEC/RS, porém ele não consta nos organogramas divulgados pela instituição através da *Revista de Ensino*¹³⁴. Nesse sentido, em investigações futuras seria importante vasculhar novamente os arquivos da SEC/RS e ver se de fato não existem documentos que tragam essas informações de contextos posteriores à “operação limpeza”. Infelizmente, não tivemos essa possibilidade. Ainda assim, esperamos que as informações aqui colocadas auxiliem no entendimento da relação entre a DSN e o sistema de educação básica do Rio Grande do Sul.

Passamos, agora, a refletir sobre as consequências das políticas educacionais da ditadura e sobre um contexto de maior mobilização da sociedade civil.

3.3 As consequências das reformas: mudanças nos perfis docente/discente e a mobilização da sociedade civil (1975-1985)

A nosso ver, realmente fazem sentido as colocações de José Willington Germano (1993, p. 94-96) e a divisão em dois momentos de hegemonia da ditadura em relação ao sistema de educação à sociedade civil (1964-1974; 1975-1984). A situação se alterou substancialmente a partir de 1974. Uma análise mais aprofundada da *Revista de Ensino* nos anos de 1975 e a 1978 talvez pudesse corroborar esses indícios. Em uma breve consulta à publicação, é possível perceber que nas edições de 1974 e 1976 não há editoriais do Secretário da Educação, mesmo que em 1974 o coronel Mauro Rodrigues ainda continuasse à frente da pasta. Além disso, vê-se que a revista investiu em algumas de suas características originais: a publicação de subsídios às professoras, por exemplo através de uma edição voltada à “educação para o trânsito” (REVISTA DO ENSINO, 1974) e outra de “educação para a saúde” (Revista de Ensino, 1976).

Essas transformações tornaram-se ainda mais visíveis no final da década de 1970. Uma forma de identificar essas mudanças, inclusive, poderia ser acompanhando a trajetória

¹³⁴ Em julho de 1976, por exemplo, a professora Nilce de Azevedo Cardoso foi convocada, através do jornal *Correio do Povo*, a completar sua documentação na 1ª Delegacia de Ensino. Ao tomarem conhecimento desse fato, os oficiais do III Exército encaminharam o prontuário da professora à Agência Porto Alegre do SNI, indicando sua suposta vinculação à Ação Popular Marxista Leninista do Brasil. Essa agência, por sua vez, foi atrás das informações e registrou que o órgão “ASI/SEC/RS” já havia tomado providências para garantir o afastamento da professora de suas funções. ARQUIVO NACIONAL. BR DFRANBSB V8 MIC GNC.GGG. 83007418. Disponível online.

das pessoas estudadas na construção do perfil docente. Diversos dos professores(as) enquadrados pelo AI-1 ou pelo AI-5 foram progressivamente retomando suas funções a partir de agosto de 1979, após a promulgação da lei de anistia. Conseguimos acesso a essa informação, no entanto, porque as estruturas repressivas e os aparatos de vigilância continuavam ativos, o que indica que a “abertura” não significou o fim das perseguições. Na documentação consultada constam registros detalhados sobre as atividades dos “punidos pela revolução” que foram reintegrados aos órgãos públicos¹³⁵.

Independente das atuações do SNI, é inegável que o contexto da segunda metade da década de 1970 foi marcado por uma maior abertura política, algo que tem uma profunda relação com o desgaste do modelo econômico desenvolvimentista e a crise do “milagre econômico” que começou a se apresentar a partir de 1973.

Neste cenário, passaram a ganhar força uma série de movimentos populares, muitos deles sem ligação entre si, como associações de moradores de bairros, de mulheres, e o Movimento do Custo de Vida. Ressurgia também o movimento estudantil, marcado pela reorganização da União Nacional dos Estudantes (UNE) a partir de 1976. Além disso, inúmeras entidades e instituições de envolveram nas mobilizações que exigiam o retorno das liberdades democráticas, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa e setores progressistas ligados à Igreja Católica. (PADRÓS *et. al.*, 2010a, p. 37-38).

Além disso, foi um contexto marcado pela estruturação do “movimento negro contemporâneo”, (MACEDO, 2018, p. 37), do movimento ambientalista, do Movimento de Justiça e Direitos Humanos (MJDH) e do Movimento Feminino pela Anistia (MFPA), que pressionaram o governo militar para a implantação de “medidas liberalizantes”, como o “fim do AI-5” em 1978 (PADRÓS *et. al.*, 2010a, p. 41).

Certamente, essas dinâmicas econômicas e da política a nível macro têm influência sobre a forma como o sistema de educação básica foi se reorganizando nesse contexto, por exemplo, através da revogação do Decreto nº 477 em 1979. No entanto, é preciso também levar em conta as consequências das políticas educacionais implantadas no contexto anterior. Quando argumentamos sobre as características de LDB de 1971, ressaltamos quatro eixos definidores na sua estruturação (a extensão da escolaridade obrigatória, a profissionalização dos currículos, a centralização da política educacional e a questão da obrigatoriedade da EMC). Desses quatro, talvez aquele que tenha provocado mudanças mais consistentes tenha sido o aumento da escolaridade obrigatória. Primeiramente, porque exigiu das escolas o acolhimento de uma gama maior de estudantes, que antes eram barrados pelos exames de

¹³⁵ ARQUIVO NACIONAL. BR DFRANBSB V8 MIC GNC.AAA. 81012498. Disponível online.

admissão. Havia um novo perfil de aluno(a) na escola pública. Contudo, o aumento no número de estudantes atendidos não foi acompanhado por um aumento de verbas correspondentes para o setor. Segundo Germano, o percentual de investimento da União em Educação, que em 1965 era de 13,1%, em 1976 foi reduzido a 7% (1993, p. 197). Além disso, a Constituição de 1967 e a LDB acabaram com o percentual obrigatório de investimento em educação (20%), que existia em relação aos estados e à União. Nesse sentido, a expansão da escolaridade obrigatória e o aumento do número de vagas nas instituições de ensino público foram acompanhadas de um intenso sucateamento.

No que diz respeito à profissionalização, essa falta de verbas e de investimento praticamente inviabilizou a implantação dos modelos propostos pela reforma. Embora a *Revista de Ensino* narrasse experiências bem sucedidas, a evolução da política educacional em relação ao “ensino técnico” indica que o MEC foi progressivamente abandonando a ideia de formação para o trabalho e descaracterizando os preceitos que faziam parte da reforma em seus momentos iniciais (LIRA, 2010, p. 301-305)¹³⁶. Ainda em 1982 a profissionalização deixou de ser obrigatória e tornou-se uma “possibilidade”.

Isso se relaciona ao segundo ponto de transformação decorrente das políticas educacionais, a mudança no perfil docente. Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Jr. indicam que

[a] política educacional adotada pela ditadura militar marcou um ponto de inflexão no processo de formação do professorado brasileiro. A lei 5.692 impôs a necessidade de um novo perfil profissional no âmbito da categoria dos educadores das escolas do ensino básico: os professores de 1º e 2º grau. Quando da sua decretação, a professora Thereza Noronha de Carvalho, presidente da então Confederação dos Professores Primários do Brasil, assinalou que “talvez pela primeira vez em nossa História, [ocorrerá] uma verdadeira profissionalização do magistério brasileiro”. (2006, p. 68)

Profissionalização que, por outro lado, esbarrou em tradições docentes há muito consolidadas. Essa unificação dos “prédios escolares” também se refletiu em uma equiparação dos níveis salariais, o que, na visão de Elaine Lourenço (2011, p. 111-112), não foi muito bem recebido pelos professores(as) do antigo ensino secundário. A verdade é que a conjuntura posterior à LDB, apesar de alguns avanços (como a aprovação do Plano de Carreira do Magistério em 1974), foi extremamente complicada em relação às condições de trabalho escolar. Nossa entrevistada, Neiva Schäffer, reflete sobre esse tema:

¹³⁶ Alexandre Lira indica que a medida, que foi apoiada pelos setores empresariais que fizeram parte do golpe, passou a contar com o rechaço dos empresários do ensino. Um exemplo está no informe de 23 de Dezembro de 1973, a Agência Porto Alegre do SNI sobre a “situação educacional do Rio Grande do Sul”. Nele, a APA/SNI registra que o presidente do sindicato que representava as instituições de ensino privado no RS, Nicolas Rubio, reclamava da falta de verbas e os “entraves burocráticos” dificultavam a implantação da reforma. Além disso, que a reforma gerava despesas desnecessárias, visto que as escolas não poderiam utilizar os padres e freiras para as aulas do ensino profissional. ARQUIVO NACIONAL. BR DFRANBSB V8 MIC GNC.GGG.85011859. p.4.

Naquele período, como contratada, eu não tinha estabilidade alguma, ou seja, qualquer diretor que achasse que podia me mandar embora do colégio, mandava! Ia lá na Secretaria da Educação e era cancelado. Então, em não havendo estabilidade tu eras refém de um governante, tu eras refém até de um colega, de um diretor que tinha mais presença no governo. Não vi nenhum caso, eu não sei de nenhum caso no *Julinho* em que algum professor tenha sido retirado por um desafeto, mas todos nós não tínhamos estabilidade. Ela veio depois desse concurso de 1978 que saiu o resultado, mas não saiu a efetivação, gerando em março de 1979 a primeira grande greve dos professores do estado. (2020, p. 5)

Novamente, vemos emergir a questão dos “contratos” no magistério estadual. Como vimos, ela foi marcada por inúmeros conflitos na década de 1960. Posteriormente, nosso perfil apontou que uma boa parte das pessoas perseguidas não tinha o vínculo formal com o estado. Durante a década de 1970, essa relação permaneceu. Possivelmente, além da questão econômica, como adiantou Neiva Schäffer, esse tipo de vínculo era politicamente vantajoso ao Estado ditatorial. Infelizmente, em tempos de Estado democrático de direito a situação segue muito similar¹³⁷.

Aliada à precarização dos vínculos de trabalho, houve um processo de intenso arrocho salarial, que também marcava outras categorias profissionais. Não dispomos de dados para o RS, mas no Rio de Janeiro a remuneração/hora de uma professora primária, que na década de 1950 equivalia a 9,8 salários-mínimos, em 1977 era de 2,8 vezes esse valor (CUNHA apud BITTAR e FERREIRA Jr., 2006, p. 74). Dessa forma, o fenômeno da profissionalização (descrito por Thereza Noronha), é associado pela bibliografia especializada a um processo de “proletarização docente”. Esse processo levou a uma progressiva autoafirmação dos professores(as) enquanto “trabalhadores(as) da educação” (BITTAR e FERREIR Jr., 2006, p. 79). Vemos, portanto, no final da década de 1970, uma realidade bastante diferente daquela que foi retratada no perfil de docentes perseguidos que elaboramos no subcapítulo anterior¹³⁸.

As transformações que marcavam a realidade educacional no Rio Grande do Sul podem ser acompanhadas através de uma temática que já foi bastante abordada na história da educação do RS: a história do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS) e das decorrentes mobilizações docentes. A ascensão dos movimentos populares, a reorganização do movimento sindical e a maior participação da sociedade civil na luta social e política do período final da ditadura também foram acompanhadas pela entidade. O CPERS,

¹³⁷ Assim como no presente, era muito mais simples “dispensar” um funcionário contratado do que demitir um trabalhador concursado. A precariedade dos vínculos trabalhistas era vantajosa ao Estado, na medida em que pressionava os e as docentes e permitia certo controle sobre suas ações, inclusive coibindo participações em greves ou manifestações políticas.

¹³⁸ Conforme indicamos, uma boa parte das pessoas que foram perseguidas no sistema de educação no contexto do golpe não tinha formação especializada. Havia um número muito grande de advogados(as) que trabalhavam no ensino secundário e foram perseguidos(as).

que em 1975 contava com 13.000 filiados, em 1979 já possuía mais de 30.000 (PACHECO, 1993, p. 73-74)¹³⁹. Durante a década de 1980, se transformaria no maior sindicato da América Latina.

A partir de 1976, o CPERS iniciou uma intervenção mais direta e franca no debate público, mudando uma atitude que, nos anos posteriores ao golpe, foi de atuação interna e de associativismo, devido ao receio de perseguição e de represálias (PACHECO, 1993, p. 67-73). Por óbvio, uma boa parte dessa intervenção tinha relação com as condições do magistério e com as lutas por aumento salarial. A primeira greve da entidade, no início de 1979, tinha como objetivo pressionar o governo para o cumprimento da promessa de aumento salarial. Além disso, buscava, como adiantou Neiva Schäffer, a garantia da nomeação dos e das professoras que fizeram concurso no ano anterior. Sucessivos movimentos em 1980, 1982, 1983 e 1985 reforçaram essa necessidade de mobilização em torno da questão salarial (OZÓRIO, 2015, p. 54-55).

No entanto, a entidade também passou a intervir em matérias que não necessariamente tinham relação com as necessidades “corporativas” da categoria. Em especial a partir da década de 1980 e da gestão da já mencionada Zilah Totta, que foi presidente da entidade entre 1981 e 1984. Uma das garantias conquistadas através da greve de 1979 foi a destinação de 25% dos recursos orçamentários do estado à educação. O não cumprimento desse acordo pelo governo de Amaral de Souza, do PDS, foi objeto de demandas permanentes em movimentos posteriores da entidade. João Jorge Corrêa (2003, p. 10) também indica como demandas que visavam a democratização do sistema de ensino: a defesa da criação dos “conselhos escolares”, a participação da sociedade civil e de membros do CPERS no CEE, a limitação do número de alunos por sala de aula.

O fim das “taxas de matrícula” e dos Conselhos de Pais e Mestres (CPM’s) também foram exigências do CPERS e estiveram na pauta daquele contexto. Elas eram entendidas como medidas de privatização da educação pública, pois cobravam certa contribuição para a matrícula, excetuando-se aqueles(as) estudantes de comprovada insuficiência de recursos. Por outro lado, permitiram que as instituições de ensino, que recebiam cada vez menos verbas da mantenedora, arrecadassem recursos para a manutenção das estruturas em funcionamento. As “taxas” foram, como veremos no próximo capítulo, fortemente criticadas pelos movimentos

¹³⁹ O autor associa esse crescimento a dois fatores. O primeiro seria a unificação dos níveis de ensino, que permitiu ao antigo Centro de Professores Primários do Estado representar um número maior de pessoas (o que explica na mudança da sigla da entidade). Além disso, Pacheco identifica uma vinculação entre a precarização do trabalho e a maior sindicalização.

secundaristas e pelo CPERS da década de 1980, que entendiam que a manutenção das escolas era obrigação do poder público. Junto ao CPERS, por outro lado, esses movimentos pressionavam para o estabelecimento de eleições para as direções escolares, conquistadas em 1985, após uma greve de mais de 60 dias de duração (MARQUES, 2016, p. 170)¹⁴⁰.

Conforme indica Maria Ozório (2015, p. 52), essas discussões sobre a democratização do ensino e da atuação do movimento sindical docente faziam parte de um movimento mais amplo de democratização do Estado, fosse através da exigência de “Diretas Já” ou dos inúmeros movimentos populares a que já fizemos menção. Afinal, as escolas não cumprem uma função independente da sociedade em que operam (GYROUX, 1988, p. 28). Compreender o processo de derrocada da ditadura é, dessa forma, entender um contexto de alterações profundas na forma como a sociedade civil passou a se relacionar com o sistema educativo e as instituições educativas. Por outro lado, compreender a permanência de estruturas de dominação e do autoritarismo da DSN, mesmo após a democratização, é reconhecer que a influência da DSN sobre o sistema educativo não simplesmente findou com a ditadura em 1985.

De uma certa forma, foi justamente a analisar as transformações no sistema de educação que se propôs esse capítulo. Nossa problemática consistiu em compreender as formas pelas quais o sistema de educação básica do Rio Grande do Sul foi afetado pela Ditadura de Segurança Nacional e pelos elementos ideológicos a ela associados. Vimos que houve um forte investimento na construção de uma realidade educacional alinhada aos preceitos da estratégia de poder da DSN. Em especial, ao analisarmos o papel da *Revista de Ensino* na difusão teórica e prática da reforma educacional de 1971. Por outro lado, buscamos analisar a ação de perseguição da “operação limpeza” e a forma como os trabalhadores(as) da educação foram afetadas pelos mecanismos repressivos do Estado de Segurança Nacional e, em alguma medida, pelo TDE. Nesse sentido, foi possível perceber que, ainda que a atuação em partidos políticos e movimentos populares de esquerda tenha sido um elemento chave para compreender os motivos da perseguição, a atuação em sala de aula e a relação com o alunado também foi uma peça importante na inclusão do magistério na listagem de “inimigos internos” da ditadura no RS. A nosso ver, talvez esse seja o elemento mais importante apresentado nesse capítulo. Por fim, buscamos brevemente expor algumas características do período de “abertura política” e de um contexto de maior participação da sociedade civil na

¹⁴⁰ Sobre a história do CPERS, ver o site produzido pelo sindicato. Disponível em: <https://cpers.com.br/historia/> Acesso em: 08 dez. 2020.

reestruturação do sistema educativo do Rio Grande do Sul, em especial, através de um contato com a história do CPERS.

Findada essa parte da investigação, esperamos ter contribuído com uma melhor compreensão sobre essa temática e também indicado possíveis caminhos de pesquisa a futuras investigações. Já de imediato, as colocações e as hipóteses construídas sobre a educação básica do Rio Grande do Sul durante a ditadura serão de grande importância para compreendermos a realidade educativa e as transformações na cultura escolar do *Julinho* durante esse mesmo contexto. Através de uma lente direcionada, acreditamos que será possível ter uma dimensão mais consistente sobre o cotidiano educativo e a influência da ditadura na vida das pessoas que fizeram parte da instituição nesse período.

4 O COLÉGIO ESTADUAL JÚLIO DE CASTILHOS DURANTE A DITADURA

Por mais imaginosos que sejamos, por certo ficaremos muito longe de admitir que a tentativa dos acusados [de reabrir o Grêmio Estudantil] tenha visado fim delituoso e, muito menos, que tenha, em qualquer momento, se constituído em ameaça ou atentado à segurança de um País de dimensões continentais como é o nosso. Pobre do País é aquele que se vê em perigo toda a vez que um grupo de estudantes de um seu colégio se reúnem para formular qualquer reivindicação¹⁴¹.

Nos capítulos anteriores procuramos indicar algumas chaves interpretativas que demonstram as formas pelas quais o sistema de educação do Brasil e do Rio Grande do Sul foram reestruturados durante a ditadura e, por outro lado, pelos elementos ideológicos que faziam parte da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. A essa altura, nos parece que não resta dúvida de que a educação básica passou por grandes transformações durante o contexto de 1964 a 1985. No entanto, por óbvio, nem todas as instituições educativas vivenciaram esse processo da mesma maneira. Ainda que a “escola” não possa ser entendida isolada da sociedade, das culturas que a circundam ou do sistema que a regula, a construção sócio-histórica de cada instituição permite a consolidação de tradições e relações de poder singulares. Esses e outros elementos fazem parte do que a historiografia da educação vem denominando como “cultura escolar”, ou “culturas escolares”, dependendo do referencial a que se recorre (FARIA FILHO *et al.*, 2004).

A discussão sobre cultura escolar (ou culturas escolares) remonta ao final da década de 1970, e é tão antiga quanto polêmica, visto que as óticas pelas quais se pode analisar esse conceito são bastante variadas. Ainda assim, há certos pontos de acordo. Um deles é exposto por um dos autores de referência a nível internacional. Dominique Julia explica que

Sem querer em nenhum momento negar as contribuições fornecidas pelas problemáticas da história do ensino, estas têm-se revelado demasiado “externalistas”: a história das idéias pedagógicas é a via mais praticada e a mais conhecida; ela limitou-se, por demasiado tempo, a uma história das idéias, na busca, por definição interminável, de origens e influências; a história das instituições educativas não difere fundamentalmente das outras histórias das instituições (quer se

¹⁴¹ Sexto ponto da defesa de Cláudio Gutiérrez e Luiz Eurico Lisboa. Escrito pelos bacharéis João Caruso e Perciano Bertoluci. (p. 155 dos autos). ACERVO PESSOAL DE SUZANA KENIGER LISBOA. Apelação ao Supremo Tribunal Militar – Processo Número 456. Procuradoria Militar da 1ª Auditoria da 3ª RM contra a sentença do Conselho Permanente de Justiça que absolveu Cláudio Antonio Weyne Gutiérrez e Luiz Eurico Tejera Lisboa de crime contra o artigo 36 e o 38 (Inciso III) da LSN – Decreto-lei 314/1967. Porto Alegre, mai.1969 a jun. 1970.

trate de instituições militares, judiciais etc.). (2000, p.12)

Certa transformação viria a partir dos referenciais teóricos que tomavam como enfoque a cultura. Dessa forma, o eixo argumentativo é deslocado, passando a valorizar as dimensões (de práticas, resistências, reelaborações, construções) internas às instituições de ensino, sem deixar de reconhecer as relações que essas instituições escolares estabelecem com suas “culturas contemporâneas” (JULIA, 2000, p.10) Ou seja, com as manifestações culturais que fazem parte de seu entorno (as culturas infantis e adolescentes, por exemplo). Dessa forma, um dos objetivos centrais é ressaltar a existência das instituições educativas como produtoras de conhecimento e não simplesmente como reprodutoras de intencionalidades externas. Não basta identificar que a LDB de 1971 previa a “profissionalização” e consolidava a obrigatoriedade da EMC nos currículos de 1º e 2º grau. É preciso compreender como isso se estruturava e como existiam espaços de disputa e construção internamente às instituições educativas.

No caso da nossa investigação, optamos por efetuar essa discussão a partir de uma lente mais direcionada ao Colégio Estadual Júlio de Castilhos. Como foi indicado durante a introdução, isso aconteceu porque no nosso contato com as fontes de investigação foi possível perceber um destaque conferido à instituição por parte do sistema de informação e dos órgãos repressivos da ditadura. No entanto, essa escolha também se dá pelo reconhecimento de que o *Julinho* é uma instituição singular na história do Rio Grande do Sul, não só no contexto estudado. Dessa forma, *o problema de pesquisa que guiou esse capítulo foi compreender quais as implicações da ditadura para a cultura escolar do CEJC.*

Levamos em conta, nesse sentido, duas dimensões que fazem parte da definição de “cultura escolar”. Em primeiro lugar, uma dimensão de continuidade, que reconhece a preservação de certas práticas, princípios, rituais, normas e pautas que se consolidam com o tempo e espaço. Em outras palavras, uma cultura institucionalizada (SATURNINO, 2018, p. 1143-1144; FARIA FILHO et. al., 2004, p. 148; SILVA, 2005, p. 205)¹⁴². Por outro lado, ao identificar os elementos estruturantes da cultura escolar de determinada instituição, pretendemos valorizar e reconhecer processos de transformação pelos quais ela passa (VIDAL, 2004, p. 29-30). A nosso ver, essa concepção de cultura escolar permite destacar elementos que fazem parte da identidade e das relações que essa instituição estabelece com a sociedade e também com as estruturas burocráticas do sistema educativo. Ao definir

¹⁴² Essa definição tem proximidade com os estudos de Antônio Viñao-Frago, outro dos teóricos de referência no que diz respeito às culturas escolares. Infelizmente, só tivemos acesso a sua produção através das citações efetuadas por outros(as) autores(as).

elementos estruturantes, pretendemos identificar características consolidadas, que dificilmente seriam imediatamente alteradas por uma normativa do contexto ou por uma ordem que partisse dos gabinetes. Dessa forma, pretendemos contribuir para as reflexões da linha de pesquisa na qual essa investigação está inserida (a de relações de poder político-institucionais) e dialogar com um referencial central para o campo da história da educação.

4.1 A cultura escolar no Julinho anterior ao golpe de 1964

Antes de iniciar a análise do estudo de caso propriamente dito precisamos buscar elementos estruturantes da cultura escolar do *Julinho* em um contexto anterior à ditadura¹⁴³. Nossa opção foi recorrer às falas e às concepções que as pessoas que estudaram ou trabalharam na instituição possuíam. Em alguma medida, esses ideais permanecem vinculados à instituição ainda hoje, influenciando nas práticas educativas e nas identidades construídas no presente, “pesando” sobre aqueles e aquelas que vivenciam esse ambiente, inclusive por uma dimensão de “afastamento” em relação ao passado da instituição (BARZOTTO e GIL, 2019, p. 341).

Nossos entrevistados, Telmo Magadan e Carlos Gianotti, explicam que

Magadan - **Antes de tudo ele era um colégio humanista e democrático.** Um colégio que passava... Eu entrei no *Julinho*, na minha experiência, a **sensação de liberdade**, de descobrimento e de um mundo para descobrir. E isso... já unia, junto com esse processo, já unia professores de alta qualidade, de **alta competência** em todas as áreas. Tanto é que nós não precisávamos fazer cursinho pra entrar na... e a maioria dos alunos do Júlio de Castilhos entravam na faculdade. Tanto é que se pegarmos os nomes, são infindáveis os nomes dos destaques, não só políticos como profissionais.

Então, o *Julinho* tinha essa característica, tá?

[...]

Gianotti - Bom, eu pego aí dessa parte final do Telmo pra ressaltar a importância do *Julinho* como uma **escola de alta qualificação**. Isso que o Telmo disse, Rafael, de "**escola padrão**", de "**colégio-padrão**", isso era dito na época: "Colégio Estadual Júlio de Castilhos, colégio-padrão do estado". Era o mote que havia. E tu tinhas uma equipe de professores de alta qualidade, inclusive professores que davam aula na Universidade e no Júlio de Castilhos. (GIANOTTI; MAGADAN, 2020, p. 5) [Grifos do autor]

Gianotti e Magadan foram estudantes do CEJC desde o ciclo ginásial, ao final da década de 1950, e tiveram uma vivência muito intensa na instituição. Como apontamos na

¹⁴³ Ao final do subcapítulo 2.1 fizemos uma breve descrição sobre a história do *Julinho* que é importante para a compreensão do decorrer da argumentação. Também é possível consultar a dissertação de mestrado de Luciana Cunha (2016, p. 34-54), que estabelece uma retomada histórica mais aprofundada sobre a instituição.

introdução, os dois foram presidentes do Grêmio Estudantil e participaram de outras gestões da entidade. Carlos Gianotti, ademais, atuou por um breve período como professor. São pessoas com ampla memória afetiva e um conhecimento ímpar sobre aqueles anos do *Julinho*. Em nossa conversa, foram constantes as menções a esse momento e as reafirmações desses dois ideais: o de que tiveram o privilégio de estudar em um colégio que valorizava o *aprendizado democrático e a participação política*; além disso, em uma *instituição pública de ensino de muita qualidade*.

Essa memória afetiva não é exclusividade dos nossos entrevistados. Em três coletâneas de memória sobre a instituição, *Memórias do “Julinho”: Colégio Estadual Júlio de Castilhos – 1900-1990* (LIMA [org.], 1990)¹⁴⁴; *Julinho: 100 anos de história* (LIMA e LEDUR [orgs.], 2000)¹⁴⁵ e *Eu vivi essa história no Julinho* (COLÉGIO ESTADUAL JÚLIO DE CASTILHOS, 2000)¹⁴⁶ essas características são constantemente referenciadas. Por vezes isoladas, por vezes conjuntamente. Não caberia citar todos os relatos. Contudo, destacamos a memória daquelas pessoas a que faremos referência durante o capítulo.

Eugênia Grimberg, que, como sabemos, foi uma das professoras expurgadas do *Julinho*, escreve que

O Colégio Júlio de Castilhos, ao completar noventa anos de serviço ao ensino, percorreu um longo caminho para alcançar essa classificação de COLÉGIO PADRÃO. A longa caminhada só foi exitosa pela dedicação de seus professores e funcionários. (1990, p. 55)

Décio Floriano, por outro lado, ressalta que “todos os problemas do Colégio Estadual Júlio de Castilhos sempre foram entregues a um grupo de professores do mais alto nível, grupo esse do qual tive a honra de fazer parte” (FLORIANO, 1990, p. 30). Fúlvio Petraco, que, além de professor expurgado, foi aluno da instituição, definiu o *Julinho* como o “templo da cidadania” (PETRACO, 2000, p. 54).

Para além da memória afetiva da instituição, encontramos menções a essa concepção na forma como os órgãos de informação encaravam o *Julinho*, pelo menos até o final da década de 1960. Assim, em informe do ano de 1966, a APA/SNI, registra que “O Colégio Estadual Júlio de Castilhos, considerado “PADRÃO” do Ensino Secundário do RGS está,

¹⁴⁴ Ver páginas: 9, 55, 58, 61, 68, 71, 108, 111, 118, 128, 133 e 139. Nessa coletânea, a maior parte dos depoimentos é de indivíduos que estudaram ou trabalharam na instituição entre o final da década de 1940 e durante a década de 1950.

¹⁴⁵ Ver páginas: 40, 42, 48, 51, 54-55, 68, 72, 76, 96, 98, 104, 119-121, 124, 128, 130-131, 134, 137, 140, 144, 148-149, 152, 155. Nessa coletânea, a maior parte dos depoimentos é de indivíduos que estudaram ou trabalharam na entre a década de 1950 e 1960.

¹⁴⁶ Ver páginas: 19-21, 29, 43, 51, 59-65, 89-90, 99. Nessa coletânea, boa parte dos depoimentos trata do contexto da ditadura.

ultimamente, com ambiente agitado. Em princípios de Novembro foi eleito para a Presidência do Grêmio Estudantil Júlio de Castilhos o estudante CLÁUDIO HUTZ.” E o registro segue. Narra o ambiente da Assembleia Estudantil, a atuação do Grêmio para “colocar os professores contra o governo nacional,” a gravidade da distribuição de jornais informativos e a decisão dos formandos daquele ano em não convidar nenhuma autoridade para a solenidade de formatura, em “sinal de protesto” ao descaso do poder público com a educação. Segundo o informe, a direção do *Julinho* cancelou a solenidade no “colégio-padrão”.¹⁴⁷

Nossa entrevistada Neiva Otero Schäffer explica que esse ideal construído não necessariamente tem relação com o objetivo original do termo.

Porque aí, lembra que eu te falei, tem que registrar isso agora que tu estás gravando, o *Julinho* de 1943 em diante, ele recebeu do estado, ele e outras três escolas, a denominação de "escola-padrão", porque cabia ao Júlio fazer um currículo que era distribuído a outras escolas públicas e privadas. Era "escola-padrão" porque construía o "currículo padrão" para outras escolas. Na memória da população era "escola-padrão" porque era melhor, mas não por isso que era padrão. Estás entendendo? E porque misturava: lógico que a escola era melhor porque ela selecionava os alunos, selecionava os professores, se não funcionasse como melhor, bom, seria uma vergonha! (2020, p. 8).

Independente da origem da denominação, reforçar que o *Julinho* era uma escola de excelência naquele contexto é praticamente uma unanimidade. No que diz respeito a mobilização política, embora fosse algo visto como problemático pelos órgãos de informação, isso também tende a ser reforçado. No entanto, é preciso fazer uma ponderação. Telmo Magadan aponta que

Magadan - O Grêmio Estudantil Júlio de Castilhos se diferenciou no mundo estudantil brasileiro. No Rio Grande do Sul, sem dúvida. Era, realmente, um exemplo de prática de militância estudantil. Porque ele tinha, na sua composição... Por que é importante essa composição? Nós até brincávamos que era um parlamentarismo, tipo misto, com presidencialismo. Tipo francês. Onde o presidente tem muita força, mas tem um Primeiro-Ministro que aprova um programa mínimo. (GIANOTTI; MAGADAN, 2020, p. 8)

Pode parecer confuso, mas era tudo muito organizado. Na época em que Magadan e Gianotti se elegeram presidentes, existia uma estrutura imensa do Grêmio Estudantil, que contava com Secretarias (responsáveis por diferentes temas, como Cultura, Esportes, Música, Assuntos Nacionais, Assuntos Sindicais, etc.) e representações dos diferentes poderes (Executivo, Legislativo¹⁴⁸ e Judiciário). Era um modelo de organização baseado em uma

¹⁴⁷ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8 MIC GNC.GGG.85011216, p.1 e 2. Disponível online. Conforme ressaltamos anteriormente, a grafia da documentação foi mantida, inclusive quando há erros de concordância ou gramaticais.

¹⁴⁸ O “Legislativo” era composto por uma representação discente eleita, com um representante em cada turma.

estrutura de Estado, o que envolvia um grande número de estudantes (afinal, a escola contava com mais de 5 mil, divididos entre os três turnos). Pontua, nesse sentido, que

Então nós éramos obrigados a exercer [...] o processo democrático e a verdadeira política, no sentido da composição. Mas essa composição não se dava fisiologicamente, como ocorre hoje. Ela se dava pelo plano das ideias e no plano do projeto político por escrito. (GIANOTTI; MAGADAN, 2020, p. 9)

Por isso, quando afirmamos que o *Julinho* tinha (e tem) uma cultura escolar marcada pela mobilização política, não estamos nos referindo necessariamente a uma atuação de grupos de esquerda. Tratava-se de um debate político amplo, que era essencial às dinâmicas que faziam parte do cotidiano educativo e também da relação da sociedade com esse espaço educativo.

Todas essas afirmações, memórias e documentos nos levaram a definir “mobilização política” e “colégio-padrão” como base da argumentação dos próximos dois subcapítulos¹⁴⁹. Em relação ao ideal de “colégio-padrão”, nosso argumento reforça a característica de *autonomia institucional*, que não está tão presente nas memórias. Isso tem uma relação com colocações da professora Neiva Schäffer. Como vimos, a denominação de “colégio-padrão” vinha justamente da responsabilidade sobre as elaborações curriculares e experiências pedagógicas. Além disso, ela ressalta que a instituição selecionava não só seus estudantes, mas também o corpo docente. Aponta, inclusive, que a Comissão de Pais e Mestres realizava concursos próprios para a docência e se responsabilizava pelos salários até que o estado contratasse a pessoa escolhida pelos pares que já trabalhavam na instituição. Naquele contexto também existiam eleições para a direção, através das quais era enviada uma lista tríplice à SEC/RS, prática que não encontramos associada a nenhuma outra escola do estado. Como vimos, as eleições para a direção foram uma das grandes pautas em debate nos movimentos da educação na década de 1980.

Obviamente, essas duas características não esgotam as possibilidades e as definições sobre a cultura escolar juliana naquele contexto. Afinal, o *Julinho* era uma escola imensa e já possuía mais de sessenta anos de história na educação pública do Rio Grande do Sul. Seguramente, ainda existe muito espaço para investigações futuras. No entanto, a nosso ver, esses elementos são uma base importante para pensarmos as formas de intervenção e a relação que a DSN estabeleceu com essa instituição. Além disso, nos permitem inferir características

¹⁴⁹ Em alguma medida, essa constatação sobre a escola também está presente na dissertação de mestrado de Luciane Cunha (2016) que aborda a história do *Julinho* nesse mesmo contexto. A divisão que a autora faz sobre o tema envolve. 1) “reflexos da ditadura no currículo”; 2) “ativismo dos alunos julianos”; 3) “práticas pedagógicas e espaços de subversão”.

que podem ter feito parte do cotidiano educativo de outras escolas ou de uma “cultura escolar da ditadura”, entendida de uma forma mais ampla (ALMEIDA NETO, 2014).

4.2 Cultura escolar em perspectiva: a mobilização estudantil juliana (1964-1984)

Teve três períodos de ascenso estudantil grande até a queda da ditadura. 77, que foi uma mobilização com greve, que o cara que liderava era [...] [o] Flávio Silveira. Escreveu um livro, inclusive. O "Movimento Estudantil Secundarista". 77 foi ele que liderou. Depois teve 81, que foi uma outra greve. Que aí era o João... O Felipe Rangrab, que era uma turma que eu conheci depois, que liderou. E aí teve 84. Foram as três greves estudantis desse... Depois de... Depois da derrota de 68, foi 77, 81 e 84. Então eu tinha contato direto com a geração, com o pessoal que esteve em 81. Foi, na verdade, porque o movimento estudantil é isso, né? Dois anos, três anos é muito. É bastante tempo no movimento secundarista. Mas eu tive a sorte, justamente, de aprender. Como eu entrei em 82, eu peguei justamente a geração que estava saindo de 81 pra 82. E dei uma certa continuidade histórica, entendeu? (ROBAINA, 2020, p. 13-14) [Grifos do autor]

Na narrativa de Carlos Robaina, os grandes fatos do movimento estudantil estabelecem um processo de continuidade histórica que, em diferentes momentos, demonstram um crescimento da mobilização estudantil, o que acaba servindo de aprendizado para as outras gerações. No contexto ditatorial, Robaina foi uma das últimas lideranças, e 20 anos o separam da história da instituição e do movimento que foi vivenciado por Carlos Gianotti e Telmo Magadan. Vemos, contudo, que a continuidade histórica permite reconhecer uma série de semelhanças entre cada um desses períodos, protagonizados por pessoas de gerações diferentes.

Por mais que o contexto ditatorial dificultasse e houvesse um esforço imenso para a repressão das manifestações, a mobilização estudantil foi uma constante durante todo o período. Ainda que, como indica a citação, houvesse espaços de maior ou menor atuação, dependendo da conjuntura. Nesse sentido, a intervenção da sociedade política não foi capaz de simplesmente solapar uma tradição de mobilização que era tão importante na cultura escolar juliana e no movimento secundarista gaúcho como um todo. No entanto, ela teve efeitos muito intensos, que foram diferentes em cada contexto. Como vimos nos capítulos anteriores, a hegemonia da DSN sobre o sistema de educação e as instituições contou com dois momentos bastante distintos (1964-1974; 1975-1985).

Para nossa análise, escolhemos dois eventos, cada um relacionado a um desses momentos: 1968 e 1984. Nosso objetivo foi comparar dois processos de mobilização e a forma como se estruturaram no ambiente do CEJC e da cidade de Porto Alegre. Veremos que houve uma convergência de vários fatores, mas as consequências foram completamente

diferentes. Retomamos, por hora, o *18 Brumário de Luís Bonaparte*, indicado na introdução. Na história, os grandes fatos são encenados duas vezes. A primeira como tragédia, a segunda como farsa. Se se trata de histórias, vamos a elas¹⁵⁰.

Perto das dez horas de uma manhã de 10 de maio de 1968, Cláudio Gutiérrez e Luiz Eurico Lisboa chegam às portas do Colégio Estadual Júlio de Castilhos. O Secretário de Ensino e de Relações da UGES, respectivamente, vinham à escola com o objetivo de tratar sobre um ofício/abaixo-assinado sobre o qual tomaram conhecimento no dia anterior. As e os assinantes requisitavam à entidade providências pela reabertura do Grêmio Estudantil do *Julinho*. Chegando na portaria, perguntaram pelo *Centro de Estudos*. A funcionária da portaria os encaminhou à sala da direção, onde deveriam pedir autorização para falar com os colegas que geriam o centro. Lá se encontravam o assistente de direção do turno da manhã, o professor Joaquim Fernandes, e o auxiliar da administração, Aparecido Santana¹⁵¹. Joaquim tinha em mãos uma cópia do abaixo-assinado que fora confiscado no dia anterior e questionou os representantes da UGES se o documento fora entregue aos estudantes por eles, ao que responderam negativamente. No entanto, os jovens exigiram que lhes fosse entregue o abaixo-assinado, visto que estava endereçado à entidade que dirigiam. Inicialmente o pedido não foi aceito, porém – possivelmente quando o professor Joaquim saiu para atender um telefonema – Aparecido entregou o documento para que fosse examinado pelos estudantes. Ao regresso do professor, os dois se recusaram a devolver o ofício. Os representantes do colégio tentaram arrancá-lo das mãos de Luiz Eurico, o que fez com que a lista de assinaturas fosse rasgada no meio. Em seguida, os dois estudantes foram retirados do gabinete. Saíram caminhando pelos corredores e, segundo Joaquim Fernandes, faziam grande “comício”. Alguns minutos depois atravessaram as portas do *Julinho* e pararam na Praça Piratini, logo em frente ao colégio. Ao que tudo indica, sua intenção era se dirigir à Assembleia Legislativa e denunciar o ocorrido. Foi nesse momento que Joaquim ou Aparecido requisitaram ao policial militar que se encontrava na praça que detivesse os dois. Dali, foram imediatamente levados ao DOPS-RS, onde permaneceram detidos por três semanas incomunicáveis e em péssimas condições sanitárias¹⁵².

¹⁵⁰ Como ressaltamos na introdução, nossa opção foi por uma narrativa concentrada em dois momentos específicos, o que implica em uma lacuna argumentativa entre os anos de 1969 e 1977.

¹⁵¹ Em conjunto com nosso orientador, optamos por omitir os nomes verdadeiros dos envolvidos nesse episódio em específico. Trata-se de uma opção que leva em conta a cautela necessária no contexto atual e a possibilidade de futuras represálias.

¹⁵² ACERVO PESSOAL DE SUZANA KENIGER LISBÔA. **Op. cit.** Depoimentos de Cláudio (p. 9-11); Luiz Eurico (p. 11-12); Joaquim Fernandes (p. 14-15) e Aparecido Santana (p. 16-17). Alguns meses depois, Joaquim Fernandes foi chamado novamente a depor na polícia e reviu seu depoimento inicial, afirmando que não conhecia os dois representantes da UGES.

Perto das dez horas da manhã de um dia 06 de outubro, dezesseis anos depois, Carlos Roberto Robaina e Ziad Razek chegam às portas do Colégio Estadual Júlio de Castilhos. Robaina e Razek estavam acompanhados de João Batista Schermann Francisco, João Flávio Ribeiro (ex-alunos do *Julinho*) e do presidente da UMESPA, Luiz Felipe Rangrab. Vinham ao colégio com a intenção de exigir a revogação da suspensão de Robaina e Razek por reincidentes “atos de indisciplina”, assinada pela vice-diretora Ilza Norma R. da Rocha no dia anterior. Da portaria, dirigiram-se ao gabinete do diretor Newton Ribeiro, que foi irredutível e não aceitou rever a decisão da colega. Assim como Gutiérrez e Lisboa, os estudantes foram expulsos do gabinete. Porém, ao invés de se encaminharem à saída, convocaram seus colegas a abandonar suas aulas, pedido que foi prontamente atendido. Dessa forma, cerca de uma centena de estudantes se concentraram no corredor do gabinete, impedindo que o diretor se retirasse de sua sala. A manifestação permaneceu no colégio por cerca de nove horas. Um pouco antes do turno da noite, chegou ao colégio o Secretário da Educação, Francisco Salzano Vieira da Cunha. Ele se responsabilizou por conversar com os manifestantes, que concordaram em liberar o diretor depois de assinarem um documento que revogava a decisão de Ilza Rocha¹⁵³.

4.2.1 *A mobilização estudantil juliana (1964-1968)*

A saga pela manutenção do Grêmio estudantil do *Julinho* tinha precedentes anteriores aos fatos relacionados com 1968 ou 1984. De fato, há registros que atestam se tratar de uma disputa relativamente antiga. Ainda em 1963, vencera a eleição para a entidade uma “Frente Única de Centro-Esquerda”, que ia desde alunos maios alinhados ao reformismo, passando pela “esquerda independente” (como se qualificaram Telmo Magadan e Carlos Gianotti), até outros que tinham aproximação com o PCB. Fiel a essa composição, Telmo Magadan era o presidente do Grêmio no contexto do golpe de Estado em março de 1964. Ele explica que alguns dias ou semanas após o golpe

Magadan - Nós do Grêmio [...] marcamos uma reunião na casa de um colega nosso, na João Pessoa [...]. A gente lembra, Gianotti. E fomos todos, numa garagem que tinha, fechada, escondida, com a sensação já de clandestinidade. E não sabíamos o que ia acontecer. Então, isso que eu te digo. Teve vinte dias, não sei se três semanas, vinte dias... Uma semana, não, uma semana não... Mais de três semanas. O Colégio não tinha aula. O Grêmio fechado. Abre a aula, começam a normalizar as aulas, nós tomamos uma decisão de que nós iríamos pro colégio acontecesse o que

¹⁵³ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.84009970. Disponível online.; ROBAINA (2020, p. 6-7).

acontecesse. Tu estás lembrado disso, Gianotti?

Gianotti - Sim.

Magadan - "Vamos voltar ao colégio", pra manter o Grêmio aberto. Porque havia aquele espírito revolucionário, aquele espírito de enfrentar a coisa. "Vamos enfrentar isso aí". E nós vamos pra dentro do colégio, entramos dentro do colégio, nada acontece. Abrimos o Grêmio, o diretor manda me chamar. Diz que estabelece novas normas que existem dentro do colégio, que certas coisas nós tínhamos que... [...] Eu tô numa dúvida se o Airton estava na hora do golpe ou se era o Humberto¹⁵⁴. Mas eu acho que foi o Humberto. Um deles me chama, diz: "Olha aqui, ó, tem regras novas aqui. Assim, assim, assim" [...] "Então, nós temos que estabelecer um *modus convivendi*, porque mudou agora. Tem um regime que vai..." ... Ele não chamava de regime autoritário..." Um regime duro, um regime que vai estabelecer nova ordem, porque o Brasil está esculhambação", porque não sei o que lá. Essas coisas todas que a gente conhece, tá? ... "Mas eu quero manter o Grêmio com vocês aberto. Vocês têm que me ajudar." Disse: "Olha, nós vamos...". E havia uma coisa gozada, porque a gente não tinha medo. Eu disse: "Olha, nós vamos manter o Grêmio aberto. Nós queremos manter a segurança do colégio, manter todas as coisas, mas nós não vamos deixar de nos posicionar." E aí começaram uns conflitos. (GIANOTTI; MAGADAN, 2020, p. 16-17)

Essa nova realidade envolveu certa autocensura dos estudantes que faziam parte do Grêmio, que mudaram um pouco as edições do jornal "O Julinho"¹⁵⁵ e também o teor das mensagens que manifestavam nos "autofalantes", que, conectados na sala do Grêmio, enviavam mensagens a toda a escola. (GIANOTTI; MAGADAN, 2020, p. 25). Envolveu também a "intervenção" de um professor (Plácido Stéffen) indicado para "tutor" da entidade. Ainda assim, a militância seguia. Telmo terminou a sua gestão, formou-se, e no final de 1964 foi eleito presidente Carlos Gianotti. Ele, contudo, não permaneceu muito tempo no cargo. Explica:

Gianotti - Eu fui eleito em fins de outubro, por ali. E assumo a presidência em 64. Bem... A relação que eu estabeleci no período que eu estive no Grêmio... Até houve um incidente aí. A relação que eu estabelecia com a direção era muito boa. O diretor na época era o professor Humberto Gessinger. Eu me relacionava bem com o Humberto. A gente acertava coisas e tal. E aconteceu o seguinte: eu não era um bom aluno. Eu não fui nunca um bom aluno. E eu fui reprovado, eu estava no primeiro ano Científico em 64, e chegou o final de 64 eu fui reprovado. (GIANOTTI; MAGADAN, 2020, p. 11) [...]

E aí eu tendo sido reprovado a ala da direita descobre que no estatuto do Grêmio havia um artigo que dizia que não podia fazer parte da diretoria do Grêmio Estudantil aluno repetente [...]. E eu estava repetindo o ano, não podia participar. (RISOS) Não podia mais ser presidente do Grêmio. E aí o diretor do Colégio, o Berto, me chamou e disse: "O pessoal aí da oposição tá querendo que tu saia, vieram aqui e querem que tu saia e tal". E me parece que até o Exército andou por lá, algum oficial, mencionando que eu não podia permanecer, provavelmente por ser um elemento de esquerda. E nós fomos levando. Eu me licenciei do Grêmio por um período, aí vou ganhando tempo, até maio. E aí chegou em maio o professor Humberto me disse: "Olha, chegou pra ti. Tu vai ter que sair." Então, nós fizemos da

¹⁵⁴ Telmo refere-se a Airton Vargas e Humberto Gessinger. Durante a conversa, ele estava em dúvida sobre qual dos dois seria o diretor no contexto do golpe. A maior probabilidade é que fosse Humberto Gessinger, visto que Airton Vargas foi quem assumiu a vaga de Zilah Totta, que fora demitida do cargo de Secretária da Educação em março daquele ano.

¹⁵⁵ "O Julinho" era a publicação oficial do Grêmio Estudantil da entidade.

minha saída... Ignorando esse fato de que eu era repetente e que de fato eu deveria sair, tinha que sair por força estatutária... Nós fizemos um ato político. Nós fizemos da saída um fato político. E, então, eu peço demissão numa Assembleia, num sábado a tarde. Começa a Assembleia, a gente prepara tudo e eu vou lá e faço um discurso pedindo a minha demissão. Peço a demissão e saio da Assembleia e vou embora. (GIANOTTI; MAGADAN, p. 12-13).

Desse momento em diante, Carlos Gianotti se afastou dos espaços de militância e não tem muita memória sobre o que aconteceu. Contudo, sua ação política adolescente, como veremos, teve consequências futuras.

No que diz respeito ao Grêmio Estudantil, apesar da saída de Gianotti e Magadan, ele seguiu atuante, agora com a participação ativa de Carlos Gutiérrez e Luiz Eurico, que em 1966 ainda eram estudantes do *Julinho*. Nesse ano,

O movimento estudantil timidamente retomava suas mobilizações com a luta dos excedentes. Em Porto Alegre, o tradicional desfile dos “bixos” assumia cada vez mais um caráter de contestação ao arbítrio, o que levaria à sua proibição. [...]

Na segunda metade de 1966, são realizadas eleições para o grêmio estudantil, sendo eleita uma nova diretoria vinculada ao PCB. Torno-me assíduo freqüentador das assembléias do *Julinho*, marcadas por discursos contra a reforma do ensino e a ditadura, o que me aproximou do PCB. [...]

Ainda na condição de “simpatizante”, realizo uma viagem a Caxias do Sul com meus novos companheiros para participar de um encontro da UGES. O Ico, companheiro de viagem, ingressara no PCB há pouco tempo e cursava o Clássico. (GUTIÉRREZ, 1999, p. 29-30).

Gutiérrez e Luiz Eurico (o Ico), estudantes do *Julinho*, passaram a participar mais ativamente da entidade que fora presidida por Carlos e Telmo. O contexto posterior à “operação limpeza” era, como indica Gutiérrez, de retomada das mobilizações de rua, que no caso do movimento secundarista de Porto Alegre assumiram um ideal de protesto contra os Acordos MEC-USAID e de defesa da educação pública, que vinha sofrendo com uma ampla diminuição de recursos (como já indicamos no outro capítulo).

No ambiente interno do *Julinho*, o ano de 1966 também marcou a mudança de direção, assumida pelo professor de Desenho, Antônio Magadan. Ele é definido por Carlos Gianotti e também por seu sobrinho como um homem “pitoresco” e “folclórico” (GIANOTTI; MAGADAN, 2020, p. 16-17), de direita, mas não necessariamente autoritário. Ainda assim, foi o responsável por uma série de atitudes que poderiam ser adjetivadas dessa maneira. Uma de suas principais intervenções tinha relação com a moralidade dentro da instituição. Provavelmente foi esse o diretor responsável pela contratação de um barbeiro, que ficava à entrada da escola no turno da tarde e garantia que os rapazes estivessem “apresentáveis” (com cabelos curtos), e também quem repreendeu o uso de minissaias por parte das estudantes.

Uma delas era Suzana Keniger, que em 1967 tinha 15 anos e recém ingressara no *Julinho*. Ela conta que

Em março ou abril consegui a proeza de ser fotografada pela *Zero Hora* em manifestação na frente da escola pelo uso da minissaia (que subimos ainda mais na hora “h”) e ter minha foto estampada na contracapa, de ponta a ponta! Rapidamente fiquei *famosa* e tive minha primeira intimação para comparecer ao DOPS (que simplesmente desconsidere). (LISBÔA, 2000, p. 156).¹⁵⁶

A irreverência das adolescentes do CEJC foi uma afronta ao diretor e também às estruturas de poder da ditadura. Por outro lado, essa juventude secundarista tomava a liderança em protestos naquele ano de 1967, tanto em Porto Alegre como a nível estadual e nacional.

No *Julinho*, a radicalização dos protestos era acompanhada da intensificação das críticas às propostas de reforma do ensino do recém empossado Ministro da Educação e Cultura, Tarso de Moraes Dutra. Em abril daquele ano, ao contrário das tão temidas minissaias, as passeatas aumentavam. Além das pautas habituais, a militância se organizava contra a repressão, que vinha crescendo naquele contexto, com inúmeras prisões e detenções.

Sob acusação de desenvolver atividades subversivas, o Grêmio começou a ser alvo de perseguições. Foi formada uma comissão de inquérito integrada por professores¹⁵⁷, que começou a tomar-nos depoimentos a respeito de nossas atividades. No final de abril, encontramos a sede do Grêmio lacrada. Colocamos cartazes improvisados em folhas de papel e cartolina e em todos os corredores e convocamos uma assembléia-geral dos alunos, interrompendo as aulas. Reunida a base, decidimos que o Grêmio funcionaria numa barraca, na praça em frente ao Colégio. (GUTIÉRREZ, 1999, p. 34)

A documentação indica que a ordem de Magadan para o fechamento do Grêmio é do dia 05 de maio de 1967. Enquanto o inquérito interno se desenvolvia, os protestos e a atuação do “Grêmio Livre” se intensificavam, como atesta a vigilância da APA/SNI¹⁵⁸. A conclusão do inquérito saiu no fim de maio desse mesmo ano, quando Antônio Magadan assinou a “guia de transferência” de Cláudio Gutiérrez e de outros colegas que faziam parte do Grêmio Estudantil¹⁵⁹. A justificativa foi a constante participação em “ruidosas manifestações coletivas, com incitamento à rebeldia e à indisciplina”¹⁶⁰.

¹⁵⁶ Suzana foi quem nos forneceu parte da documentação que faz parte do seu acervo pessoal, que serve como base para a análise desse capítulo. Ela e Luiz Eurico Lisboa casaram-se em 1969.

¹⁵⁷ João Antônio de Souza Brito, Heitor Lopes Fialho e Waldemar Camilo de Ruas, em 29 de Abril de 1967. ACERVO PESSOAL DE SUZANA KENIGER LISBÔA. **Op cit.** p.27.

¹⁵⁸ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.84010274. Disponível online Esse documento trata-se de um relatório intitulado “as ocorrências do meio estudantil dessa capital” e narra os eventos que se transcorreram entre os meses de maio e junho de 1967.

¹⁵⁹ Luiz Eurico já havia se formado e não foi um dos expulsos nesse momento. ACERVO PESSOAL DE SUZANA KENIGER LISBÔA. **Op cit.** p. 31.

¹⁶⁰ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.84010274. Disponível online.

Os fatos no CEJC receberam ampla cobertura da imprensa e os estudantes ganharam apoio de alguns deputados, incluindo a professora Terezinha Gisela Chaise, que, como vimos anteriormente, logo teria seu mandato (como deputada estadual pelo MDB) cassado. Essa repercussão levou a um pronunciamento do diretor Magadan, que (assim como as manifestações de membros da imprensa e do parlamento) foi registrado pela APA/SNI.

O Prof. ANTÔNIO MAGADAN, distribue nota oficial à Imprensa relativa aos acontecimentos do Col Est J. de Castilhos. Afirma que, desde a posse da diretoria de Carlos Hutz, o GRÊMIO ESTUDANTIL JÚLIO DE CASTILHOS tornou-se fator de perturbação e agitação dentro da Escola, tendo inclusive, se recusado a adaptar seus estatutos às prescrições da legislação federal.

Quando afastados temporariamente da direção, êstes secundaristas por duas vêzes invadiram o prédio do Colégio promovendo comícios rápidos com linguagem violenta e ofensiva.

Nessa ocasião duas bombas foram colocadas no Colégio; uma delas explodiu, fazendo vibrar a estrutura de um pavilhão e a outra, foi localizada e neutralizada por um professor e aluno.

O Prof. A.MAGADAN conclue sua nota, afirmando que com o afastamento dos agitadores, o Colégio Estadual Júlio de Castilhos retornou à normalidade¹⁶¹.

Adaptar-se à legislação federal significava adequar-se ao fato de que era proibida a manifestação “política” em agremiações estudantis. Por isso, essa nota foi seguida pela autorização do diretor Antônio Magadan à fundação de uma nova entidade estudantil: O *Centro de Estudos do Colégio Estadual Júlio de Castilhos*¹⁶², ligado ao Movimento Cultural Juliano.

Sobre o dia seguinte à expulsão de Gutiérrez, há farta documentação. Segundo o depoimento do professor Felipe Machado Carrion, Cláudio e os outros estudantes punidos foram acusados de invadir o *Julinho* durante o turno da noite. Dentro da escola, fizeram um “comício”, no qual clamavam pelos direitos estudantis, “contra as autoridades constituídas” e exigiam a demissão do diretor. A manifestação teria durado cerca de 30 minutos, e findou inesperadamente, retirando-se os “elementos”¹⁶³. Isso ficou registrado no prontuário dos estudantes. Ao que tudo indica, essa foi a última vez que estiveram na escola até o fatídico maio de 1968. Apesar de afastado da escola, Gutiérrez seguiu atuante no movimento estudantil.

Ele e Luiz Eurico, enquanto estudantes do *Julinho*, se aproximaram da militância do PCB. No entanto, o ano seguinte ao seu desligamento foi de afastamento do “partidão” e de radicalização da militância, tanto pela opção de uma atrapalhada “luta armada” (A guerrilha

¹⁶¹ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.85011142, p. 6. Disponível online.

¹⁶² “Centro de Estudos Carlos Chagas”, que posteriormente também foi fechado pela direção. ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8 MIC GNC.GGG.84010252, p. 2.

¹⁶³ ARQUIVO PESSOAL DE SUZANA KENIGER LISBÔA. *Op. cit.* p. 35-42.

brancaleone¹⁶⁴), quanto da aproximação com a União Gaúcha dos Estudantes Secundários (UGES). Em 1968, os confrontos com a polícia tornavam-se cada vez mais frequentes, em especial após o assassinato do estudante Edson Luís de Lima Souto em 28 de março, no Rio de Janeiro, o que impulsionou mobilizações por todo o país.

As tarefas de direção da UGES em circunstâncias tão especiais como as que vivia o País, levavam-nos a um ativismo contínuo. Seria difícil calcular o número de estudantes da Capital que começaram a participar da entidade, porém eram muito numerosos. Moças e rapazes do *Julinho*, Parobé, Aplicação, Inácio Montanha e, inclusive, de colégios particulares como o Rosário e o Anchieta, entravam e saíam da sede inacabada da UGES (GUTIÉRREZ, 1999, p. 67).

Nesse contexto que começou a se organizar o abaixo-assinado pela reabertura do Grêmio Estudantil do Júlio de Castilhos. Sendo assim, foi depois de um ano extremamente movimentado, conturbado e de crescimento da representação estudantil que Luiz Eurico e Cláudio Gutiérrez chegaram novamente às portas do *Julinho* naquele 10 de maio de 1968. No dia anterior, estava circulando pela escola o abaixo-assinado. Não por acaso, foi um estudante do *Centro de Estudos Julianos*, a entidade que era autorizada pelo diretor Antônio Magadan, quem denunciou a existência do documento. Através dessa denúncia, o assistente da direção, Joaquim Fernandes, se deslocou até a sala 204, onde se encontrava a estudante Elaine Tejera Lisbôa (irmã de Luiz Eurico), de quem apreendeu o material. Como sabemos, essa lista acabou rasgada e depois do contato com um Policial Militar, Luiz Eurico e Cláudio Gutiérrez passaram três semanas detidos no DOPS-RS.

No dia 20 de maio, o inquérito foi concluído pelo delegado Leonidas da Silva Reis, que considerava que os réus estariam interessados em criar um ambiente de “tensão e discórdia” entre os discentes e a direção¹⁶⁵. O inquérito foi encaminhado à Promotoria Militar, pois o delegado considerava que os estudantes tinham cometido crime contra a Lei de Segurança Nacional (Decreto-lei 314, 1967), mais especificamente, contra os artigos 36 e 38.

Art. 36. Fundar ou manter, sem permissão legal, organizações de tipo militar, seja qual fôr o motivo ou pretexto, assim como tentar reorganizar partido político cujo registro tenha sido cassado ou fazer funcionar partido sem o respectivo registro ou, ainda associação dissolvida legalmente, ou cujo funcionamento tenha sido suspenso: Pena - detenção, de 1 a 2 anos. [...]

Art. 38. Constitui, também, propaganda subversiva, quando importe em ameaça ou atentado à segurança nacional:

I - a publicação ou divulgação de notícias ou declaração;

¹⁶⁴ O nome é inspirado em um filme da época, “O Exército Brancaleone (1966)”, que estabelece uma sátira sobre atrapalhados cavaleiros medievais.

¹⁶⁵ ARQUIVO PESSOAL DE SUZANA KENIGER LISBÔA. **Op. cit.** p. 5-6.

II - a distribuição de jornal, boletim ou panfleto¹⁶⁶;

III - o aliciamento de pessoas nos locais de trabalho ou de ensino;

IV - comício, reunião pública, desfile ou passeata;

V - a greve proibida;

VI - a injúria, calúnia ou difamação, quando o ofendido fôr órgão ou entidade que exerça autoridade pública, ou funcionário em razão de suas atribuições;

VII - a manifestação de solidariedade a qualquer dos atos previstos nos itens anteriores;

Pena - detenção, de 6 meses a 2 anos. (BRASIL, 1967a)

O processo foi longo e transitou na justiça militar por quase um ano. O julgamento ocorreu em 17 de abril de 1969, quando Luiz Eurico e Cláudio Gutiérrez foram absolvidos após a decisão do juiz militar Durvalino Tonin. Chama a atenção que já no dia seguinte a decisão foi comunicada ao chefe da APA/SNI (sem registro de nome), que possivelmente estava muito interessado no resultado. A decisão do juiz se apoiou no fato de que o Grêmio nunca chegou a ser reaberto. Quanto à acusação de distribuição de material subversivo, indicou que nunca ficou provado que tivesse sido distribuído de fato, somente que o estudante o carregava. Se havia crime, não era de responsabilidade da Justiça Militar.¹⁶⁷

A Procuradoria discordou e, menos de um mês depois, requisitou uma revisão do resultado, encaminhando o processo à segunda instância. Apenas seis meses transcorreriam antes do novo julgamento, uma prova da eficiência da justiça militar quando o assunto era condenar os estudantes. Nesse meio tempo, a repressão foi recrudescendo e novas normativas foram promulgadas. Afora o AI-5, em setembro daquele ano passou a vigorar uma nova Lei de Segurança Nacional (Decreto-lei nº 898, 1969). Dessa vez, o artigo era mais explícito e também considerava crime a “tentativa” de reabrir entidade, prevendo uma pena duas vezes maior do que a anterior. Foi esse o objeto do debate da turma de magistrados que julgou a apelação da Procuradoria Militar em 20 de outubro de 1969. Ainda que soubessem que o crime ocorreu antes da promulgação da nova lei, optaram por aceitar o recurso da Procuradoria e condenar Cláudio Gutiérrez e Luiz Eurico Lisbôa a seis meses de prisão¹⁶⁸.

A essa altura, Cláudio e Luiz Eurico já não se encontravam em Porto Alegre. Provavelmente, sua ausência no julgamento devia-se à previsão de um resultado desfavorável. Eles e outras centenas de estudantes, acirrada a repressão, optaram por entrar na clandestinidade. O resto da história talvez o leitor ou a leitora já conheçam. Ico e Suzana, que

¹⁶⁶ No momento da prisão, Luiz Eurico tinha nos bolsos alguns panfletos. Lia-se: “O Exército de ocupação, por ordem dos capitalistas norteamericanos, estão assassinando os patriotas brasileiros. Chegou a hora de vingar-nos destas atrocidades”.

¹⁶⁷ ARQUIVO PESSOAL DE SUZANA KENIGER LISBÔA. *Op. cit.* p. 121-137.

¹⁶⁸ ARQUIVO PESSOAL DE SUZANA KENIGER LISBÔA. *Op. cit.* p. 164-180

não por acaso nos fornece o processo que tomamos como base para nossa argumentação, se dirigiram para Cuba para treinamento militar e em 1971 regressaram ao Brasil. Em agosto de 1972, Suzana se encontrou com Luiz Eurico pela última vez. Ela permaneceu na clandestinidade até o período da Campanha pela Anistia. Em 1979, descobriu os registros do enterro de Luiz Eurico com o nome falso de Nelson Bueno. A denúncia da descoberta dos restos mortais do seu marido desaparecido político foi feita por Suzana justamente no dia da votação do projeto da anistia. Cláudio Gutiérrez partiu para o Uruguai. Em Montevideu, esteve por cerca de um mês em busca de asilo, mas acabou preso como parte de uma “conexão repressiva”, que unia as polícias dos dois países. Gutiérrez conseguiu denunciar a situação e se autoflagelou como uma forma de dificultar a deportação. Permaneceu exilado (em diferentes países) até 1978 (GUTIÉRREZ, 1999, p. 95; 113), quando aquela prisão às portas do *Julinho* já completava dez anos.

4.2.2 *A mobilização estudantil juliana (1978-1984)*

É justamente de 1978 que partimos para explicar a chegada de Carlos Robaina e Zaid Razek às portas do Colégio Júlio de Castilhos em 05 de outubro de 1984. Pois naquele ano começou a ganhar força no *Julinho* um movimento de estudantes que se propunha a repensar as relações e estabelecer críticas à forma como vinham sendo estruturadas a representação estudantil e as relações de poder com as entidades diretivas¹⁶⁹. Esse movimento fazia parte de um contexto de abertura e de retomada das mobilizações populares a nível nacional.

Os estudantes do “Grupo Alternativa”, que era parte da juventude do MDB, elaboraram uma estratégia de intervenção que visava sedimentar sua atuação na escola desde o início do ano. Para isso, começaram a publicar um jornal, intitulado *SEM RODEIOS*, a partir do qual expunham suas visões sobre o contexto interno da escola e também esboçavam interpretações sobre a conjuntura nacional. Sua atuação começou a ganhar representatividade principalmente através de um movimento contra a decisão da direção de cobrar o uso de uniformes para o ingresso no colégio. O diretor Heitor Lopes Fialho, que em 1967 (como professor) tinha sido parte da comissão de investigação que levou ao fechamento do Grêmio e

¹⁶⁹ O Grêmio Estudantil, fechado em maio de 1967 pelo diretor Antônio Magadan, reabriu em 1972 sob outra denominação: Centro de Integração Estudantil do Colégio Júlio de Castilhos (CIEJUC). Em 1975, foi recriado o Conselho de Alunos (C.A.), que possuía a representação de presidentes de turma eleitos, funcionando como uma espécie de “legislativo” da representação estudantil, no modelo daquele apresentado por Carlos Gianotti e Telmo Magadan. (SILVEIRA, 1979, p. 62; 104)

à transferência de vários estudantes (dentre os quais Cláudio Gutiérrez), propunha o uso obrigatório de uma camiseta, como forma de barrar a entrada de “pessoas estranhas”, que supostamente vinham trazendo drogas para dentro do CEJC.

A iniciativa daqueles alunos não passou despercebida pelos órgãos de repressão. A investigação da SSP-RS indicou à APA/SNI que em junho daquele ano os estudantes organizaram um plebiscito para descobrir a opinião dos colegas sobre a temática. O resultado da consulta deve ter preocupado: 1502 foram contrários, 716 a favor e 283 indiferentes. A investigação também indicou que o jornal *SEM RODEIOS* havia feito fortes críticas à cobrança de taxas por parte do Círculo de Pais e Mestres (CPM), caracterizando a direção de Heitor Fialho como uma “galinha gulosa”, que usava a estrutura do CPM para retirar o dinheiro das famílias de alunos do colégio, favorecendo um processo de privatização do ensino.¹⁷⁰

Antigamente, este colégio era gratuito. Era totalmente sustentado por verbas governamentais. Acontece que estas verbas foram diminuindo e os colégios públicos, outrora grátis, passaram a tirar dinheiro dos alunos.

Mas este processo foi longo e progressivo. No *Julinho*, a princípio, eram cobradas mensalidades apenas de quem concordava em pagar (através do carnê que era e é assinado pelo Círculo de Pais e Mestres).

Hoje, quem não está em dia com o carnê não recebe o boletim, nem é bem atendido pela Direção, não conseguindo qualquer benefício, como transferência de turno ou de curso. Se, no final do ano, não estiverem pagas todas as mensalidades, o aluno não consegue matrícula para o ano seguinte. E como esses, outros recursos da Direção, são utilizados diariamente, tornando obrigatoriamente o ensino pago. (*SEM RODEIOS*, nº 4, jun. 1978 apud SILVEIRA, 1979, p. 39)

Durante o recesso escolar de inverno, uma das lideranças do grupo, o estudante Flávio Silveira, recebeu uma guia de transferência da escola. Os documentos não explicam o motivo. No entanto, o relato do estudante sobre o ocorrido aponta que, a partir da retomada das aulas, o Grupo Alternativa organizou um movimento de greve estudantil visando a revisão da decisão. Aderiram cerca de 8 turmas, o que gerou repercussão e recebeu certa cobertura da mídia. No mesmo mês, a decisão da direção foi revertida através de Mandado de Segurança, possibilitando a volta do estudante à instituição. (SILVEIRA, 1979, p. 42-49).

Tal desfecho fortaleceu a atuação do grupo, que atuava em torno dos eixos: *gratuidade do ensino* e da *democratização das decisões no ambiente escolar*. As pautas do ambiente escolar e o espaço do jornal foram utilizadas como uma forma de denúncia do “regime militar” [expressão utilizada pelos estudantes], de divulgação de movimentos que marcavam o período (como a luta pela anistia, as greves de metalúrgicos no ABC e o crescimento das

¹⁷⁰ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.84008238. Disponível online.

vitórias do MDB nas eleições de 1978). A reforma de ensino era objeto de debate e envolvia outros grupos estudantis, visto que esse foi um dos elementos que estiveram na pauta central das eleições para o CIEJUC no final do ano. Os agentes do DOPS-RS monitoraram esse espaço de debate e também registraram a distribuição do jornal “RODAMUNDO” (sem autoria indicada) na frente do colégio no dia 10 de outubro. Interessava-os uma entrevista com José Fogaça¹⁷¹ sobre a reforma do ensino.

O ENSINO E A REFORMA” – JOSÉ ALBERTO FOGAÇA DE MEDEIROS [...] respondeu questões referentes à Reforma de Ensino implantada no País, onde salientou que:

- a) a Reforma não deu certo no BRASIL, não sabendo explicar “as razões porque o Governo não volta atrás”;
- b) O BRASIL atual “é dirigido por tecnocratas que tomam decisões totalmente fora da realidade”;
- c) a Reforma “é elitizante e anti-educacional”, colocando os problemas do baixo nível de ensino e do desfavorecimento dos professores no país, sob responsabilidade do Governo;
- d) os professores são mal remunerados e não têm interesse em lecionar, pois “a Reforma foi mais barata para o Governo, porque exige mais do professor”.¹⁷²

Além disso, o jornal fez entrevistas com figuras públicas que estudaram no *Julinho*, recordando tempos de maior “participação democrática” e maior qualidade de ensino¹⁷³. Em alguma medida, vemos que diferentes grupos estudantis se organizavam de forma a reverter transformações no ambiente escolar que se processaram durante o contexto ditatorial.

Esses estudantes se formaram e, como indica a entrevista de Carlos Robaina (2020, p. 13-14), no movimento secundarista dois anos são muito tempo. Ainda assim, a pauta foi mantida pelas novas levas de estudantes. Efetivamente, 1981 foi um ano de intensos confrontos entre a direção da instituição e os estudantes que faziam parte do CIEJUC. Esse novo período de “ascenso” do movimento estudantil foi acompanhado com maior afinco pelos órgãos repressivos. Em 8 de julho daquele ano, a APA/SNI reuniu todas as informações registradas no primeiro semestre e enviou à Agência Central (em Brasília) o informe “MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA – COLÉGIO ESTADUAL JÚLIO DE CASTILHOS/PORTO ALEGRE/RS”. Isso, a nosso ver, demonstra importância atribuída aos eventos pelos setores de inteligência. Segundo esses, havia um núcleo de pautas centrais:

- Contra as taxas do CÍRCULO DE PAIS E MESTRE (CPM) (taxa escolar criada pela Portaria n 0172422, de 11 OUT 73/SEC/RS);
- Pela contratação de cinquenta e um funcionários da Escola pelo Estado, funcionários estes que, atualmente, estão sendo pagos pelos estudantes;
- Pela liberação de verbas para o JULINHO;
- Por mais verbas para a educação; e

¹⁷¹ Futuro prefeito de Porto Alegre pelo PMDB, à época professor de cursinhos e compositor.

¹⁷² ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.84008623, p. 2. Disponível online.

¹⁷³ ARQUIVO NACIONAL. Idem, p. 4-5. Disponível online.

- Pelo ensino público e gratuito, voltado para os interesses da maioria da população¹⁷⁴

O documento também listava uma cronologia dos eventos que envolveram o movimento estudantil do *Julinho*; suas relações com estudantes de outras escolas; a participação da UGES; a articulação com o movimento universitário; o apoio de alguns professores e os contatos com a Assembléia Legislativa¹⁷⁵. O auge do movimento foi entre maio e junho, quando aconteceram passeatas, “apitaços”, um enterro simbólico das “taxas do CPM” e, segundo Robaina (2020, p. 19), até mesmo um ato em que os e as estudantes queimaram os “carnês do CPM”. Nesse período foram expulsos três estudantes e outros oito receberam pena de suspensão¹⁷⁶. Segundo consta no informe da APA/SNI, a justificativa para as punições foram ameaças a professores, invasão de salas de aula, incentivo à indisciplina e desacato à direção. Outro informe, de 12 de novembro de 1981, indica que inicialmente os estudantes conseguiram um mandado de segurança para seguirem na escola, porém a pena acabou referendada pela justiça em julho daquele ano¹⁷⁷.

Foi com essa geração de militantes que entraram em contato com Carlos Roberto Souza Robaina e Ziad André Gonçalves Razek, que ingressaram no *Julinho* em 1982. Em entrevista, Robaina aponta que esse grupo foi perdendo força na escola¹⁷⁸. Entre 1982 e 1983, conforme a visão de nosso entrevistado, assumiu a direção do CIEJUC uma direção mais “antidemocrática” e “imobilista”, o que não favorecia a articulação dos estudantes (2020, p. 15). Tratava-se de divergências de movimento, que envolviam, de certa forma, as disputas político partidárias que se configuravam após a revogação do bipartidarismo. Disputas comuns no movimento secundarista e também no ambiente de “cultura democrática” do *Julinho*. Nesse contexto, não existia uma opção pela “Frente Ampla”, como na geração de Gianotti e Magadan.

Robaina e Razek, que à época tinham 16 e 17 anos, respectivamente, representavam a nova geração daquilo que fora construído em 1981. Com o acúmulo de forças, em 1984 se consolidou uma tentativa de retomada de pautas que anteriormente tinham recebido certo

¹⁷⁴ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.81003056, p. 2. Disponível online.

¹⁷⁵ ARQUIVO NACIONAL. Idem. p. 3-6. Disponível online.

¹⁷⁶ Expulsão: Moacir Sebastião de Sousa, Felipe Bazo Torres e João Batista Shermann Francisco. Suspensão: Abrão Moreira Blumberg, Luiz Felipe Rangrab, Luiz Carlos da Rosa Goulart, Fernando Cibelle de Castro, Ricardo Vany Garcia, Ricardo Willrich e Roselena Leal Colombo (por sete dias) e Nilton Luiz Godoy Tubino (por três dias).

¹⁷⁷ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.81003838. Disponível online.

¹⁷⁸ Aqui se trata de tendências político-partidárias distintas. O grupo de 1981 era vinculado (ou próximo) à Convergência Socialista, uma das correntes internas do PT e ao coletivo Alicerce. A nova direção era mais próxima do PC do B.

apoio de alguns setores opinião pública. Uma delas foi a pressão contra a cobrança das taxas do CPM, definida como “centralidade” (ROBAINA, 2020, p. 3-4). As mobilizações também eram influenciadas por um momento de enfraquecimento da ditadura e de luta pela democratização, particularmente pelo ideal das “Diretas Já” (ROBAINA, 2020, p. 7), o que, de certa forma, se materializava em demandas pela democratização do ambiente escolar. Seriam essas as prioridades. A partir delas foi organizada a ação desses estudantes desde o início do ano.

Diferentemente dos pares de 1981, o grupo do qual faziam parte Razek e Robaina não possuía inserção na estrutura burocrática da representação estudantil (o CIEJUC), o que dificultava o seu diálogo com outros colegas. As estratégias de mobilização política desenvolvidas, dessa forma, passavam pela tentativa de fazer comunicações nas salas de aula e também, como era de praxe, pela publicação de jornais estudantis¹⁷⁹. Foi através de um desses jornais, que agora faz parte do acervo da APA/SNI, que ficamos sabendo da existência do movimento. Abaixo, reproduzimos a foto de capa.



ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC. GNC.GGG. 84010001, p. 3. Disponível online.

¹⁷⁹ O material distribuído por Robaina e Razek não possuía um nome, como o RODAMUNDO ou o SEM RODEIOS, citados anteriormente.

Provavelmente, o “boletim”, que contava com a foto de um ex-delegado de polícia acusado de torturador (e incluía cópias de matérias dos jornais Em Tempo, Coojornal e Zero Hora), foi distribuído no colégio no final de agosto de 1984. Segundo Robaina, essa não era uma das pautas centrais da movimentação e recebeu pouca atenção da direção. No entanto, o monitoramento da APA/SNI das reuniões da Convergência Socialista apontava que a temática foi discutida pelos militantes em 24 de agosto. A exposição do torturador e a campanha por sua demissão eram uma forma de preservar militantes que vinham sendo perseguidos, em especial aqueles de 1981¹⁸⁰. Por hora, essas definições não importam. Mais para frente, vamos nos debruçar mais diretamente sobre essa questão que envolvia a presença de um reconhecido torturador como professor e oficial de disciplina no CEJC.

Cerca de um mês depois da distribuição da denúncia, assim como acontecera com Carlos Gutiérrez e seus colegas naquele abril de 1967, Ziad e Robaina receberam uma guia de suspensão. A justificativa não foi o “boletim” sobre o torturador Morsch, mas não seria absurdo supor que isso influenciou a decisão da vice-diretora do turno da manhã Ilza Norma R. Da Rocha, do dia 04 de outubro. Formalmente, a acusação mencionava os reiterados atos de “indisciplina”, como a convocação para que colegas abandonassem suas aulas; passagens em salas sem autorização e realização de reuniões no saguão da escola, ao invés da utilização do auditório¹⁸¹.

Eles nos suspenderam, a direção nos suspendeu de modo arbitrário por passar em sala de aula, tá? Em tese sem autorização, porque o mecanismo como é que era: tu tinha que ir na direção do colégio, levar um chá de banco se tu quisesse... Aí tu pedia a autorização: "Eu gostaria de passar em sala de aula". Aí tu tinha que ter uma entrevista: "Vai passar em sala de aula pra quê?" Aí tu tinha que dizer. E nós, bem... Algumas vezes se fez isso e outras vezes não se fez. Esse ... Porque, na verdade, pra nós era... era... tem a ver com a contestação daquela ordem, aquela estrutura que tinha um torturador como (RISOS)... como chefe do setor pedagógico. (ROBAINA, 2020, p. 5)

Foi com essa ordem de suspensão que os estudantes chegaram às portas do *Julinho* no dia seguinte. Estavam acompanhados, além disso, do presidente da UMESPA, Luiz Felipe Rangrab, e de João Batista Schermann Francisco, dois dos alunos afetados pelas medidas da direção no ano de 1981, mas que já não tinham vínculo com o *Julinho*. Isso já foi explicado. Mas vale a pena retomar a narrativa.

Aí que começou, dia 5 de outubro. Aí nós ficamos durante nove horas. Isso aí sim,

¹⁸⁰ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.84009622. Disponível online. A Convergência Socialista (corrente interna do PT) era a tendência da qual faziam parte alguns dos estudantes punidos em 1981. Era também a tendência da qual estavam mais próximos (ainda que não filiados) Robaina e Razek, A denúncia teve sucesso. Logo em seguida o torturador requisitou seu afastamento por motivos pessoais.

¹⁸¹ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.84009970. Disponível online. Algo um tanto quanto semelhante às acusações que levaram à expulsão de Cláudio Gutiérrez em 1967.

saiu notícia. Foi capa da Zero Hora, foi aí que teve uma repercussão grande. Foi aí o grande.. foi o grande rolo, digamos, foi esse. E, de fato, teve um... nós... o diretor ficou nove horas na sala dele, teve corredor polonês pra ele poder sair. Aí teve um processo de mobilização forte. Digamos, eles nos acusaram daí... Depois eu fui processado por negócio... acusado de cárcere privado. Tudo uma conversa, imagina se é cárcere privado uma mobilização de duzentos jovens que trancou, de fato, trancou o diretor na sala dele ali. Mas não trancamos com arma. Trancamos com o corpo, ali. Ele passava. Era só a polícia entrar e nos tirar. Não havia cárcere privado. Isso é uma coisa que é um absurdo. Mas é... Mas teve uma mobilização que... E aí no final do dia, isso começou de manhã... E no final do dia o Secretário da Educação à época foi ao colégio e negociou conosco... Aí entrou lá e negociou conosco a suspensão da suspensão. (ROBAINA, 2020, p. 6)

No entanto, aquela aparente vitória do dia 05, na qual os estudantes saíram com a garantia de que não seriam suspensos, acabou revista menos de uma semana depois, no dia 11. Dessa vez, o Conselho Escolar optou por aumentar a pena aplicada aos estudantes e decidiu por sua expulsão imediata. Sua decisão foi referendada pelo Conselho Técnico do *Julinho* em 18 de outubro.¹⁸² Até então, não havia nenhuma investigação policial em curso e a repercussão dos eventos no movimento secundarista era avaliada positivamente pelos membros da Convergência Socialista (CS), que em 14 de outubro se reuniram (acompanhados de algum espião do SNI). Aquela foi a semana das eleições da UMESPA e a repercussão do caso certamente ajudou a chapa apoiada pela CS a sair vitoriosa. Os jovens, contudo, não aceitaram a expulsão dos colegas. Sua opção foi fazer uma nova manifestação¹⁸³.

Aí foi no final de outubro, foi 24 de outubro, uma outra mobilização que a gente ia... quando... aí a polícia, né.. aí a direção meio que atuou com a polícia mais diretamente. Então a polícia militar entrou no colégio, nos cercou e aí teve uma repressão grande. Aí que todo mundo... vai ter muita gente presa. Aí derrubaram o leão, uma professora perdeu o filho, parece. Aí teve uma coisa pesada. Foi uma repressão grande. Eu fui preso nessa mobilização. E... E aí estourou uma greve, daí foram cinco dias de greve depois dessa... dessa ... e aí o conselho ... Aí ... Esse... Eu não me lembro como é que foi... Teve uma greve forte, nós conseguimos voltar pro colégio... (ROBAINA, 2020, p. 6)

Esse dia também foi acompanhado pela APA/SNI. A narrativa do órgão repressivo difere um pouco daquela dos ativistas. Os estudantes, alguns dos quais já não estudavam no *Julinho*, chegaram à escola pela manhã e foram impedidos de ingressar. Porém, liderados por João Batista, forçaram sua entrada e se instalaram no saguão central.

A conduta de JOÃO BATISTA, liderando os estudantes no interior da Escola consistiu-se em: ameaçar alunos para que aderissem ao movimento; atos de vandalismo contra o patrimônio público; ameaças contra funcionários da Escola; piquetes em forma de barragem humana para impedir o acesso de estudantes às salas-de-aula.¹⁸⁴

Não restava alternativa.

¹⁸² ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.84010289, p. 3. Disponível online.

¹⁸³ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.84009970. Disponível online.

¹⁸⁴ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.84010289, p. 4. Disponível online.

Tendo em vista o ambiente de anarquismo gerado por JOÃO BATISTA, o Professor OVÍDIO STOFFEL, assessor da direção do colégio, solicitou o comparecimento de policiamento preventivo, que deteve o líder da manifestação e mais seus companheiros de atividades NELSON MARQUES, CARLOS ROBAINA e ADAUTHO CATARINO, conduzindo-os à 10ª Delegacia de Polícia, onde, à saída do “camburão”, JOÃO BATISTA agrediu um soldado/PM, conforme ocorrências anexas, sendo autuado em flagrante e liberado após pagar fiança e, os demais, menores, encaminhados ao DIPAME – DIVISÃO PARA O MENOR, Órgão da SSP/RS, de onde foram liberados após cumprirem as praxes da lei.¹⁸⁵

Novamente, portanto, a assistência da direção teve um papel de protagonismo na convocação das forças policiais para repressão dos estudantes. Esses, não se calaram.

Em 25 Out, foi realizada uma passeata pelas ruas centrais da cidade, seguindo posteriormente até a Assembléia Legislativa/RS. Os estudantes conduziam faixas com os dizeres: “Fim do CPM”; “Ensino Gratuito”; “Violência não, fora o Diretor”, e cantarolando as palavras-de-ordem: “Polícia fora, estudante na Escola”; “Com o apoio popular o estudante vai lutar.”¹⁸⁶

O embate já havia rompido o ambiente escolar. Se a manifestação do dia 05 provocara grande repercussão, a presença da polícia nas dependências da escola, a prisão e a agressão a estudantes, até mesmo uma professora que perdeu-se de sua filha em meio a confusão, geraram um envolvimento de grupos que, a priori, não estavam inseridos na discussão. A disputa contra a expulsão foi judicializada, como já havia ocorrido nos outros casos. Além disso, os estudantes passaram a contar com o apoio da Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa, do CPERS e até mesmo de uma *Comissão de Pais* que passou a pressionar as autoridades. Possivelmente, todos esses elementos fortaleceram um movimento de greve estudantil, que durou cerca de seis dias. A APA/SNI indica que a escola esteve fechada até o dia 30.

Por outro lado, esse tipo de acolhimento aos estudantes gerou maior envolvimento dos agentes da repressão. Carlos Robaina explica que uma das estratégias utilizadas para tentar desmobilizá-los foram as constantes ligações para sua mãe. Nelas, algum agente afirmava que sabia onde seu filho se encontrava e que iria matá-lo a qualquer momento. Apesar de terem aberto uma investigação, nunca descobriram de quem partiram as ameaças. (ROBAINA, 2020, p. 8-9). O contexto era de abertura, mas táticas associadas ao TDE não deixavam de ser alternativa.

O fim do ano se aproximava. A pressão do fechamento de notas e dos exames por vir devem ter impulsionado a volta dos estudantes ao *Julinho*. Ainda assim, as mobilizações através de outros espaços seguiram acontecendo. Particularmente, indica-se a atuação da *Comissão de Pais* no mês de novembro, que cobrava das autoridades o fim das taxas de CPM,

¹⁸⁵ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.84010289, p. 4-5. Disponível online.

¹⁸⁶ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.84010289, p. 5. Disponível online.

o afastamento do diretor Newton Oliveira, uma sindicância para apurar os abusos policiais e, por fim, que a Comissão de Educação da AL/RS pautasse as eleições para direção de escolas, como forma de impedir que acontecimentos como os de outubro se repetissem. Ao que tudo indica, o jogo virou. Conforme explicamos no capítulo anterior, esses movimentos que exigiam a democratização do sistema de ensino reverberavam em demandas que, em última instância, significavam uma busca pela democratização da estrutura do Estado. A luta pelo fim da ditadura passava pela tentativa de combate ao entulho autoritário dentro das escolas.

A pressão da sociedade civil deve ter surtido efeito. Em 23 de novembro, uma liminar garantiu a volta dos estudantes à escola. A demanda do advogado Juarez Jover incluía o retorno imediato à escola, o abono das faltas e o direito de prestar os exames finais. Ademais, organização dos estudantes teve bons resultados. A chapa Metamorfose, apoiada pelos estudantes Robaina e Razek, também saiu vitoriosa nas eleições do Grêmio Estudantil do *Julinho*.

Os estudantes prestaram os exames e terminaram o ano na escola. No entanto, a disputa judicial seguiu. Assim que iniciaram as férias, em 22 de dezembro, nova decisão, do juiz Osvaldo Stefanello, revogou a liminar que garantia a volta dos expulsos. Além disso, a decisão cancelava suas matrículas, o que os impediu de se matricularem novamente em escolas públicas. Na sua decisão, o magistrado indica que o método de ação dos estudantes ia contra tudo aquilo que eles acreditavam e que suas ações perante a direção eram completamente inadequadas. O último registro da APA/SNI sobre o caso é de 14 de janeiro de 1985¹⁸⁷. Robaina conta que “rodou por expulso”, mas terminou o 2º grau no ano seguinte em instituição particular do ensino. Apesar da tramitação na justiça, nenhum dos dois envolvidos sofreu alguma repercussão penal devido as ações de mobilização que ocorreram na escola. Em 1984, os eventos que ocorreram no *Julinho*, apesar de terem sido acompanhados de perto pelos órgãos de informação, não constituíam crime contra a segurança nacional.

4.2.3 *Cultura escolar em perspectiva: a ditadura e os estudantes*

A cultura escolar juliana, analisada em perspectiva, nos permite reconhecer que, ainda que a ditadura e as estruturas burocráticas da escola buscassem dificultar, a tradição de mobilização e de debate político seguiram fortes no *Julinho* durante o contexto da ditadura.

¹⁸⁷ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.85010647. Disponível online.

Não só nos períodos que indicamos. Nossa intenção com essa exposição, mais do que uma análise cronológica de todos os eventos, foi compreender como contextos e gerações diferentes lidavam com as barreiras ou as dificuldades institucionais.

As semelhanças são inegáveis. Nos dois casos, houve manifestações lideradas por jovens, brancos e de classe média (ou classe média baixa). Nos dois casos, houve protagonismo dos assistentes da direção, que se prontificam a convocar a polícia. As entidades representativas dos secundaristas e seus dirigentes (UBES e UMESPA) tiveram um papel importante. 1968 e 1984 foram anos de radicalização das mobilizações populares em todo o país. Em ambos os casos, a polícia foi convocada ao espaço escolar e reprimiu os estudantes; por outro lado, os estudantes tinham na Assembléia Legislativa um possível recurso para sua defesa. Por fim, a justificativa para a expulsão de Gutiérrez, Robaina e Razek envolveu a acusação de indisciplina e o incentivo à rebelião. Em ambos os casos houve interferência do sistema judiciário. Poderíamos seguir, mas nos parece que o ponto chave se encontra aqui.

A indisciplina dos estudantes não foi exclusiva do contexto da ditadura. Seguramente, aqueles(as) que vieram antes de Carlos Gianotti e Telmo Magadan também participaram de formas de questionamento e pressão sobre as autoridades escolares. A utopia, o desafio e a transgressão são parte do que configura a adolescência. Ser educador(a) é reconhecer que a transgressão e a indisciplina fazem parte do processo de aprendizado. Na verdade, é reconhecer que o próprio processo de escolarização foi pensado como uma forma de disciplinar os corpos, de civilizar, de homogeneizar aqueles(as) a quem se desejava tornar seres sociais produtivos. Voltando à epígrafe primeiro capítulo (de autoria de Rubem Alves), vemos que a construção do processo de escolarização no contexto da modernidade visava, mais do que reconhecer a beleza das crianças - ou das mudas de repolho (como define o autor) - transformá-las em cabeças grandes e suculentas capazes de encher um caminhão e gerar lucro. A educação como prática de transgressão ou para o pensamento crítico, como propõem bell hooks (2010) e outras pessoas alinhadas à pedagogia crítica, não fazia parte do horizonte de expectativa da modernidade europeia.

Tampouco a prática democrática e o aprendizado de mobilização política como a que caracterizava a cultura escolar juliana. No entanto, a partir dos anos 1940 a tradição da instituição foi se constituindo nesses moldes, o que seguramente não existiria sem a utopia e a rebelião adolescentes. O golpe de Estado de 1964, a “operação limpeza” e as mudanças que a DSN buscava impor ao sistema de educação não foram capazes de eliminar essas

características. Qual seria, então, a especificidade desse contexto histórico? A nosso ver, a forma como as instituições escolar, nesse caso o Colégio Estadual Júlio de Castilhos, se mobilizaram em torno desse tema. Se antes a indisciplina dos estudantes era resolvida a partir de mecanismos internos, no contexto da ditadura e da influência ideológica da DSN, ela podia envolver uma gama muito maior de sujeitos. A indisciplina adolescente e as manifestações dos estudantes no ambiente escolar tornaram-se um problema de Estado; a indisciplina adolescente, em última instância, era percebida como elemento que ameaçava a segurança nacional, sendo necessário deslocar agentes, efetivos policiais e investir muito dinheiro para lidar com esse problema.

“Pobre do país que se vê em perigo toda vez que um grupo de estudantes se reúnem em seu colégio para formular qualquer reivindicação”, essa foi a afirmação dos advogados Cláudio Gutiérrez e Luiz Eurico Lisboa, quando tentavam defendê-los da grave acusação de crime contra a segurança nacional. Sem dúvida, é triste confirmar que tal constatação se tornou uma realidade, tanto em 1968 quanto em 1984. A diferença entre as situações é meramente conjuntural. No primeiro caso, os mecanismos repressivos e o domínio sobre as instituições da sociedade civil permitiam o enquadramento dos dois estudantes como criminosos, passíveis de serem julgados pela justiça militar. Por mais que inicialmente eles tenham sido absolvidos, a partir do momento em que se tornou necessário, o mesmo mecanismo foi reutilizado, condenando-os não só a seis meses de prisão, mas levando-os a tomarem a decisão de com apenas 20 anos partirem para a clandestinidade ou para o exílio, duras opções diante de uma realidade implacável. Quando tratamos de Terrorismo de Estado, é também a isso que fazemos referência. Em 1984, a indisciplina de estudantes adolescentes ainda era considerada um problema para a segurança nacional. A cobertura e o destaque que a APA/SNI dedicou ao caso demonstram isso. Os setores contrários à reabertura democrática seguiam instalados nos órgãos de informação e utilizavam esse tipo de vigilância como forma de buscar justificativas para barrar o processo de democratização da sociedade em andamento. Como sabemos, não tiveram sucesso. Isso não os impediu, contudo, de persistir com velhas técnicas da violência de Estado, como as ameaças telefônicas direcionadas à mãe de Carlos Robaina. Ele e Razek foram expulsos do *Julinho*, porém, felizmente, nesse contexto, diferente do que ocorreu a partir da imposição do AI-5 em 1968, já existia forte espaço de mobilização da sociedade civil, o que não permitiu que sofressem o mesmo tipo de punição que seus colegas de 16 anos antes.

As políticas de enquadramento embasadas na DSN não foram capazes de matar o “espírito democrático” que caracterizava, como indicam as memórias do período, a cultura escolar juliana. Contudo, essa pressão teve consequências imensas na vida das pessoas que ousaram manter essa tradição fortalecida, como ocorreu com os adolescentes Telmo, Carlos, Luiz Eurico, Suzana, Cláudio e tantos outros.

4.3 O *Julinho* como colégio-padrão – excelência acadêmica e intervenção externa

Se o ideal de educação democrática e mobilização política da cultura escolar juliana não foram extintos pela ação da ditadura, o mesmo talvez não possa ser dito sobre a ideia do *Julinho* como um “colégio-padrão”. Os relatos que foram produzidos nos livros de memória das décadas de 1990 e dos anos 2000 fornecem inúmeros indícios. Em alguns momentos, o que aparece é uma noção de gratidão pela oportunidade de ter estudado e/ou trabalhado em uma instituição de ensino público de muita qualidade; em outros, certa nostalgia e uma constatação de que aquele *Julinho* de outrora já não existe. No relato dos nossos entrevistados, essas características também aparecem. Telmo Magadan explica que

Magadan - [A] última vez que eu fui no *Julinho*, eu saí muito mal, porque eu vi inclusive a arquitetura do prédio mal conservada. Eu vi o prédio depredado, eu vi uma pobreza material, cultural, uma pobreza num contexto geral, que me deixou muito... Eu vi que estava refletindo os novos momentos da sociedade brasileira. Passou um clima ruim o colégio, independente, eu imagino, do esforço dos professores que estão lá hoje, do esforço daqueles diretores e dos alunos em fazer o melhor possível. Mas a gente que consegue comparar com um passo importante desse colégio, por isso que eu quero contextualizar, faz a gente pensar por que aconteceu tudo isso no Brasil, por que aconteceu tudo isso no Rio Grande do Sul e no *Julinho*, que é o objeto da tua tese. (GIANOTTI; MAGADAN, 2020, p. 4)

Carlos Barzotto e Carmem Gil, por outro lado, analisam a forma como os meios de comunicação na atualidade se apropriam dessa história “magnânima” do *Julinho* e das gerações de intelectuais que se formaram nessa instituição, apresentando-as em oposição a uma imagem de decadência da educação pública e do desrespeito à instituição, em especial dos discursos que associam os estudantes ao tráfico de drogas (2019, p. 335). O efeito mais imediato é um distanciamento das gerações atuais em relação a esse espaço e ao significado histórico que lhe é atribuído (BARZOTTO; GIL, 2019, p. 341).

Compreender esse processo passa por reconhecer os efeitos da ditadura e dos preceitos da DSN sobre essa instituição. Nosso argumento será apresentado a partir de duas

perspectivas. A primeira, refletindo sobre os efeitos mais diretos da LDB de 1971 e da reestruturação do currículo aberto da instituição. A segunda, avaliando como aconteceu a intervenção que progressivamente tolheu a *autonomia institucional* que caracterizava o colégio-padrão do Rio Grande do Sul. Nesse caso, indicamos como uma intervenção externa teve efeitos diretos sobre a cultura escolar juliana.

4.3.1 *A Reforma Educacional da Ditadura e o colégio-padrão do estado*

No capítulo anterior, indicamos que a bibliografia de referência trata da reforma educacional de 1971 a partir de quatro pontos principais: a extensão da escolaridade obrigatória; a “profissionalização” (que confere ao 2º grau um caráter de terminalidade); a centralização das decisões; e da consolidação da obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica. Cada uma dessas mudanças teve efeitos particulares no ambiente educativo do CEJC. Por hora, vamos nos concentrar nas três primeiras.

Em relação a primeira mudança, começamos com a fala de Carlos Gianotti, quem reflete sobre o perfil da escola na época em que estudou.

Gianotti - É uma época em que a escola é elitista. Mesmo sendo uma escola gratuita, pública, o Júlio de Castilhos ... As escolas, o ensino era elitista... Quem fazia o curso Colegial, que se chamava na época, depois do Ginásio, já é uma elite. Então tu tivesse lá no Júlio de Castilhos, Moacyr Scliar, que foi aluno. Então tu tinhas pessoas de uma classe média alta e que estudavam no *Julinho*. Mas quem tinha acesso ao Júlio de Castilhos é mais uma elite, digamos assim, socioeconômica. Depois tu tens a democratização do ensino e a ampliação, então... (GIANOTTI; MAGADAN, 2020, p. 6).

Ainda que fosse pública, a escola do contexto da década de 1960 era seletiva. Não existia obrigatoriedade da educação para além do ensino primário e o ingresso na formação secundária dependia de uma prova de admissão. No *Julinho*, essa seletividade era ainda maior, visto que uma prova específica era organizada por uma banca de docentes própria da instituição. Enquanto estudantes, Magadan e Gianotti participaram de movimentos que visavam alterar essas condições, como atestam as edições do jornal *O Julinho* daquele contexto¹⁸⁸. Como vimos, várias tendências intelectuais (do desenvolvimentismo populista aos intelectuais da Escola Nova) e movimentos populares defendiam a expansão da escolaridade obrigatória (TOLEDO, 2017, p. 182-183). No período da ditadura, essas lutas tiveram algumas vitórias institucionais. Em um primeiro momento, através da constituição de

¹⁸⁸ Recebi os arquivos pelo whatsapp, por isso não há citação no corpo do trabalho.

1967, que aumentava a escolaridade obrigatória para oito anos, mas garantia a educação pública somente àquelas pessoas com comprovada insuficiência de recursos (BRASIL, 1967). No caso do *Julinho*, isso significou a manutenção do exame de admissão próprio, que só veio a ser abolido na década de 1970. Tal mudança, não só no Rio Grande do Sul, mas na educação brasileira como um todo, consolidou um processo de democratização do acesso ao ensino, aprofundado depois de findada a ditadura.

Isso levou, como vimos, a alterações profundas no *perfil do alunado*. A reforma garantia o ingresso no segundo ciclo do 1º grau a uma parcela de estudantes que seguramente não teriam esse direito no tempo em que estudaram Magadan e Gianotti. Essas mudanças foram se tornando perceptíveis já de imediato. Por mais que o discurso em torno da democratização fosse forte, tradições docentes há muito consolidadas não necessariamente lidavam bem com mudanças bruscas, que passavam a ser sentidas inclusive pelo corpo docente que lecionava no 2º grau. Sobre isso, chama atenção um “protesto” dos professores(as) da área de história no Plano Curricular de 1978.

À Coordenação Pedagógica,

Conclusões sobre a aplicação das diretrizes curriculares do ensino de 2º grau – disciplina: História.

Os professores da disciplina de História, tendo aplicado as diretrizes curriculares emanadas da SEC, chegaram às seguintes conclusões:

- a) embora distribuídos em dois anos letivos, os conteúdos não podem ser bem desenvolvidos, em face da pequena carga horária semanal.
- b) Faltam aos alunos pré-requisitos para o acompanhamento do programa de História.

Sugestões: 1) aumento da carga horária; 2) modificações no ensino de 1º grau, para que sejam dados aos alunos os pré-requisitos necessários; 3) seleção de alunos, para ingresso no 2º grau.

M. de J. de S.

Coordenadora.

C. A., junho de 1978. [Grifos do autor]¹⁸⁹

Além das resistências às transformações e da tentativa de retomar as antigas práticas seletivas, essa citação indica outra mudança impulsionada pela reforma no CEJC: a progressiva transformação do *Julinho* em uma escola de 2º grau. Assim, os e as estudantes passaram a frequentar o colégio por muito menos tempo do que outras gerações que cursavam o ciclo ginásial e colegial naquele mesmo espaço. Seguramente, isso produziu efeitos na

¹⁸⁹ Como indicamos anteriormente, o contexto da pandemia impediu o acesso direto à documentação do Arquivo do CEJC. Faremos breves menções a alguns documentos que nos foram fornecidos em versão digital pela pesquisadora Luciana Cunha. Para uma análise mais direta do conteúdo das mudanças curriculares do *Julinho* no contexto da ditadura, consultar sua dissertação de mestrado (2016).

possibilidade de estabelecimento de vínculos e da sensação de pertencimento identitário¹⁹⁰. A consulta à *Revista de Ensino* permitiu entender como isso fez parte de uma estratégia da SEC/RS, visto que parte da “otimização de recursos” envolvia a criação de escolas de referência, que deveriam receber os alunos provenientes de unidades menores (REVISTA DE ENSINO, abr. 1972a, p. 4).

Essa “otimização” de recursos, por outro lado, também se refletiu na diminuição do repasse de verbas às escolas. A expansão da educação pública não previa a expansão do orçamento. No caso do *Julinho*, isso é muito bem explicado pela professora Neiva Schäffer. Vale lembrar que ela trabalhou na instituição em 1969, licenciou-se, retornou em 1972 e permaneceu como professora até 1986. Vivenciou, portanto, um processo de longa duração. Perguntamos a ela, nesse sentido, se houve mudança nas condições de trabalho, se existiu alguma piora. Ela respondeu a partir de dois vetores.

Nós temos que pensar em duas linhas ou em dois vetores para essa pergunta. Uma é do recurso direto destinado pela mantenedora para as escolas. Certo?! Então, a resposta é sim. Nós temos, no caso específico do Júlio e mesmo nas outras escolas onde eu trabalhei, prédios melhores. Prédios melhores, mas prédios caros! A maioria das escolas públicas menores aqui de Porto Alegre eram antigos casarões, que nos anos 1960 e 1970, eram casarões. Agora tu colocas vinte anos sem recuperação de infiltração, encanamento, eletricidade etc., tu não tens mais casarões, entende?! Tu tens os cortiços, certo? (SCHÄFFER, 2020, p. 18)

A solução para o problema de financiamento foi recorrer à comunidade, através dos CPM's, algo que já existia anteriormente. Na primeira vez que trabalhou no *Julinho*, inclusive, a professora Neiva permaneceu contratada com recursos do CPM durante alguns meses, até que finalmente o estado assumiu seu contracheque. Ocorre que no contexto posterior à reforma de ensino algumas instituições desenvolveram uma dependência das verbas que partiam dos CPM's. Esse foi o caso do *Julinho*. No Plano Global de 1976-1977, a instituição traçou algumas definições:

Problema: O COLÉGIO ESTADUAL JÚLIO DE CASTILHOS dada a sua dimensão e número de alunos que abriga, luta com dificuldades financeiras que se refletem na sua administração.

Objetivos: Suprir, ao menos em parte, suas necessidades financeiras.

Alternativas baseadas nas disponibilidades: A principal alternativa que o Colégio dispõe é a arrecadação em forma de contribuição que os alunos pagam no ato da Matrícula e durante o ano letivo.

Avaliação:

Critérios: A fixação de parcelas de contribuição será através de estudo da Ficha Sócio-Econômica e da Declaração de Imposto de Renda, ou comprovação de Renda

¹⁹⁰ Esse argumento não é nosso. Quem nos apontou essa característica foi a profa. Neiva Schäffer, na primeira ligação que tivemos, mas que não foi gravada e tampouco transcrita.

fornecida pela Empresa. Estes últimos de apresentação obrigatória no ato da Matrícula.

Instrumentos: A cobrança das contribuições deverá ser através de carnê criteriosamente estipulado conforme a disponibilidade financeira de cada aluno.

Neiva Schäffer explica:

É o momento que os CPMs são autorizados inclusive a contratação de pessoal para o trabalho de limpeza e até professor, mesmo que não por tempo maior, porque justamente tem a questão jurídica que tem um assalariado, um empregado. Eles nunca vão ter um empregado permanente porque tem custo e tem uma questão legal que não permitiria. Mas eles podem pagar auxiliares eventuais.

A outra coisa que o estado reduz é o investimento em material e reduz o investimento em pessoal. Vou te dar um exemplo: o "*Julinho*" tinha marceneiro, o "*Julinho*" tinha um electricista que era do colégio. Então, eles estavam ali para que qualquer situação eram funcionários especializados para mexer em fiação. O carpinteiro era contratado para [consertar] cadeiras quebradas, mesas quebradas, tudo. Então tem mais, tu tens que contratar todo esse pessoal de fora.

Então, se tinha um padrão de elite de escola que eram poucos alunos, poucas escolas. Na medida que vai se abrindo... primeiro obrigando a educação da criança, depois de 1980 havia adolescentes também. Universaliza-se o ingresso, mas não se aumenta os recursos para essa massa de alunos e professores, que vai ser a população brasileira que está na escola, mas não o que seria uma escola adequada. (2020, p. 19)

O outro vetor abordado pela professora é o da mudança nas práticas de ensino, que também marcou esse contexto. A partir da década de 1970, na visão da nossa entrevistada, tornou-se obsoleto um modelo de ensino no qual um(a) docente fala e os e as estudantes escutam, para no final do mês ou do semestre reproduzirem as informações num exame.

Na medida que se começa, na década de 1970, a pensar numa televisão em cada sala de aula, como havia no Júlio, é necessária uma sala de recursos audiovisuais para preparar essa aula. Quando o professor na Faculdade de Educação começa a ver que trabalhar não é só falar. Tu podes levar sólidos para a aula de Matemática; na aula de Geografia, o aluno pode fazer uma maquete, que dá para fazer um rio simulado, que ele pode fazer uma visita, que deve fazer uma saída de campo. Vamos recuperar as práticas de ensino do século XIX, final do XVIII? Quando ele começa a pensar na Educação não como informação, mas como aprendizado mesmo, tu tens que ter outros materiais na sala de aula. Hoje tu tens que ter o celular em sala de aula, tu tens que ter um notebook em sala de aula, tu tens que ter um data-show (que já baixou muito de preço). Então, a escola se queixa de não ter materiais e não tem mesmo. (SCHÄFFER, 2020, p. 20)

Isso nos leva ao nosso segundo ponto: a profissionalização. Por óbvio, a exigência da formação técnica em todas as instituições de ensino de 2º grau demandava uma nova estrutura, novos profissionais e novas práticas. Esse tipo de transição não é simples e, no caso do *Julinho*, nos parece que nunca foi efetivamente aplicado o currículo que era previsto pela SEC/RS. A análise de Luciane Cunha (2016, p. 57-60) sobre o tema passa a impressão de uma eterna transição, que iniciou com a reestruturação dos planos curriculares em 1972, seguiu durante toda a década de 1970 afirmando a necessidade de “consolidar as mudanças propostas pela reforma”, mas que foi se afastando da profissionalização na medida em que a

própria legislação nacional sobre o tema foi abandonando essa necessidade, visto que os mecanismos que previam a obrigatoriedade foram progressivamente revogados.

A nosso ver, isso também pode ser visto como uma forma de resistência às mudanças na tradição institucional e, em outra perspectiva, das características que faziam parte da cultura escolar juliana. Contudo, ainda que não se fosse aplicada a lei e a necessidade de “profissionalização”, a precarização indicada por Neiva Schäffer tornou-se uma realidade visível, que passou a ser definidora nas relações internas da escola e na forma como essa instituição era encarada socialmente. Se retomarmos os relatos sobre a forma como a instituição era percebida na década de 1960, é difícil não reconhecer como as prescrições da reforma educacional de 1971 atingiram um ponto nodal da cultura escolar juliana. Afinal, a instituição se definiu historicamente por sua excelência acadêmica, pelo ensino público de qualidade e, não menos importante, pelo sucesso que obtinha na aprovação dos vestibulares do estado. Inclusive, no contexto pré-reforma, existia a prática de dividir as turmas de alunos de acordo com os interesses de vestibular, para além da divisão que o próprio sistema já previa entre o Clássico e o Científico (SCHÄFFER, 2020, p. 9). Era esse o motivo que trazia os filhos de famílias abastadas do interior do estado a estudar no *Julinho*. Era esse um dos incentivos que levava as famílias de classe média alta de Porto Alegre a matricularem seus filhos numa instituição de educação pública, para além do fato de que poucas escolas particulares possuíam turmas dos anos finais do ensino secundário.

A Reforma de 1971 anunciava justamente o fim do ensino propedêutico. Na *Revista de Ensino* vimos a importância atribuída à profissionalização e ao ideal de um ensino de segundo grau marcado pela “terminalidade” dos estudos. Assim, a reforma educacional foi, para a cultura escolar do *Julinho*, uma pá de cal, que na letra da lei transformou a instituição em uma escola como qualquer outra. Em um desabafo escrito em 2000, um dos diretores da instituição na década de 1990, Otávio Rojas Lima, advertia:

O Colégio Estadual Júlio de Castilhos sempre será um marco na educação deste Estado. Entre os políticos que dirigiram o Rio Grande do Sul, poucos enxergaram isso. Tratar o *Julinho* como uma escola igual a qualquer outra é um desrespeito à história das intelectualidades aqui formadas. A sociedade apresenta reflexos da desvalorização da educação através do comportamento de uma juventude sem ideologias e do desrespeito aos professores (LIMA, 2000, p. 137).

E foi justamente isso o que fez a reforma educacional da ditadura. Ela centralizava as decisões sobre o sistema educacional a nível nacional, diminuía o papel das mantenedoras estaduais e, em última medida, tornava sem sentido a existência de instituições no modelo do “colégio-padrão” do Rio Grande do Sul, que possuíam a incumbência de estabelecer experimentações

curriculares e modelos a outras escolas. A cultura escolar juliana, que era fortemente marcada por esse elemento de autonomia, foi progressivamente impulsionada para uma configuração que ignorava essa possibilidade. Se antes o *Julinho* possuía concursos próprios para docentes, agora a instituição precisava lidar com a falta de professores em determinadas áreas. No entanto, não foi só nessa dimensão que a autonomia do “colégio-padrão” se viu afetada. É sobre isso que passaremos a dissertar a partir de agora.

4.3.2 A “operação limpeza” e as perseguições no *Julinho*

A primeira intervenção externa que iremos abordar é a mais óbvia: o controle sobre o corpo docente da instituição, através dos mesmos mecanismos que apresentamos no perfil docente do capítulo anterior. Das 75 pessoas mapeadas em nossa investigação, seis delas estavam vinculadas de alguma forma ao Colégio Estadual Júlio de Castilhos. O perfil interno do *Julinho* segue o padrão apresentado em relação aquele apresentado a nível estadual: uma maioria masculina, de pessoas brancas, com alguma vinculação político-partidária, sendo uma maioria de afetados no contexto da “operação limpeza”.

Nesse sentido, os afastamentos ocorreram principalmente através de Inquéritos Policiais-Militares, que seguiam o modelo daqueles que apresentamos no caso de Alegrete (da professora Wanda de Souza Trindade), de Bagé (da professora Elida Rodrigues da Costa) e de Bento Gonçalves (do professor Aquilino Opermann): tratavam-se investigações que visavam identificar a “subversão no magistério e na classe estudantil”. Não tivemos acesso à documentação que envolvia o CEJC, mas Carlos Gianotti e Telmo Magadan recordam a existência dessas comissões, de terem sido convidados a depor (sobre o Grêmio Estudantil) e da formação de comissões internas do *Julinho* que tinham o mesmo fim (GIANOTTI; MAGADAN, 2020, p. 23-25)¹⁹¹. Já no ano de 1964 quatro pessoas foram afastadas de suas funções no CEJC. Consideramos importante narrar um pouco da vida de cada uma delas, em um perfil mais pessoal do que o que fizemos a nível estadual. Vamos a elas.

A mais antiga professora expurgada era Eugênia Grimberg, que trabalhava como professora de História no colégio-padrão desde 1946, conforme indica em seu relato (1990, p.

¹⁹¹ Eles citam a participação de alguns professores do *Julinho* que eram militares, como Rui Gonçalves. Além dele, o já citado Heitor Lopes Fialho. Essa comissão interna também levou a uma “intervenção” no Grêmio. Assim, para que a entidade permanecesse aberta, um professor ficava responsável por ser o “tutor” das atividades. Essa regra permaneceu durante todo o contexto da ditadura.

55). Ela esteve entre as primeiras mulheres admitidas para trabalhar no ensino secundário noturno, o que provocou protestos tanto de seus alunos quanto de colegas mais antigos, que viam na nomeação das “professorinhas” uma ameaça. Nos livros de memórias da instituição há muitas menções a suas aulas de história e a forma como trazia vida aos eventos, fugindo de concepções que viam na disciplina uma simples sucessão de fatos. Eugênia foi aposentada compulsoriamente, através do AI-1. As justificativas envolviam o fato de ser “elemento de idéias esquerdizantes”, de recomendar livros didáticos inapropriados, de ter prestado solidariedade a Cuba (provavelmente no contexto da tentativa de invasão da Baía dos Porcos, em 1962), de ter incentivado o comparecimento a comício contrário ao golpe em 1964 e de ter afirmado que aquele momento era o da “vitória dos gorilas”, mas que as forças populares iriam reagir (GRIMBERG, 1990, p. 63).

Décio Nunes Floriano era professor de Física e um conhecido militante comunista. Trabalhava no *Julinho* desde 1951 (FLORIANO, 1990). Além disso, era professor da PUC-RS. Nas memórias sobre o professor sempre é citado o comprometimento com a disciplina que lecionava e os debates que estabelecia com suas turmas fora do espaço da sala de aula. Assim como Eugênia, foi aposentado compulsoriamente no início de 1964. As acusações contra ele envolviam o fato de ser “notório comunista”, amigo de Jacob Gorender, sua participação na greve do magistério em 1964, o vínculo com frentes de defesa das Reformas de Base e a convocação a comício contrário ao golpe. A vigilância da APA/SNI atesta que, apesar de ter sido expurgado, seguiu militando. Em 1975 foi preso pela repressão. Foi uma das pessoas a quem foi concedida indenização através da lei 11.042, em 1998.¹⁹²

Antônio de Pádua Ferreira da Silva era professor de matemática no CEJC e também trabalhava como Fiscal do Ministério do Trabalho e da Previdência Social, na agência IAPI (em Porto Alegre). Não tivemos acesso ao seu processo de afastamento do *Julinho*, mas está disponível a documentação do processo instaurado no ministério. Nela, temos alguns dos indicativos dos motivos de seu afastamento.

Antonio de Padua Ferreira da Silva é apontado pela DOPS como elemento de larga e profunda atividade subversiva (Docs. De fls. 13 e sgtes.) Não foi alheio, ao que parece, a nenhum movimento “esquerdista” ou “esquerdizante” realizado de uns anos para cá neste Estado. Elemento atuante, da cúpula intelectual, tudo o que dizia respeito a “nacionalismo” (no sentido eufemístico que os comunistas e criptocomunistas emprestaram ao vocábulo), a “causa de Cuba”, a “Golpe e Contra-

¹⁹² ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.85012300; BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.85011991; BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.79000993. Disponíveis online; (BRANDO, 2014, p. 170).

Golpe”, a “camponeses”, “reformas de base”, etc, etc. – tinha no indiciado um adepto militante e entusiasta.¹⁹³

Vê-se que a justificativa era parecida com a que foi direcionada aos colegas. A diferença é que ele era um professor contratado, o que fez com que fosse afastado sem nenhum direito. No âmbito de seu trabalho na previdência, a comissão sumária decidiu pela aposentadoria compulsória, com vencimentos proporcionais ao tempo de serviço, para que pudesse prover aos seus sete filhos. Isso também foi lembrado por Carlos Gianotti, que indica mais detalhes sobre seu professor e a forma como ocorreu seu afastamento.

Gianotti - Bom, com relação à questão dos professores, houve. Tu citas aí o Décio Floriano, tu citas a Eugênia e tu citas o Pádua. O Pádua, ele tinha sido candidato a deputado federal ou estadual, não tinha se eleito, enfim, nos tempos passados, em outros tempos. E com o golpe ele se esconde. Ele vai se esconder e desaparece de cena. E para de dar aula. Eu estudava, no ano de 64, no primeiro ano, era por letra, à noite, primeiro científico "U", letra "U". E o professor de Matemática dessa turma era o Antônio de Pádua Ferreira da Silva. E começou o ano letivo, março. (PAUSA).

Dá-se o golpe em 31 e o Pádua desaparece. Então, o Pádua deu meia dúzia de aulas lá e nunca mais apareceu. E passado um período, não sei por que cargas d'água, ele resolve reaparecer. Ele até resolve sair e voltar à vida dele normal. Ele vai dar aula na nossa turma, de noite, e esclarece: "Olha, eu estou sendo procurado. Tão dizendo que sou comunista. Eu não sou comunista. Não sou marxista. Explica qual é a posição dele, de esquerda. Tão dizendo coisas que não são verdade". Então ele entra na aula dizendo isso. E a turma com os olhos arregalados. O noturno eram alunos que trabalhavam e de mais idade. Daqui a pouco bateram na porta e era o diretor do noturno. (...) Bate na porta o assistente da noite, chama o professor Pádua e diz uma coisa pra ele, lá de fora no corredor. Aí termina o período de aula e (...) o Pádua diz: "Olha, pessoal, eu vou sair pro recreio, vou pra sala dos professores, como sempre faço, mas eu não sei se voltarei, porque a polícia está aí." E não voltou. E foi preso e ele passou muito tempo preso. A família dele passou problemas, dificuldades, porque ele tinha seis filhos e tal. E outros professores foram... O termo não é cassado, o termo que usava era expurgado. (GIANOTTI; MAGADAN, 2020, p. 23-24).

Ao que tudo indica, dentre seus colegas, ele foi o único que foi preso enquanto estava no Colégio. Como vimos no primeiro capítulo, esse tipo de mecanismo era parte da estratégia vinculada ao TDE, que irradiava a violência para além daqueles a quem visava diretamente (ABOS, 1979, p. 13). Ou seja, a ação policial contra o professor Pádua, dentro da própria instituição, certamente espalhou receios, incerteza, insegurança e temor entre aqueles que presenciaram tamanho acontecimento (colegas, alunos e demais integrantes da comunidade juliana).

O último professor afastado no contexto da operação limpeza foi Fúlvio Celso Petraco. As fontes indicam que ele trabalhou na instituição, mas provavelmente encontrava-se licenciado de suas funções no momento do golpe. O que sabemos é que ele era um professor concursado e que foi demitido, sem direito a aposentadoria. Além disso, Fúlvio Petraco era

¹⁹³ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.87014709, p. 15-16.Disponível online.

suplente de deputado estadual pelo PTB, o que consta entre as justificativas para o seu afastamento¹⁹⁴. No contexto posterior à redemocratização teve larga trajetória político partidária no PSB e, no final de sua vida, no PSOL.

Marlene Crespo¹⁹⁵ era professora de Português e Literatura do *Julinho* no contexto de 1964, mas não foi afastada imediatamente de suas funções. Ela nasceu em Campos dos Goytacazes (RJ) e veio para Porto Alegre no início da década de 1960, acompanhando seu primeiro marido, que foi nomeado professor da UFRGS. Marlene tornou-se professora através de concurso interno da instituição. Além disso, era estudante na Faculdade de Belas Artes da UFRGS e por isso esteve presente no Congresso da UNE em Ibiúna, em outubro de 1968, defendendo as posições de seu partido à época, o PC do B. Esse foi o local de sua primeira prisão.

Regressando a Porto Alegre, após uma semana de ausência forçada, apressei-me a retornar às aulas [do *Julinho*], no que fui impedida por um bedel. Esperei quatro horas até conseguir esclarecer os fatos junto ao diretor do colégio, professor Antônio Magadan, enfrentando as provocações de um grupelho de estudantes – o Comando de Caça aos Comunistas (CCC) do *Julinho*, de cuja existência eu não sabia. O professor Magadan me recebeu, finalmente, ladeado por autoridades da escola e por um professor de Português de mim conhecido, e que havia pouco tempo admitido, pegara logo as melhores classes. Ele portava acintosamente um revólver. Por ordem do Exército, disse Magadan, eu não podia dar aulas. E só. (CRESPO, 2018, p. 13). [Grifos do autor]

A professora seguiu em Porto Alegre, junto de seus três filhos. Sua segunda prisão aconteceu em março do ano seguinte, quando distribuía panfletos durante a missa alusiva ao aniversário de um ano do assassinato do estudante Edson Luís. No inquérito que apurou o crime, consta o contato que foi feito com o diretor Magadan, que garantiu ao DOPS-RS que a professora seguia afastada de suas funções. Pesou sobre ela a mesma acusação imputada a Luiz Eurico e Carlos Gutiérrez. Ela respondeu a processo por crime contra a Lei de Segurança Nacional (Decreto nº 314, 1967), sendo absolvida à revelia em 3 de setembro de 1970.¹⁹⁶

Nesse ano, havia se mudado para São Paulo e se afastado da militância do PC do B. Isso não impediu que fosse presa novamente, em 1973, pelo DOI-CODI daquele estado, denunciada por um militante que a conhecia. Desde então, não conseguiu empregos como professora. No final da década de 1970, começou a trabalhar para jornais da “imprensa nanica”, do movimento operário e do movimento feminista, principalmente a partir da

¹⁹⁴ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB N8.0 PSN.AAI.0031. Disponível online.

¹⁹⁵ Na documentação, ela é referida como Marlene Crespo Fuser, nome de casada, que utilizava naquele período.

¹⁹⁶ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.85010822. Disponível online.

produção artística. Atualmente é uma reconhecida artista plástica, com ampla obra que dialoga com a história dos movimentos populares no Brasil¹⁹⁷.

O último afastado foi Emílio Mabilde Ripoll, que, apesar do sobrenome, não possuía parentesco com a poetisa comunista. Assim como Antônio Pádua, atuava como professor de Matemática no CEJC. Além disso, trabalhava na Faculdade de Arquitetura da UFRGS. Foi afastado devido ao AI-5. A documentação trata somente do expurgo relacionado à UFRGS, porém Gianotti e Magadan indicaram que nesse contexto ele também perdeu seu emprego no *Julinho*. A acusação que pesava sobre ele era a de proximidade com elementos esquerdistas da Faculdade de Arquitetura, uma das mais afetadas na UFRGS pelos expurgos produzidos a partir do AI-5.¹⁹⁸

Seguramente, o afastamento dos e das professoras produziu efeitos na cultura escolar juliana. A nosso ver, essa ação de perseguição no interior da comunidade juliana pode ser vista como uma forma de ataque a um elemento característico da cultura da instituição: a autonomia. Dessa forma, a operação limpeza atuou como um espaço em que a *autonomia institucional* foi sendo solapada progressivamente. Além disso, as ações de perseguição atuaram como uma forma de gerar um ambiente de receio, medo e silenciamento, conforme indica a narrativa de Carlos Gianotti sobre o caso de Antônio Pádua. A presença da polícia no ambiente escolar foi constante, como indicam os vários casos que narramos nesse capítulo.

Estariamos enganados, no entanto, se concluíssemos que se tratavam somente de intervenções externas. Na realidade, elas também contaram com a colaboração e a participação ativa de pessoas que há muito tempo trabalhavam no CEJC, e que possivelmente encontraram no golpe e no autoritarismo da ditadura um espaço e uma dinâmica propícia para galgar posições de destaque na instituição. Ainda que o colaboracionismo possa ser negado a posteriori, ele existiu. Sobre isso, podemos dar destaque ao depoimento de Luiz Irineu Cibils Settineri, um Químico e Médico que lecionava na instituição desde 1946. Explica, sem citar nomes, que desde o final da década de 1950 possuía uma boa relação com dois coronéis da Escola de Cadetes de Porto Alegre, o que o livrou de algumas punições enquanto presidente do Centro de Professores do *Julinho*. O que chama atenção é seu adendo relativo ao contexto da “operação limpeza”.

¹⁹⁷ Além do livro escrito por Marlene Crespo, consultamos sua entrevista ao Memorial da Resistência de São Paulo (2016).

¹⁹⁸ INSTITUTO DE ARQUITETOS DO BRASIL (RS). A ditadura militar e os professores expurgados da faculdade de arquitetura da UFRGS. Disponível em: <http://www.iab-rs.org.br/noticia/a-ditadura-militar-e-os-professores-expurgados-da-faculdade-de-arquitetura-da-ufrgs.aspx>. Acesso em: 19 dez. 2020.

Em outras ocasiões, depois da Revolução de 1964, fui consultado pelos mesmos militares sobre as atitudes de alguns professores do Colégio aos quais tinha sido atribuída a conduta de revide à Revolução. Como eu conhecia bem a todos e tinha até mesmo sido professor de alguns, coube-me a atitude de opinar sobre a periculosidade ou não de terem atitudes contrárias à lei em vigor. Tive oportunidade de opinar favoravelmente a todos. Só não fui consultado sobre as atitudes de dois professores do Júlio de Castilhos, e agradeço a Deus por não me fazer chagar às mãos tal pedido, pois eles foram expurgados na primeira leva, o que me deixa com a consciência tranquila. (SETTINERI, 2000, p. 110)

A louvável posição de Settineri contrasta, como veremos, com outros elementos associados com sua biografia. Por hora, basta saber que mesmo sendo o menos votado na lista tríplice na eleição para diretor do ano de 1969, acabou indicado pelo Secretário da Educação e Cultura a assumir a vaga. Justifica sua posse porque “uma intervenção feita por alguém de dentro da escola era melhor do que um interventor vindo de fora” (2000, p. 111)¹⁹⁹. O diretor Heitor Lopes Fialho, personagem importante no subcapítulo anterior, também seria um ótimo exemplo desse tipo de intervenção. A autonomia, que não foi preservada em relação ao corpo docente, pelo menos no que diz respeito à direção, foi mantida através de indivíduos que se projetaram e conseguiram se estabelecer em posições de destaque devido ao seu alinhamento aos preceitos da ditadura²⁰⁰.

Outro tipo de colaboracionismo, que difere daqueles que buscavam mais poder na instituição, foi o de pessoas que consideravam que poderiam se livrar de colegas que não lhes agradavam. Essa é a tese defendida pela professora Nancy Moura, que lecionava Física na instituição no momento do golpe de Estado. Não tivemos a oportunidade de conversar diretamente com ela. Quem fornece essas informações é a professora Neiva Schäffer. Após nossa entrevista, ela gentilmente se dispôs a telefonar à colega e perguntar sobre alguns dos temas que discutimos na nossa conversa. Em e-mail enviado no dia 15 de setembro de 2020, Schäffer explica que:

Alguns professores foram cassados sob a alegação de fazerem propaganda política em sala de aula. Não perderam outros direitos e não chegaram a sofrer outras pressões mais sérias. Ela [Nancy] considera que todos eram excelentes professores nas suas disciplinas, mas muito exigentes em relação a outros professores, mais descomprometidos e despreparados. Não deixavam de manifestar as críticas, o que gerava situações pouco amenas. Para a Nancy, a denúncia tem mais a ver com inveja do que ação política.

¹⁹⁹ Como vimos, a eleição e a indicação de uma lista tríplice ao Secretário da Educação eram práticas particulares do *Julinho*, que não identificamos em outros colégios no mesmo período. De fato, durante a ditadura, o *Julinho* sofreu somente uma intervenção direta na sua direção. Explica Neiva Schäffer que por um breve período foi nomeada uma diretora que não lecionava no colégio, mas que ela sempre se dedicou ao ensino. Esse pode ser visto como um elemento da autonomia institucional que foi mantido, algo que certamente foi valorizado pelas pessoas que trabalhavam e estudavam naquele espaço.

²⁰⁰ Heitor Lopes Fialho tornou-se diretor em 1975. Alguns anos antes, em 1967, foi um dos selecionados para compor uma comissão de professores que investigou as atividades estudantis, levou à expulsão de vários estudantes (dentre os quais Cláudio Gutiérrez) e ao fechamento do Grêmio Estudantil.

No caso do professor Décio Nunes Soriano (este é o nome segundo ela), disse que ele era filiado ao Partido Comunista, lecionava na Puc, em cursinhos e ainda tinha aulas particulares. Os professores de Física chegaram a organizar um abaixo-assinado para explicar que o professor não misturava sua atuação política com o magistério, mas ele pediu que não levassem adiante, porque a cassação não o afetaria, mas poderia prejudicar colegas que não teriam como se manter. O Grêmio do *Julinho* já estava fechado e alguns alunos quiseram fazer uma manifestação. Ela [Nancy] estava encabeçando o abaixo-assinado e atendeu ao pedido dele, desmontando as iniciativas de colegas e alunos.

Assim, embora seja preciso reconhecer que houve a colaboração de pessoas vinculadas à instituição com o sistema estatal repressivo, também cabe ressaltar que existiram iniciativas de proteção em relação aos colegas, de defesa do princípio de autonomia e democracia interna que marcavam a cultura escolar do *Julinho*.

4.3.3 As “disciplinas” e a disciplina: os “novos colegas” do *Julinho*

Além da existência dos colaboradores do regime, que denunciavam os colegas mais comprometidos, outra questão que caracterizou o período foi a contratação de mais pessoas alinhadas aos preceitos ideológicos da DSN, uma das formas pelas quais se estabeleceu a “capilaridade” do autoritarismo (O’DONNEL, 1983, p. 5), abordada no primeiro capítulo. Esse é outro elemento que diz respeito ao ideal de colégio padrão que foi se desconstruindo no contexto, mas que diz respeito a uma cultura educacional da ditadura de maneira ampla.

Como indicamos, desde 1969 tornou-se obrigatório o ensino da Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino, resultado de um projeto vinculado à Comissão Nacional de Moral e Civismo, proposto, por sua vez, por membros da Escola Superior de Guerra. A reforma educacional de 1971 reforçou essa característica. Como indicamos, a EMC foi uma das intervenções mais explícitas da ideologia da DSN sobre o sistema educativo. Além dela, a OSPB, que já era obrigatória em um contexto anterior, também cumpriu um papel essencial. Abreu e Filho (2006) reforçam tal afirmação, alegando que, mais do que uma simples disciplina, ela representava uma doutrina e um código de condutas a serem seguidas. Esse aspecto já foi exaustivamente investigado. Na visão de Adolar Koch, essas práticas educativas (nos três níveis de ensino), cumpriam um papel de restrição da cidadania e de incentivo a um civismo, regulado pelas lógicas da DSN (KOCH, 2019, p. 35-48).

Porém, para além do efeito que tais disciplinas tiveram sobre as práticas educativas e como novos elementos das culturas escolares, a criação dessas obrigatoriedades serviu como mecanismo que permitia inserir nas instituições educativas indivíduos alinhados político-ideologicamente ao projeto de poder da ditadura. Além da EMC, no *Julinho*, um processo

similar ocorreu com a Educação Física, fortemente incentivada pelas diretrizes curriculares da ditadura, tornando-se obrigatória e sendo reconfigurada durante esse contexto (CUNHA; GÓES, 1985, p. 80). No caso do *Julinho*, é notável como as entrevistas que fizemos e os documentos que consultamos indicam uma participação intensa de professores dessas disciplinas nas atividades mais autoritárias ou repressivas. Carlos Robaina tem muito presente na memória a atuação de Richard, professor de Educação Física. Segundo ele, Richard era o responsável pelo “gato” e “rato” que acontecia entre os professores e os estudantes vinculados à militância. Ele era um “cara enorme” que não perdia a oportunidade de impedir qualquer tipo de organização (2020, p. 2; 13). Neiva Schäffer conta que não se envolvia nas manifestações cívicas das quais o *Julinho* tinha de participar, como os desfiles de 07 de Setembro, mas que a área de Educação Física sempre teve um protagonismo nesses eventos (2020, p. 28).

Ainda assim, seguramente foi através da EMC que esse processo se deu de forma mais intensa. Para entender a dimensão desse tipo de intervenção, recorreremos novamente ao depoimento do ex-diretor Luiz Settineri.

No ano em que o General Garrastazu Medici assumiu a Presidência da República, foi criada a disciplina de Moral e Cívica, que deveria ser ministrada por pessoa qualificada. Caso não existisse professor especializado, o Diretor da Escola deveria assumir a disciplina. Já imaginaram que eu deveria ministrar 42 aulas semanais por turno, totalizando 126 nos três turnos. No caso de ocorrer alguma inconveniência no decurso de uma dessas aulas, o professor e/ou o Diretor seriam admoestados, tendo de responder a inquérito administrativo e ser demitido da escola se necessário. A meu desespero seguiu-se uma brilhante ideia de um dos meus assistentes, o Professor Isac Kumpinski, que sugeriu a utilização de Delegados de Polícia orientados por um deles, o professor e delegado José Morsch (também professor de Ciências), com transferência das obrigações para os mesmos. (SETTINERI, 2000, p. 15)

Note-se que esse depoimento, por si só, poderia gerar uma análise bastante aprofundada sobre a forma como se processa o arrependimento dos colaboradores de regimes autoritários, algo que já foi estudado em outras investigações. Ocorre que a nós interessa principalmente o conteúdo da confissão, pois foi através da EMC que se deu uma das situações mais problemáticas que aconteceram no *Julinho* durante a ditadura: a contratação de um torturador.

Em Porto Alegre, essa história é bastante conhecida, porém para os e as leitoras de outros lugares vale recordar o “Caso das Mãos Amarradas”. Manoel Raimundo Soares era sargento do exército e teve sua prisão decretada quando do golpe de Estado em 1964. Passou a viver clandestinamente e ingressou no movimento MR-26. Foi preso em março de 1966 na capital gaúcha, onde esteve detido no DOPS-RS e na “Ilha do Presídio” até o mês de agosto.

Durante esse período foi torturado inúmeras vezes, sendo José Morsch um dos delegados envolvidos. Foi também responsabilidade de José Morsch a assinatura de uma ordem de soltura forjada. Aos 24 dias do mês de agosto, o corpo de Manoel Raimundo Soares foi encontrado por pescadores boiando perto de um taquaral no lago Guaíba, na Ilha das Flores, que é parte do município de Porto Alegre. Esse caso tornou-se emblemático, pois foi instaurada uma CPI na Assembléia Legislativa do estado, que apurou responsabilidades e indicou os diversos envolvidos no caso. Apesar da longa tramitação na justiça e da viúva de Manoel ter conseguido direito a pensão vitalícia, nenhum dos agentes envolvidos, tampouco José Morsch, foi responsabilizado pelas sistemáticas violações de direitos humanos associadas à prisão de Manoel Raimundo Soares. (COMISSÃO DE FAMILIARES DE MORTOS E DESAPARECIDOS POLÍTICOS, 2009, p. 101-104).

Como o dossiê citado comprova, houve ampla repercussão dos ocorridos na imprensa. Assim, diferente de outros torturadores, era público e notório o envolvimento de Morsch com a violação de direitos humanos ainda na época dos fatos ocorridos. Tendo isso em mente, nos parece pouco provável que à época da sugestão recebida por Luiz Irineu Settineri o diretor do *Julinho* não tivesse conhecimento da biografia do ex-delegado, ainda mais se levarmos em conta seu bom relacionamento com membros da ativa do Exército. Mesmo que o diretor tenha buscado terceirizar a responsabilidade sobre o fato na pessoa do seu assistente, nos cabe, enquanto historiadores, a tarefa de expor sua participação, assim como a de seus colegas subsequentes, que permitiram que um torturador, chefiando uma equipe de policiais, fizesse parte da folha de pagamento de uma das instituições de ensino mais importantes do estado até o ano de 1984. Não se trata de uma casualidade. Na estratégia de poder da sociedade política vinculada à DSN, o domínio e a busca pela hegemonia em instituições da sociedade civil passaram pela omissão e pela conivência de indivíduos que ocupavam cargos de comando e permitiam que coisas como essa acontecessem.

Portanto, no caso do *Julinho*, a EMC servia como porta de entrada à escola de indivíduos que simpatizavam com o regime de exceção ou dele faziam parte. Dessa forma, com “profissionais” desse perfil, o Estado ditatorial progressivamente conseguia exercer certo controle sobre o ambiente escolar. Esse foi um dos temas sobre os quais versou nossa entrevista com a professora Neiva Schäffer. Conteí a ela sobre o depoimento de Settineri e a contratação de professores policiais.

Ah, bem interessante isso! Esses professores que estavam lá, alguns até portavam armas, porque eles tinham autorização para portar armas, esses eram o que o pessoal chamava de "dedo-duro" e tal. Talvez os coitados nem estivessem lá com essa

função, mas eles eram muito mal vistos, porque eram professores de OSPB e Moral e Cívica. Porque os professores não queriam assumir essas disciplinas. E como quase todos nós tínhamos a carga lotada, não tinha como dizer para o professor que não vai dar Geografia e vai dar isso, porque faltaria o de Geografia. Entendeu? (2020, p. 33) [Grifos do autor]

A conversa segue.

Mas, Rafael, assim: a tua pergunta é como eu convivia com esses professores, entre aspas, “militares”. Eles não eram militares, deviam ser policiais ou alguém do Exército, alguém que o colégio havia convidado a dar aula ou que a Secretaria havia mandado. Lembro bem de um, porque ele dava aula nas mesmas turmas que eu e é aquele que sempre me dizia: "professora, cuidado com o que a senhora está explicando em sala de aula". Normalmente, eram aqueles temas de Amazônia, de desmatamento, Projeto Jica, com a contaminação do Cerrado, em razão da entrada dos japoneses com o apoio dos militares. Então, quando eu pegava essas coisas por leitura e falava do projeto Jica, ele pedia para que não falasse isso e eu justificava: "mas tem tudo nos dados do IBGE". Daí ele me dizia: "Pois, é, mas professora, quem sabe a senhora se atenha ao livro". Mas, ele fazia aquilo de uma forma... eu não sei se alguma vez ele me denunciou, acho que não, ele fazia aquilo mais com temor que eu me envolvesse e que outros me denunciassem. Quando a gente sabia que naquelas turmas era ele - o sobrenome dele era Moesch não me lembro o nome dele - mas a gente chamava de professor Moesch...

Rafael: Ele ficava sabendo pelos alunos o que a senhora trabalhava?

Até porque às vezes ficava no quadro.

Rafael: Claro.

Como eu encontrava com esse professor, porque com esse professor eu tinha aulas nos mesmos dias da semana, pelo menos algumas vezes. Eu cumprimentava, eu via e eu lembro que alguns professores me perguntavam: "como é que tu consegues falar com esse homem?!". Porque eles tinham uma espécie de nojo que talvez, no fim, o homem podia ter sido contratado para dar aulas, mas pelo fato de ser militar tu já crias um preconceito que ele está ali em serviço da informação. (SCHÄFFER, 2020, p. 36) [Grifos do autor]

Com mais um tempo de conversa, chegamos à conclusão de que de fato de tratava de Morsch e que existia um ambiente que não tolerava sua presença no contexto do início dos anos 1980. Havia a noção de que se tratava de um “alcaguete” e alguém a quem não se poderia emprestar confiança, porém nem todas as pessoas (em especial aquelas que eram mais novas) tinham noção de seu vínculo profundo com a repressão. Em outros momentos da entrevista, falamos sobre Morsch, porém sem saber que se tratava dele. A professora ressaltava a necessidade de cuidado com o que falava e de que ele era um indivíduo muito quieto. Essa impressão também fez parte da entrevista de Carlos Robaina e do boletim elaborado pelos estudantes, que denunciava o “cidadão de olhar simpático” que encara a todos os estudantes no terceiro andar²⁰¹.

Morsch é o exemplo extremo do significado e da profundidade da repressão no ambiente escolar. Ainda assim, é preciso ressaltar que ele não era o único policial contratado

²⁰¹ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.84010001, p. 4. Disponível online.

com esse intuito. Não conseguimos chegar ao nome deles. Como vimos, Morsch foi denunciado pelos estudantes em agosto de 1984²⁰². A direção da instituição nunca o demitiu. Ele mesmo requisitou seu afastamento por razões pessoais. No entanto, a documentação da APA/SNI aponta que no final de outubro daquele ano, em reunião com a Comissão de Direitos Humanos da AL-RS, uma das demandas dos estudantes em greve era a demissão imediata de *cinco* professores, que segundo eles eram policiais²⁰³. Se em 1984 eram cinco, quantos existiram nos anos anteriores?

Apesar da sucessiva omissão das direções do CEJC, houve uma série de movimentos que buscavam alterar essa situação ou diminuir o efeito da presença desses elementos estranhos à escola. Neiva nos indica o contato da “rádio corredor²⁰⁴” e o cuidado que existia ao se trabalhar certos temas. A pesquisa de Luciana Cunha, por outro lado, aponta uma mobilização de professores(as) das áreas de História e Geografia que pressionaram a direção para que somente pessoas com formação nessas áreas pudessem lecionar EMC e OSPB (2016, p. 52-55). Em entrevista, a professora Ione Dalla Rosa Osório explicou para a pesquisadora que essa era uma estratégia para tirar os policiais e militares de sala de aula. Provavelmente, foi nesse contexto que José Morsch deixou suas funções como professor de EMC (a qual ocupava desde 1970, pelo menos) e passou a atuar exclusivamente como *Oficial de Disciplina*²⁰⁵. Vemos, portanto, que por mais que a direção se omitisse, havia iniciativas que visavam reverter ou minimizar os efeitos da presença de repressores no ambiente escolar.

No colégio-padrão de outrora, assim como em outras instituições escolares, era necessária a constante vigilância sobre o que se dizia, o que tolhia a liberdade de ensino, a autonomia dos professores(as) e o ambiente democrático, algo que era bastante valorizado anteriormente. Seguramente, a desconstrução da ideia de uma instituição com alta qualidade de ensino também passou por esse elemento.

4.3.4 O colégio-padrão também foi parte do Sistema de Informações

²⁰² Esses estudantes tinham como um de seus objetivos a demissão do torturador. Possivelmente, ele teve um papel importante no papel de expulsão/suspensão dos militantes que se mobilizaram contra as taxas do CPM em 1981. Robaina explica que as informações sobre o “Caso das Mãos Amarradas” e o envolvimento de Morsch foram repassadas por alguma pessoa vinculada à imprensa que “reviveu” o caso em 1978, ou do jornal *Em Tempo* ou do *Coojornal*.

²⁰³ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.84010289, p. 6. Disponível online. A documentação não inclui o nome dos professores denunciados.

²⁰⁴ Ou seja, as conversas entre colegas nos períodos de intervalo entre as aulas.

²⁰⁵ Uma espécie de “monitor”.

Para finalizar nossa argumentação, voltamos ao elemento que nos levou a esse estudo de caso sobre o Colégio Estadual Júlio de Castilhos: a constatação de que há uma grande quantidade de documentos no arquivo do SNI que fazem referência a essa instituição. A hipótese inicial era que o *Julinho* foi uma instituição fortemente visada pelos órgãos repressivos. A constatação da presença dos policiais reforçou nossa convicção. Contudo, talvez a resposta esteja muito menos no ambiente interno do *Julinho* do que na própria Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. Explicamos.

O Manual Básico da ESG (1975; 1992), que analisamos no primeiro capítulo, era uma espécie de material didático que permitia formar indivíduos capazes de defender a segurança nacional e colaborar para a conquista dos Objetivos Nacionais Permanentes em qualquer lugar ou instituição em que estivessem inseridos. Muitos desses indivíduos fizeram parte dos DOPS, da hierarquia de comando militar, de grandes empresas estatais e privadas ou foram empresários de sucesso. Dentre aqueles objetivos, estava o ideal de combate aos “óbices” e “antagonismos” que ameaçavam a nação. O maior deles, por óbvio, tornou-se o combate à luta armada e o aniquilamento daquelas pessoas consideradas inimigos internos. Essa era a guerra permanente, que visava o combate ao comunismo ateu e exigia o envolvimento de toda a nação (PADRÓS, 2005, p. 196-199).

Contudo, a guerra também ocorria de forma preventiva. Foi por isso que o Estado brasileiro dedicou tanto esforço e dinheiro público para a montagem dos serviços de informação, como o próprio SNI (produtor de boa parte de nossas fontes), o CIEEx, o CISA, o CENIMAR, além das Divisões de Segurança e Informação em cada um dos ministérios e autarquias federais, como as Universidades (BORGES, 2002, p. 31; QUADRAT, 2012, p. 21-22). No capítulo anterior, demonstramos alguns indícios de que poderia existir algum organismo desse tipo também na SEC/RS. Durante nossa investigação, foi crescendo a convicção de que o colégio-padrão do estado também se tornou uma instituição importante nesse esforço.

Na nossa narrativa sobre a mobilização estudantil juliana, ressaltamos como a ditadura foi transformando a maneira que as instituições de ensino lidavam com a indisciplina adolescente. O que antes era um problema interno, tornou-se também um problema de Estado, o que passou a justificar o constante deslocamento de agentes, de efetivo policial e o investimento em formas de lidar com esse problema tão grave. O combate à indisciplina dos estudantes era considerado uma forma de defesa da Segurança Nacional. Por isso, no RS, o colégio-padrão foi progressivamente perdendo parte de sua autonomia.

Assim, os guardiões da ordem representavam, dentro do *Julinho*, o braço do Estado de Segurança Nacional. Os diretores indicados, os assistentes de direção que convocavam a polícia para prender os estudantes ou mesmo os professores colaboradores (e até mesmo o caso de um reconhecido torturador que atuava como professor) cumpriam uma função essencial na lógica de reforço da hierarquias, de respeito às autoridades e aos limites impostos pela DSN. Sempre que requisitado, esses colaboradores forneceram informações aos órgãos da repressão. E isso não aconteceu somente no *Julinho*. O já citado Fábio Tamizari (2018, p. 211-214) demonstrou as formas pelas como o DEOPS-SP estabelecia contato com as escolas paulistas, de modo a controlar movimentos de estudantes, trabalhadores(as) da educação e de familiares. No entanto, a novidade da nossa investigação foi conseguir mapear a colaboração ativa da estrutura burocrática do CEJC no esforço repressivo, mesmo nos casos mais banais. Voltamos ao diretor Luiz Irineu Cibils Settineri. Em seu depoimento, uma das últimas coisas que menciona é um protesto contra o uso obrigatório de uniforme.

Um problema que surgiu em 1971, foi de que após a mistura de alunos e alunas nos turnos de dia [que antes frequentavam a escola em turnos diferentes], resolvemos instituir uniformes para todos os alunos do colégio. As alunas já usavam uniformes, bem como os alunos do Ginásio. Os alunos da tarde não usavam. Instituímos um novo uniforme para todos os alunos do colégio, com saia marrom para as meninas e calças marca Topeka marrom, para os rapazes. Os alunos, de um modo geral, revoltaram-se quanto à obrigatoriedade do uso do uniforme. [...] Houve greve dos alunos, que se negaram a frequentar as aulas enquanto não fôsse derogada a determinação do uso do uniforme. (2000, p. 113).

O diretor não conta, mas foi instituída uma comissão interna para averiguar os envolvidos nesses eventos, assim como para descobrir quem havia participado no protesto contra a visita de Nelson Rockefeller²⁰⁶ ao Brasil, no ano de 1969. Sabemos da existência dessa comissão através de documento da APA/SNI. Em ofício, o diretor se dirige ao brigadeiro Armando Tróia, responsável pela DSI-MEC. Em 5 de maio, escreve:

Excelência,
Atendendo a seu ofício confidencial, n 244/si/dsimec/70, de 6 de Abril do corrente ano, comunico-lhe haver mandado instaurar sindicância, cuja portaria anexo a êste expediente.
Remeto, ainda, a Vossa Excelência, Senhor Diretor da Divisão de Segurança e Informações do Ministério da Educação e Cultura, cópia autêntica[da] das conclusões oriundas da verificação realizada, e não só ratifiquei os termos em que foram vazadas, como também – excetuado o turno da noite – confirmei o uso compulsório de uniforme por parte do corpo discente, a entrar em vigor nas próximas horas, com a finalidade de melhor identificar, além da documentação específica, aqueles que pertencem ao grupamento de alunos desta Casa.²⁰⁷

²⁰⁶ Nelson Rockefeller Jr. (1908-1979): Membro da família Rockefeller, empresário e naquele período, governador de Nova Iorque. Vinha ao Brasil como parte de uma missão da Associação Internacional Americana para o Desenvolvimento Econômico e Social (AIA), instituição de “filantropia” criada por ele. Sua visita era vista como mais uma ação do imperialismo dos EUA e uma tentativa de reforçar a hegemonia do país sobre a América Latina, o que causou vários protestos não só no Brasil como no resto do continente.

²⁰⁷ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.85011483, p. 4. Disponível online.

O relatório preparado pelos professores Luiz Niuton Albuquerque, Élio Riograndense e Tapir Tiago Moura Waterloo inclui o nome dos supostos estudantes envolvidos nas manifestações e informações a seu respeito. Além do brigadeiro Armando Tróia, tais informações foram enviadas à Secretaria de Segurança Pública do Rio Grande do Sul, que as incluiu no prontuário dos estudantes. Posteriormente, esses dados foram encaminhados à APA/SNI e ao comando do III Exército. Note-se, portanto, que os documentos produzidos em comissão interna do CEJC circularam por várias repartições que faziam parte do Sistema de Informações, servindo como munição as estruturas de inteligência e repressão do estado brasileiro.

Sabemos disso tudo pois esse caso ficou documentado, mas todos os indícios apontam que esse tipo de relação das autoridades do *Julinho* com os órgãos de informação foi extremamente comum. Talvez seja exagerado dizer que a burocracia escolar também se tornou parte integrante do sistema de informações. Contudo, diversas pesquisas corroboram que não foram os ministérios diretamente envolvidos com as lógicas policiais e militares os únicos que foram responsáveis pela engenharia de controle, disciplinamento e vigilância sobre determinados setores da sociedade; efetivamente, ministérios como os de Relações Exteriores e de Educação também desempenharam um papel vital de monitoramento e de erradicação do “mal pela raiz”. Considerando tal realidade, não seria imprudente afirmar que houve uma colaboração ativa entre as instituições escolares e os organismos de controle da ditadura. No caso do *Julinho*, tal fato torna-se evidente por ser o maior colégio do RS, com um histórico de ativismo reconhecido, tanto de discentes quanto de docentes. A marca da cultura escolar juliana, como vimos, estava caracterizada por uma inquietação que resultava da confluência de fatores tão essenciais como o pensamento questionador, a autonomia e a democracia, valores inquestionáveis, em um acúmulo de tradição regado à base de debates e ativismo. Para o sistema, os discentes do *Julinho* eram objeto de preocupação pelo peso que constituíam na sociedade gaúcha (frente aos pais de estudantes, diante dos demais colégios de Porto Alegre e do estado e, além disso, pelo forte vínculo que possuíam com os estudantes universitários); da mesma forma, preocupavam os e as docentes da instituição (pelo reconhecimento profissional, pelo peso no conjunto do magistério, pelas redes de sociabilidade das quais faziam parte, pela formação e filiação política e sindical). É por tudo isso que a APA/SNI possui tanta documentação vinculada ao CEJC, ainda mais se levarmos em conta que os segmentos docente e discente por vezes agiam conjuntamente.

No decorrer do processo contra os estudantes Carlos Robaina e Ziad Razek, vemos que a APA/SNI possuía documentos que só podem ter sido entregues por quem tinha acesso aos arquivos escolares, por exemplo, seus boletins. Na documentação sobre os protestos de 1981, são incluídos os pedidos de matrícula, boletins e a quantidade de faltas em cada disciplina cursada pelos estudantes visados²⁰⁸. Os acontecimentos internos do ambiente escolar tornaram-se passíveis de vigilância e de ser relatados aos serviços de informação. No prontuário de Otávio Gadret, requisitado em 1982, consta que a direção do CEJC enviou comunicação a seus pais devido a distribuição de panfletos subversivos em 1965²⁰⁹. No de Suzana Keniger Lisboa, requisitado em 1986, constava sua participação em protestos contra o fechamento do grêmio estudantil, contra a expulsão de estudantes do *Julinho* (entre eles, Cláudio Gutiérrez), suas vinculações com outros militantes e até mesmo menção ao depoimento do professor Rubens Lima Souza, que a qualificou como “macaca de protesto”.²¹⁰ No mesmo documento que registra a prisão de Cláudio Gutiérrez e Luiz Eurico, incluiu-se a informação de que Antônio Britto e seus colegas do *Movimento Cultural Juliano* organizaram uma greve contra um professor de matemática.²¹¹ Os exemplos poderiam seguir.

No transcorrer da pesquisa, pouco a pouco fomos compreendendo o porquê de tantos prontuários terem sido incluído na nossa seleção inicial de fontes²¹². Eles já não diziam respeito somente à instituição. Ainda assim, as “fichas” das pessoas geralmente iniciavam com informações sobre a atuação que esses indivíduos tiveram enquanto estudantes. Frequentemente, como era o caso de Otávio, Suzana e Britto, de quando eles ainda eram menores de idade. Essas informações, fornecidas pela estrutura burocrática de uma instituição de ensino, tornavam-se cruciais, pois posteriormente podiam ser utilizadas pelos órgãos da repressão. Também eram essas as informações utilizadas na hora em que alguém requisitava um “atestado ideológico” para que pudesse cumprir uma atividade do dia a dia. Isso podia acontecer na hora de requisitar uma bolsa como estudante no exterior, de conseguir um emprego ou simplesmente de tentar ingressar no serviço público, como foi o caso do nosso entrevistado Carlos Gianotti.

Gianotti - Porque eu sofri consequências posteriores. Ouviu, Rafael? Eu tive algumas consequências profissionais posteriores. Eu tive dificuldade... Eu não

²⁰⁸ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.81003838. Disponível online.

²⁰⁹ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.82005118. Disponível online.

²¹⁰ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.85012491. p. 65-68. Disponível online.

²¹¹ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.84010252, p. 3-4. Disponível online. Antônio Britto, ex-estudante do *Julinho*, foi governador do Rio Grande do Sul entre 1995 e 1999.

²¹² Como explicamos na introdução, utilizamos o mecanismo de busca da plataforma do Arquivo Nacional. Ao inserir o termo “Colégio Estadual Júlio de Castilhos” (e variantes) entramos em contato com os documentos digitalizados nos quais existia alguma menção à instituição.

pude... Eu me formei em 75 e em 76 abriu concurso para a Universidade Estadual de Maringá, que ela tinha sido criada naquele ano ali. E para fazer concurso para lá, para essa Universidade, para as Universidades Federais, tu tinhas que apresentar um atestado, é uma ficha, uma folha corrida... (RISOS), mas só que não é criminal, é política, era um atestado de ideologia, de que eu não era um cara subversivo. E eu não consegui a ficha e não pude fazer concurso. Eu e a minha mulher íamos fazer. E depois eu fui me inscrever pro concurso pra Federal de Santa Catarina e não foi possível me inscrever, porque eu não consegui a ficha essa que eles pediam. Eu tinha que conseguir na Polícia Federal. (GIANOTTI; MAGADAN, 2020, p. 32-33).

Por mais que ele tivesse se afastado da militância, aquelas informações colhidas 12 anos antes, enquanto ele ainda era um estudante, eram parte da justificativa para que lhe fossem negados direitos básicos²¹³.

Aquilo que aconteceu no ambiente escolar podia ser definidor na vida de um adulto, podendo impactar tanto de forma preventiva quanto retrospectiva, o que é característico do TDE. É disso que se trata um Estado de Segurança Nacional. Além do papel estratégico atribuído à educação na formação moral e no esforço do projeto de desenvolvimento nacional, as instituições de ensino passaram a ser, simultaneamente, alvos e responsáveis por ações de vigilância cotidiana que alimentavam a estratégia de guerra preventiva do Estado. Adolescentes de 14, 15, 16 anos também podiam ser considerados inimigos internos, na medida em que desrespeitassem as regras de disciplina e a hierarquia estabelecida dentro dos ambientes escolares, como ocorreu com frequência no *Julinho*.

Aqui encontramos o que, a nosso ver, torna-se um dos elementos definidores não só na cultura escolar juliana, mas também nas outras culturas escolares do contexto da ditadura. Mesmo período final da “abertura política”, como era aquele em que aconteceram os processos contra Carlos Robaina e Ziad Razek, as estruturas do sistema de ensino foram extremamente eficientes para servir aos propósitos da sociedade política, fornecendo as informações necessárias à consecução dos Objetivos Nacionais Permanentes e da DSN²¹⁴. Pobre do país de dimensões continentais que se viu ameaçado por adolescentes de 15 anos em suas salas de aula.

O *Julinho*, ao final da ditadura, certamente era uma instituição muito diferente daquela em que Carlos Gianotti e Telmo Magadan concluíram sua formação secundária. Através de uma análise sobre a cultura escolar juliana foi possível compreendermos como a ditadura e os elementos da DSN influenciaram na dinâmica da maior instituição escolar do Rio Grande do

²¹³ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.GGG.84009036. Disponível online.

²¹⁴ Como ressaltai anteriormente, a dissertação de Fábio Tamizzari (2018) indica a atuação do DOPS-SP em relação às escolas da capital paulista. No Arquivo do SNI, também encontrei menções a outras instituições escolares do RS, ainda que em menor número do que no RS. Permanece em aberto, nesse sentido, a possibilidade de uma investigação que tome a documentação repressiva em relação às escolas de uma forma mais global do que a que foi empreendida nesta dissertação.

Sul. Constatamos, contudo, que o CEJC não reproduziu ou acatou meramente todas as medidas importas pela ditadura. Através do conceito de cultura escolar, percebemos como interações cotidianas desafiaram, em diferentes conjunturas, os limites impostos pelo TDE. Através de uma análise em perspectiva, identificamos dois momentos muito similares nos quais a mobilização estudantil e o debate democrático estiveram fortemente presentes no *Julinho*, os quais tiveram consequências bem diferentes para as pessoas envolvidas. Isso demonstra que, ainda que a ditadura enquadrasse os adolescentes enquanto inimigos internos, definitivamente não teve sucesso em desarticular os ambientes de resistência e de rebeldia juvenil.

Contudo, em relação aos elementos que faziam parte do “currículo aberto” do *Julinho*, talvez a ação ideológica da ditadura tenha atingido a instituição com mais força, desconstruindo alguns dos pilares que faziam parte da identidade juliana: a excelência acadêmica e a autonomia institucional. A nosso ver, isso fez parte das dinâmicas de poder político-institucionais da ditadura e de sua relação com o sistema de educação. Ressaltamos, nesse sentido, a intervenção da ditadura sobre o corpo docente, tanto através do afastamento de professores(as) considerados subversivos, como pela contratação de indivíduos mais alinhados com a lógica de poder característica da DSN, sendo o exemplo mais explícito o de José Morsch. Seguramente, também no caso do corpo docente, a intervenção da ditadura não foi capaz de desarticular os espaços e ambientes de resistência. Alguns casos, como o narrado pela professora Nancy ou o a articulação dos profissionais da área de história e geografia para afastar os policiais do quadro docente (de EMC e OSPB), foram abordados nesse capítulo. Contudo, tomamos conhecimento de outros exemplos de resistência que acabaram não sendo incluídos na escrita final do capítulo. Felizmente, há espaço para mais investigações.

Por mais que não seja possível generalizar, acreditamos que uma compreensão ampla sobre a história do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, como a que empreendemos, pode auxiliar em avanços na compreensão dos significados atribuídos às escolas e ao processo de escolarização no contexto das Ditaduras de Segurança Nacional no Cone-Sul. Seguramente, esse tipo de dinâmica não era exclusividade do *Julinho*, do Rio Grande do Sul ou do Brasil. Essas são constatações difíceis e doloridas, em especial quando percebemos a profundidade do TDE e o quão presente essas dinâmicas estiveram presentes no cotidiano escolar. Infelizmente, algumas delas também podem auxiliar em reflexões sobre o nosso papel enquanto educadores no presente e os desafios colocados para a educação pública dos anos 2020.

5 CONCLUSÃO

Em se tratando de uma finalização, peço licença para abandonar o plural e passo a expor minhas conclusões na primeira pessoa do singular. Afinal, trata-se de uma exposição mais pessoal do que a do resto da investigação. Sendo assim, a meu ver, é preciso ressaltar que o processo de escrita dessa dissertação esteve permeado por três temporalidades distintas: o passado analisado; o presente vivido e o futuro da recepção daquilo que foi escrito. O presente vivido acabou englobando aproximadamente três anos (desde que o projeto de pesquisa foi concebido, na segunda metade de 2018) que mais parecem uma década. O processo efetivo de escrita começou em fevereiro de 2020 e os dois primeiros parágrafos da introdução refletem sobre a realidade como a concebi naquele momento. Naqueles parágrafos, tentei estabelecer um recurso que visava prender a atenção do(a) leitor(a). Expus indícios recentes de intervenção autoritária na educação brasileira²¹⁵ como uma forma de reforçar a atualidade e a pertinência das temáticas que me propus a desenvolver durante essa investigação.

Ocorre que esses fatos tornam-se página virada cada vez mais rápido. O avanço do autoritarismo e da precarização da educação pública fornecem novos exemplos a cada dia, em uma velocidade que, infelizmente, implicaria uma revisão da introdução (e também desta conclusão) a cada uma ou duas semanas. Basta reconhecer que o atual Ministro da Educação, Milton Ribeiro, que responde inquérito no Supremo Tribunal Federal por acusação de homofobia, afirma que seu papel à frente da pasta da educação é “mais espiritual do que político” (afinal, ele próprio é um pastor). Afirma, em outra entrevista, que a abstenção de mais de cinquenta por cento no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) era esperada, o que motivou sua decisão de não contratar mais locais para aplicação de prova (diminuindo o investimento necessário), apesar das medidas de contenção sanitárias exigidas pelo contexto da pandemia²¹⁶. Por esses e outros motivos, optei por manter a redação original da introdução.

²¹⁵ Como uma palestra frustrada sobre a “epidemia de transgêneros”; a perseguição à professora Marlene Fáveri; o documento que buscava proibição de alguns livros em Rondônia e declarações do Ministro da Educação à época, Abraham Weintraub.

²¹⁶ TEÓFILO, Sarah. Correio Brasiliense. 25 jan. 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/01/4902481-ministro-diz-que-seu-papel-na-educacao-e-mais-espiritual-do-que-politico.html>. Acesso em: 26 jan. 2021. PALHARES, Isabela; PAULUZE, Thaiza. **Folha de São Paulo**. 24 jan. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/ministro-avalia-que-inep-acertou-em-prever-alta-abstencao-para-organizar-aplicacao-do-enem.shtml>. Acesso em: 26 jan. 2021

Essa pesquisa, partindo das inquietações provocadas pelo início de carreira como professor, tinha como objetivo compreender como os preceitos ideológicos da DSN se refletiram na conformação do sistema de educação e no cotidiano educativo entre os anos de 1964-1985, com destaque ao Colégio Estadual Júlio de Castilhos. O paralelo com o presente é óbvio, ainda que se espere que o futuro próximo em que esse trabalho será lido seja diferente. O objetivo central era amplo, assim como a temporalidade (1964-1985), e em certos momentos a opção por uma análise totalizante atrapalhou o desenvolvimento da pesquisa. Ainda assim, os três problemas de pesquisa que deram origem aos capítulos dessa dissertação conseguiram estabelecer uma base consistente para a argumentação que foi apresentada. Foram eles: 1) Quais as implicações ideológicas da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento para a reformulação do sistema de educação básica no Brasil? 2) De que formas o sistema de educação básica do Rio Grande do Sul foi afetado pelo contexto da ditadura (1964-1985)? 3) Quais as implicações da ditadura para a cultura escolar do Colégio Estadual Júlio de Castilhos?

O conceito de ideologia serviu como uma forma de compreendermos os significados, regras implícitas e práticas vividas (APPLE, 2006, p.53-56) que se faziam presentes naquele período em que se gestava a consolidação de um bloco no poder alinhado aos preceitos expostos pela Escola Superior de Guerra e pelas formulações da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. Se esses significados possuíam uma materialidade e eram definidores naquele momento, nada mais prudente do que estudá-los a fundo para poder compreender essa realidade a partir de um distanciamento histórico de mais de cinquenta anos. Na análise que desenvolvi, foi possível compreender como as ações estatais em relação sistema de educação estiveram fortemente integrados aos preceitos de defesa da segurança nacional, do desenvolvimentismo tecnicista, do combate aos inimigos internos e da construção de uma “coesão” que acabasse com as agitações; que eliminasse, em última instância, a possibilidade de subversão da ordem social que caracterizou os movimentos sociais do início década de 1960 na América Latina e no Brasil. Esses elementos, como expus, serviam de base para que o conjunto das classes dominantes, que tinha o domínio do poder estatal, buscassem o domínio (ou a hegemonia) sobre instituições da sociedade civil, dentre as quais se encontravam as escolas.

De fato, foi possível reconhecer uma série de ações com esses objetivos. A Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) demonstra uma das intervenções mais diretas no *currículo aberto* das instituições educativas. Ela reforçou, por outro lado, uma das características que fez parte da

política educacional da ditadura: a centralização das decisões educacionais e a instrumentalização do Conselho Federal de Educação. Essa foi uma das “implicações” da DSN para a reformulação do sistema de educação básica no Brasil. Esse elemento é reforçado principalmente no que diz respeito ao caráter tecnicista e à política de educação profissional que apresentei tanto no primeiro quanto no segundo capítulo. Por outro lado, a centralização se refletiu na organização de currículos mais alinhados aos preceitos morais da DSN, em especial nas formulações da EMC e de suas congêneres, de responsabilidade do Conselho Nacional de Moral e Civismo.

As conclusões em relação ao primeiro problema de pesquisa, dessa forma, são parte da explicação para as dificuldades encontradas ao responder a segunda problemática. No que diz respeito à política educacional, foi difícil encontrar referências que tratassem diretamente do Rio Grande do Sul, o que foi explicado pelo viés centralizador das ações da ditadura. Ainda assim, identifiquei estratégias de intervenção associadas à *Revista de Ensino*, uma produção editorial vinculada à SEC/RS, que entre 1971 e 1975 foi dirigida por um coronel da ativa do exército, Mauro da Costa Rodrigues. Através de uma aproximação com a produção da revista em torno à reforma educacional de 1971, consegui identificar uma série de convergências com os elementos teóricos da DSN e do Manual Básico da ESG. Particularmente, reforcei o quanto os editoriais assinados pelo Mauro Rodrigues destoavam das características de números anteriores da *Revista de Ensino*. Nesse sentido, indiquei a possibilidade de aprofundamento em futuras investigações que pretendam compreender o papel e as características desse periódico durante o contexto ditatorial.

Também tratei de intervenções que não tinham relação direta com as normativas educacionais, mas que provocaram mudanças no sistema educacional e afetaram a vida das pessoas que o constituíam. Ressalto a construção do perfil de trabalhadores(as) da educação perseguidos no Rio Grande do Sul. Demonstrei como a perseguição desse setor da população seguiu um padrão similar à “operação limpeza” a nível estadual, correspondendo a características particulares, como a concentração de casos em cidades de fronteira (consideradas áreas de interesse nacional permanente – ASSUMPÇÃO, 2012) e de cidadãos ligados à militância político-partidária trabalhista. Inicialmente, essas constatações geraram um receio de as perseguições não terem vinculações com a atuação dessas pessoas na área educacional. No entanto, a exposição do conteúdo dos IPM’s direcionados à investigação de “atividades subversivas no magistério e na classe estudantil” (que, aparentemente, eram lugar comum no período estudado) permitiu reconhecer que a perseguição aos trabalhadores(as) da

educação também tinha relação com sua atuação em sala de aula. Isso foi ressaltado nos casos do professor Aquilino Opermann e das professoras Wanda Souza Trindade e Elida Rodrigues da Costa. Afinal, as peças acusatórias reforçavam suas ações enquanto profissionais que trabalhavam com o “conhecimento”, sendo esse um dos elementos definidores para sua periculosidade e enquadramento enquanto inimigos internos da ditadura. Novamente, é impossível não estabelecer o paralelo com a temporalidade do presente imediato desta dissertação.

No estudo de caso sobre o *Julinho*, por outro lado, analisei mais diretamente os processos de colaboração com as estruturas repressivas, que passaram a fazer parte do cotidiano educativo e da cultura escolar, demonstrando que o TDE também possuía dinâmicas próprias em relação às instituições escolares. Destaco a exposição do caso do professor/torturador *José Morsch*, que trabalhou no CEJC por pelo menos 14 anos, acompanhado de outros colegas policiais, o que sem dúvida deve ter marcado as gerações de professores(as) e estudantes que passaram pela instituição naquele período. Esses indivíduos vinculados ao sistema repressivo, ao que tudo indica, passaram a fazer parte do corpo docente justamente a partir da inclusão no currículo obrigatório de disciplinas alinhadas aos preceitos ideológicos da DSN, particularmente a Educação Moral e Cívica e a Educação Física²¹⁷. A análise, além disso, ressaltou a existência de colaboracionismo interno e forneceu exemplos de como professores e gestores civis encontraram no golpe de Estado (e nas transformações decorrentes da ditadura) um espaço para se projetarem em posições de poder a que talvez não fossem alçados em períodos democráticos. Esses elementos ajudaram a demonstrar como ações vinculadas a preceitos da DSN foram progressivamente descaracterizando atributos tradicionalmente associados ao *Julinho*, como o ideal de excelência acadêmica e a autonomia institucional. Dessa forma, foi possível concluir que de fato a ditadura teve implicações profundas para a cultura escolar juliana.

Apesar do enfoque nos efeitos da ação estatal, procurei apresentar iniciativas de resistência da sociedade civil. Foi paradoxal compreender como as transformações do sistema educacional em meio ao contexto de repressão política, de perseguição e precarização da educação pública também influenciaram na organização do movimento docente, dando origem a um dos maiores e mais organizados sindicatos da América Latina na década de 1980, o CPERS. Em relação ao *Julinho*, optei por narrar dois períodos de avanço da

²¹⁷ A Educação Física, como vimos, já existia em outros contextos, porém foi reforçada e reconfigurada a partir do golpe de Estado em 1964. Sobre esse tema ver: (CUNHA e GÓES, 1985, p. 80).

militância estudantil, 1968 e 1984, reforçando o protagonismo dos(as) adolescentes e do movimento secundarista no questionamento à ordem ditatorial. Essa análise comparativa permitiu inferir que uma das grandes transformações das culturas escolares durante a ditadura: a indisciplina adolescente (que antes era resolvida de forma interna) passou a ser alvo de vigilância e a ser encarada como uma ameaça à segurança nacional. Além das mobilizações estudantis, foram mencionadas iniciativas de outros segmentos da comunidade escolar, porém certamente o recorte estabelecido acabou deixando de lado outras histórias que igualmente mereceriam ser contadas. Como ressaltei anteriormente, ainda existe espaço em aberto para investigações futuras.

Uma possibilidade que não explorei durante a análise sobre a “operação limpeza” no Rio Grande do Sul foi entender a forma como as professoras reforçavam o gênero feminino como mecanismo para evitar ou para tentar diminuir eventuais punições. Essa é uma característica que aparece na documentação vinculada a Talitha Cardoso Aveline, que (na busca por recuperar seu emprego como professora estadual) dirigiu-se às autoridades (em 1975) alegando tratar-se simplesmente de uma “senhora”, que foi punida injustamente por ser a esposa de um comunista²¹⁸. Apesar da estratégia, Talitha Cardoso não obteve sucesso. Ainda assim, foi notável como esse recurso aparecia na documentação vinculada a outras professoras. Outro ponto que acabou não sendo abordado satisfatoriamente foi a abordagem relativa ao perfil racial das pessoas perseguidas. As fontes são omissas e ainda que seja possível inferir que se tratava de uma coletividade de maioria branca, seria importante desenvolver mais investigações a partir desse recorte. Como ressaltei no primeiro capítulo, apesar de o TDE durante a ditadura ter uma característica totalizante, ou seja, direcionada a todo o corpo social, o mesmo era experienciado distintamente a depender dos marcadores sociais da diferença.

Em relação ao *Julinho*, optei por não enfatizar o conceito de *memória*, que geralmente acompanha as pesquisas que utilizam a metodologia de história oral. Ainda que a base da argumentação sobre a cultura escolar esteja vinculada à memória sobre o CEJC, o escasso tempo de pesquisa não permitiu um aprofundamento em torno da temática. Seguramente, essa foi uma das deficiências desta investigação. Aos leitores(as) interessados na temática, resta recorrer à investigação de Luciana Cunha (2016) que trata da memória juliana de uma forma mais direta do que a minha. Reforço, contudo, que esse é um caminho que poderá (e deverá) ser retomado futuramente. Ainda em relação ao *Julinho*, acabei não mencionando a formação

²¹⁸ ARQUIVO NACIONAL. BR DFANBSB V8.MIC GNC.AAA.80009711.

do *Grupo Kaa-eté*, uma iniciativa dos(as) estudantes da instituição que visava colocar em evidência as discussões sobre ecologia a partir de 1979. No esboço inicial do terceiro capítulo, um dos objetivos era compreender as relações da instituição com o movimento ambientalista e a importância que essa temática tomou no contexto da abertura política. Apesar de já existirem investigações retomando a trajetória de José Lutzemberger e a constituição do movimento no RS, me parece que ainda se fazem necessários questionamentos que apontem o conflito entre a lógica desenvolvimentista da DSN e os preceitos que passaram a ser defendidos pelo movimento ambientalista na segunda metade da década de 1970. Em um dos trechos que citamos da entrevista com a professora Neiva Shäffer, ela aponta que José Morsch frequentemente sugeria que ela não trabalhasse temáticas como o “desmatamento da Amazônia” e se ativesse ao conteúdo dos livros didáticos (2020, p. 36). Essa preocupação de Morsch não se dava por acaso.

Esses e outros pontos relacionam-se às problemáticas que vemos emergir no presente histórico imediato. É ele que, em última instância, define o olhar com o qual optamos por questionar as fontes históricas. Compreender quais as implicações da DSN para a conformação do sistema de educação era também uma forma de questionar os legados desse período na atualidade. Nesse sentido, foi curioso perceber que terminei a revisão desse trabalho justamente no dia 01 de abril de 2021, 57 anos depois de perpetrado o golpe de Estado no país. Perpetuando a mentira da “revolução redentora”, assisti ontem a entidades públicas e autoridades comemorando, com aval do governo federal, um golpe de Estado que teve todas as consequências já narradas no decorrer desta investigação. Refletir sobre os legados desse período é urgente, particularmente no que diz respeito ao sistema de educação básica. Não sou, por óbvio, o único a passar por esses questionamentos. Dermeval Saviani (2009), Luiz Antônio Cunha (2014) e Maria Rita Toledo (2017) já fizeram exposições sobre a temática. O principal aspecto reforçado foi a permanência da estrutura do sistema de ensino que, ainda que tenha passado por pequenas mudanças, segue os mesmos preceitos da reforma de 1971. O argumento de Toledo, mais recente que os anteriores, reforça a maneira pela qual a Reforma do Ensino Médio, proposta em 2016 pelo governo Michel Temer, resgatou uma série de elementos associados ao tecnicismo, à profissionalização compulsória e ao caráter utilitarista da instituição escolar, características que tinham sido abandonadas até mesmo pelas gestões educativas do contexto da ditadura²¹⁹. Cunha ressalta o argumento da

²¹⁹ A profissionalização obrigatória, como expus no segundo capítulo, era uma obrigatoriedade imposta pela reforma de 1971, porém a lei foi sendo reformada até que em 1982 a profissionalização tornou-se uma possibilidade, não sendo mais uma exigência legal.

“regeneração moral através da educação”, que, como expusemos, foi central na estratégia associada à DSN e recentemente vem ganhando cada vez mais força, incluindo a nomeação do autodenominado “Ministro espiritual”.

Como ressaltai no decorrer da exposição, a história não se repete. Ainda assim, os desafios colocados a nós educadores no presente possuem uma série de convergências com aqueles que enfrentaram nossos colegas de outrora. A reconfiguração do FUNDEB e a transferência de recursos da educação pública para a privada, a presença dos setores militares como dirigentes, a precarização da educação pública (acentuada pela imobilidade das gestões governamentais em plena pandemia), o Terrorismo de Estado reconfigurado (atualmente focado no genocídio da juventude negra e periférica), os novos episódios de acionamento da Lei de Segurança Nacional contra críticos do presidente; esses e outros elementos são permanências, que possuem uma relação profunda com o fato de que a transição democrática no Brasil, ainda que tenha acontecido formalmente em 1985, não esteve acompanhada de transformações estruturais e de responsabilização dos agentes estatais. Todos esses paralelos cumprem a função de denúncia que, a meu ver, são parte do fazer histórico.

Contudo, também existem outros paralelos a ser estabelecidos. Esses cumprem a função de finalizar essa exposição de uma forma mais esperançosa, algo que creio que também deveria ser característico do fazer histórico. Nesse sentido, ainda que a ação da sociedade política pareça implacável, existem inúmeros espaços de resistência e reconstrução que vêm se processando na sociedade civil. Um exemplo são as experiências de educação popular que, em um modelo similar àquelas da década 1960, vêm ocupando espaços de atuação abandonados pela esfera estatal. Por outro lado, como ressaltai durante toda essa exposição, embora as escolas sejam espaços privilegiados para a construção da hegemonia política dominante, elas também se configuram em espaços de questionamento e de produção de novas lógicas. É essa a constatação que impulsiona o desejo de permanência e de defesa constante da educação pública de qualidade. Também é nos corredores da escola e nas atividades corrigidas dos meus alunos(as) que encontro a crença na inventividade, no questionamento, na rebeldia e na irreverência adolescente que fez parte das gerações que narrei anteriormente, e felizmente faz parte daquelas que tenho tido a sorte de conhecer. A esperança do fazer histórico, nesse sentido, termina na constatação de que o futuro segue por escrever.

REFERÊNCIAS

- ABOS, Alvaro. La racionalidad del terror. **El Viejo Topo**. Barcelona, nº 39, p.9-15, dez. 1979.
- ABRAHAM, Getahun Yacob. Critical Pedagogy: origin, vision, action & consequences. **Karlstad**: Karlstads universitet. v. 10, nº 1, p. 90-98, 2014.
- ABREU, Vanessa Kern de; FILHO, Geraldo Inácio. A Educação Moral e Cívica – doutrina, disciplina e prática educativa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 24, p.125-134, dez. 2006.
- ALMEIDA, Dóris Bitencourt. As Memórias e a História da Educação - aproximações teórico-metodológicas. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, nº 27, p. 211-243, jan./abr. 2009.
- ALMEIDA, Dóris Bitencourt; LIMA, Valeska Alessandra. O Colégio de Aplicação da Ufrgs e suas precursoras memórias apagadas (1954-1996). **Conjectura. Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, nº 1, p. 141-163, jan./abr. 2015.
- ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de. Ensino de história e cultura escolar - fontes e questões metodológicas. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 22, p. 141-167, jan./abr. 2010.
- ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de. Cultura escolar e ensino de história em tempos de ditadura militar brasileira. **OPIS**, Catalão: GO, v. 14, nº 2, p. 56-76, jul./dez., 2014.
- ALVES. Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Bauru - SP: EDUSC, 2005.
- ALVES, Rubem. Estórias de quem Gosta de Ensinar**. São Paulo: Cortez, 1985.
- ANDRADE, Raquel de Sá. **Os professores de História no período pós-1964: percursos e práticas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC-MG, Belo Horizonte, 2009.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006 [1981].
- APPLE, Michael. **Official Knowledge: democratic education in a conservative Age**. New York: Routledge, 2000 [1993].
- ASSUMPÇÃO, Marla Barbosa. Fronteiras territoriais versus fronteiras ideológicas: a geopolítica do anticomunismo no marco das discussões sobre Terrorismo de Estado no Cone Sul. **Espaço Plural**. Unioeste (Paraná), ano XIII. nº 27, p. 178-194. 2º semestre 2012.
- BARRAZA, Ximena. Notas sobre a vida cotidiana numa ordem autoritária. In: MAIRA, Luís; SOUZA, Herbert J. de; ANDRADE, Regis de C.; PORTANTOIERO, Juan, C.; BARRAZA, Ximena. **América Latina. Novas estratégias de dominação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1980 [1979].

BARZOTTO, Carlos Eduardo; GIL, Carmem Zeli de Vargas. “Óbvio que antes era melhor”: a Escola Estadual Júlio de Castilhos e o peso da memória. *Aedos*, Porto Alegre, v. 11, n.24, p.326-344, ago. 2019.

BORDINI, Maria da Glória. **Lila Ripoll**. Instituto Estadual do Livro: Porto Alegre, 1990.

BORGES, Nilton. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. (Org.). **Brasil Republicano**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, v. IV, p. 14-42.

BRANDO, Nôva Marques *et. al.* (coord.) **Catálogo resistência em arquivo: memórias e histórias da ditadura no Brasil**. Porto Alegre : CORAG, 2014. Disponível em: https://arquivopublicors.files.wordpress.com/2015/01/catalogo_resistencia_apers.pdf. Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964. 1964a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 314, de 13 de março de 1967a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10314.htm. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm . Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 477, de 26 de Fevereiro de 1969a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Ato Complementar nº 75, de 20 de Outubro de 1969c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/acp/acp-75-69.htm. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692 – Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, de 11 de Agosto de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: Pulsar, 2006.

CALVEIRO, Pilar. **Poder e desaparecimento: os campos de concentração na Argentina**. São Paulo: Boitempo, 2013.

CASTANHA, André Paulo. O Uso da Legislação Educacional como fonte - orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n° especial, p. 309-331, abr. 2011.

COLÉGIO JÚLIO DE CASTILHOS. **Eu vivi essa história no Julinho**. Porto Alegre: Didática Sul, 2000.

COMISSÃO DE FAMILIARES DE MORTOS E DESAPARECIDOS POLÍTICOS; IEVE – INSTITUTO DE ESTUDOS SOBRE A VIOLÊNCIA DO ESTADO [orgs. ALMEIDA, Criméia Schmidt; TELES, Janaina de Almeida; TELES, Maria Amélia de Almeida; LISBÔA, Suzana]. **Dossiê Ditadura: Mortos e Desaparecidos Políticos no Brasil – 1964-1985**. 2ª edição. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Coletânea de Leis de Ensino**. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 1977.

CORREA, João Jorge. O Sindicalismo Docente e as Políticas Educacionais: A experiência do CPERS/Sindicato. **Seminário Nacional: Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel – PR. 2003.

CRESPO, Marlene. **Desenhos da Resistência: uma obra gráfica de uma artista engajada nas lutas sociais durante a ditadura militar**. 1ª edição. São Paulo: Outras Expressões, 2018.

CUNHA, Janaína Dias. **A reforma universitária e o processo de reestruturação da UFRGS (1964-1972): uma análise da política educacional para o ensino superior da ditadura civil-militar**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNISINOS, São Leopoldo, 2009.

CUNHA, Luciana Vivian. “**Liberdade Pequena**”: memórias do período da ditadura civil-militar no Colégio Júlio de Castilhos (Porto Alegre/RS). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNISINOS, São Leopoldo, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educ. Soc, Campinas**, v. 35, n. 127, p.357-377, abr./jun, 2014.

CUNHA, Luiz Cláudio. Máximas e Mínimas: os ventos errantes da mídia na tormenta de 1964. In: PADRÓS, Enrique Serra. *et al.* (org.). **A Ditadura de Segurança Nacional no Rio Grande do Sul: 1964-1985: história e memória**. Vol. 1. Da Campanha da Legalidade ao Golpe de 1964. Porto Alegre: CORAG, 2010. p. 179-222.

DUHALDE, Eduardo Luis. **El Estado Terrorista Argentino**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2013.

DUTRA, Denise Ferrari. **Políticas educacionais: de um olhar singular à ressonância social**. Cel. Mauro da Costa Rodrigues Secretário de Educação e Cultura/RS (1971-1975). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUCRS, Porto Alegre, 2006.

ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA. **Manual Básico**. Rio de Janeiro: ESG, 1975. 573p.

ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA. **Manual Básico**. Rio de Janeiro: ESG, 1992. 333p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n° 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (org.) **Usos & Abusos da História Oral**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. **Tempo & Argumento**. Florianópolis, v. 9, n° 20, p. 05-74, jan./abr. 2017.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Golpe militar, Brasil, 1964: o magistério gaúcho nos jornais. **Educação Unisinos**. v. 10, n° 3, p. 201-208, set./ dez. 2006.

FISCHER, Beatriz T. Daudt; FERREIRA, Márcia O. V.; PERES, Lúcia Maria Vaz (Orgs.). **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. 1ª ed. São Leopoldo; Brasília: Oikos; Liber Livro, 2009. v. 1.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Revista do Ensino/RS e Maria Lourdes Gastal - duas histórias em conexão. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n° 30, p. 61-79, jan./abr. 2010.

FLORIANO, Décio. Depoimento. In: LIMA, Otávio Rojas (org.) **Memórias do “Julinho”:** **Colégio Estadual Júlio de Castilhos, 1900-1990**. Porto Alegre: SAGRA, 1990.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a Própria História I**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. [1987].

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a Própria História II**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7ª Edição. São Paulo: Centauro, 2005 [1979].

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIROUX, Henry. Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. In: GIROUX, Henry. **Teachers as Intellectuals: toward a critical pedagogy of learning**. New York: Bergin & Garvey Publishers, 1988. p. 21-42.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S.; FRANK, Joana. Do SCHULER-ZEITUNG ao Ateneu: marcas da cultura escolar nas páginas dos periódicos (São Leopoldo/RS, 1964-1973). **História da Educação**. Porto Alegre, v. 17, n° 40, p. 319-336 mai./ago. 2013.

GRIMBERG, Eugênia. Noventa anos do Colégio Júlio de Castilhos. In: LIMA, Otávio Rojas (org.). **Memórias do “Julinho”**: Colégio Estadual Júlio de Castilhos, 1900-1990. Porto Alegre: SAGRA, 1990.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento na Ditadura Civil-Militar - Estratégias e a Educação. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH** – São Paulo, jul. 2011.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; VIEIRA, Carina S. Extensão Universitária no período da ditadura: concepções e relações com a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. **Antíteses**, v. 8, n. 15, p. 269 - 291, jan./jun. 2015.

GONZALES, Lélia. O golpe de 64, o novo modelo econômico e a população negra. In: GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982, p. 11-17.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Memórias de leitura e formação de professores - considerações sobre a apropriação da fala do outro. **História Oral**, v. 18. nº 2, p. 207-222, jul./dez. 2015.

GUSMAO, Daniele Cristina Frediani; HONORATO, Tony. Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica na Ditadura Civil-Militar. **Revista História da Educação** (Online), v. 23, p.1-39, 2019.

GUTIÉRREZ, Cláudio Antônio Weyne. **A Guerrilha Brancaleone**. Porto Alegre: Proletra, 1999.

HEBLING, Milene Cristina. **Memória e Resistência**: os professores no contexto da ditadura civil-militar (1964-1985). Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSCar, São Carlos – SP, 2013.

hooks, bell. **Teaching Critical Thinking**: Practice of Wisdom. New York: Routledge, 2010.

JACOMELI, Mara Regina Martins. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas - os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 39, p. 76-90, set. 2010.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº 1, p.9-43, jan/jun. 2001. [1995]

KNAUSS, Paulo. Usos do passado e história do tempo presente: arquivos da repressão e conhecimento histórico. In: VARELA, Flávia; MOLLO, Helena Miranda; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; DA MATA, Sérgio (Orgs.). **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 143-156.

KOCH, Adolar. **A Disciplina de EPB (Estudos de Problemas Brasileiros) na Ditadura Militar e Civil Brasileira – 1970-1993**: o caso da UFRGS. Tese (Doutorado em História) - UFRGS, Porto Alegre, 2019.

LIMA, Otávio Rojas (org.). **Memórias do “Julinho”**: Colégio Estadual Júlio de Castilhos, 1900-1990. Porto Alegre: SAGRA, 1990.

LIMA, Otávio Rojas; LEDUR, Paulo Flávio (orgs.). **Julinho: 100 anos de História**. Porto Alegre: AGE, 2000. 160p.

LISBÔA, Suzana Keniger. Luiz Eurico, Jorgino Basso e Nilton Rosa, Presentes - Agora e Sempre. In: LIMA, Otávio Rojas; LEDUR, Paulo Flávio (orgs.). **Julinho: 100 anos de História**. Porto Alegre: AGE, 2000. p. 155-159.

LIRA, Alexandre Nascimento. **A Legislação de Educação no Brasil durante a Ditadura Militar (1964-1985): Um espaço de disputas**. Tese (Doutorado em História Social) - UFF, Rio de Janeiro, 2010.

LOURENÇO, Elaine. **Professores de História em Cena: trajetórias de docentes em escolas públicas paulistas – 1970-1990**. Tese (Doutorado em História Social) – USP, São Paulo, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: DELPRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MACEDO, Greice Adriana Neves. **“Vai ao escritório hoje?”: Grupo Palmares (1971-1978) – Luta e resistência negra através da Cultura em Porto Alegre**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – UFRGS, Porto Alegre, 2018.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; MELO, Cristiane Silva. Um Estudo sobre o movimento em defesa do ensino público no Brasil (1959-1961). In: **X Seminário Nacional do HISTEDBR, 2016, Campinas. Anais do X Seminário Nacional do HISTEDBR**. Campinas: UNICAMP, v. 1, p. 1-10. 2016.

MARQUES, Mauro Luiz Barbosa. Movimentos docentes no Rio Grande do Sul: a longa greve de 1985 e as sinetas na praça pública. **Revista Mundos do Trabalho**, v. 8, nº 16, p.167-186, jul./dez. 2016.

MARQUES, Mauro Luiz Barbosa. **Ao Som das Sinetas: do sacerdócio à confiança na luta – movimentos docentes na rede pública estadual do Rio Grande do Sul (1979-1991)**. Tese (Doutorado em História) – UNISINOS, São Leopoldo, 2017.

MARTINS, Maria do Carmo. Da Doutrina à Regra: repensando o Conselho Federal de Educação e a definição do discurso sobre a educação. **Rev. Online. Prof. Joel Martins**, Campinas, São Paulo, v. 2, nº 1, p.1-13, out. 2000.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas - o ensino das humanidades na ditadura militar e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, nº 51, p. 37-50, jan./mar. 2014.

MONTELEONE, Joana; SEREZA, Haroldo Ceravolo. GPMI da FIESP, a Escola Superior de Guerra e a Doutrina de Segurança Nacional na mobilização empresarial-militar pré e pós-1964. In: MACHADO, A. R. A; TOLEDO, M. R. A. **Golpes na História e na Escola – o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez: ANPUH-SP, 2017. p. 93-109.

O'DONNELL, Guillermo. **Análise do Autoritarismo Burocrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990 [1982].

O'DONNELL, Guillermo. Democracia en la Argentina: micro y macro. Kellogg Institute. The Hellen Kellogg Institute for International Studies. Working paper, December, 1983. Disponível em: <https://kellogg.nd.edu/documents/1070> . Acesso em: 27 dez. 2020.

OZORIO, Maria Beatriz Vieira Branco. **Memórias de uma escola em greve: reminiscências de professoras do Instituto de Educação General Flores da Cunha – Porto Alegre/RS (1979-1990)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRGS, Porto Alegre, 2015.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Sindicato e Projeto Pedagógico: A organização e as lutas dos Professores Públicos Estaduais do Rio Grande do Sul, de 1945 a 1991**. Dissertação (Mestrado em História) – UFRGS, Porto Alegre, 1993.

PACIEVITCH, Caroline. Professores narradores: potenciais e desafio da pesquisa sobre formação de professores de História (2000-2013). **RESGATE** - v. XXI, p. 103-112, jan./dez. 2013.

PADROS, Enrique. **Como el Uruguay no hay... Terror de Estado e Segurança Nacional (1968-1985): do Pachecato à Ditadura Civil-Militar**. Tese (Doutorado em História) – UFRGS, Porto Alegre, 2005.

PADROS, Enrique. *et. al.* **A Ditadura de Segurança Nacional no Rio Grande do Sul (1964-1985): História e Memória**. v. 1. Da Campanha da Legalidade ao Golpe de 1964. CORAG: Porto Alegre, 2010.

PADROS, Enrique. *et. al.* **A Ditadura de Segurança Nacional no Rio Grande do Sul (1964-1985): História e Memória**. v.4. O Fim da Ditadura e o Processo de Redemocratização. CORAG: Porto Alegre, 2010a.

PASTANA, Débora Regina. Cultura do Medo e Democracia: um paradoxo brasileiro. **Revista Medições**, Londrina, v. 10, nº 2, p. 183-198, jul./dez., 2005.

PETRACO, Fúlvio Celso. Templo da Cidadania. In: LIMA, Otávio Rojas; LEDUR, Paulo Flávio (orgs.). **Julinho: 100 anos de História**. Porto Alegre: AGE, 2000. 160p.

POLLACK, Michel. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, p. 200-212, 1992.

POLLACK, Michel. **Memoria, olvido, silencio – la producción social de identidades frente a situaciones límite**. La Plata: Ediciones al Margen, 2006.

PEREIRA, Carlos Eduardo da Silva. “Nada Consta”: o atestado ideológico e sua influência na educação no Rio Grande do Sul durante a ditadura civil-militar (1964-1979). **ANPUH. Silogés**, v. 3, nº 1, p. 74-100 jan./jun. 2020.

QUADRAT, Samantha Viz. A preparação dos agentes de informação e a ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985). **VARIA HISTÓRIA**, Belo Horizonte, v. 28, nº 47, p. 19-41, jan./jun. 2012.

QUADROS, Claudemir de. Brizoletas: a ação do governo de Leonel Brizola na educação pública do Rio Grande do Sul. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 2, n° 3, p. 1-12, jan./jun. 2001.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação**: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado em Educação) - UFRGS, Porto Alegre, 2006.

REVAH, Daniel; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. O Regime Militar na (Des)memória da Editora Abril: A Revista Escola e a difusão da Lei 5.692/71. **Revista História da Educação – RHE**, Porto Alegre, v. 15, n° 34, p 137-161, jan/abr. 2011.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. Rompendo o Isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 27, p. 1-18, 2020.

SATURNINO, Edison. Constituição e Ampliação de Arquivos Escolares: provocações a partir do conceito de cultura escolar. **Anais do XXIV Encontro da ASPHE**, p. 1138-1146, 2018.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do Regime Militar. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 28, n° 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. Educação no regime civil-militar (1964-1985) no Brasil e a Teoria do Capital Humano. *In: XI Jornada do HISTEDBR: a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização*, Cascavel – PR. v. 11. p. 1-18. 2013.

SETTINERI, Luiz Irineu Cibils. O Júlio de Castilhos que eu vivi. In: LIMA, Otávio Rojas; LEDUR, Paulo Flávio (orgs.). **Julinho: 100 anos de História**. Porto Alegre: AGE, 2000. p. 106-116.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**. Curitiba, n° 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Kelvin Emmanuel Pereira da. **Policiais militares do RS**: a prática de oposição à ditadura militar e a formação de redes de experiência (1964-1979). Dissertação (Mestrado em História) – UFRGS, 2019.

SILVA, Marina Albugeri da. **Racializando o branco ou desvelando a branquitude**: A política de imigração e colonização no Rio Grande do Sul (1875-1889). Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – UFRGS, 2019.

SILVA, Tairane Ribeiro da; SILVA, Gabriel Ribeiro da. Somos todos miscigenados? O mito da democracia racial imposta no período da ditadura civil-militar no Brasil. **Revista Discente Oficinas de Clio**, v. 1, p. 1-12, 2016.

SILVEIRA, Flávio. **A Luta do Movimento Estudantil Secundarista**. Porto Alegre: Movimento, 1979.

TAMIZARI, Fábio. **DEOPS, presente!** Formas de controle dos professores, alunos e familiares na educação básica sob a ditadura civil-militar (1964-1985). Dissertação (Mestrado em Educação) – PUCSP, São Paulo, 2018.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. O Ensino Médio no Brasil: uma história de suas finalidades, modelos e a sua atual reforma. In: MACHADO, A. R. A; TOLEDO, M. R. A. **Golpes na História e na Escola – o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez: ANPUH-SP, 2017. p. 178-198.

VIDAL, Diana Gonçalves. No Interior da Sala de Aula: Ensaio Sobre Cultura e Prática Escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n° 1, p. 25-41 jan./jun. 2000.

VIÑAO FRAGO, A.. La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. **Espacio, Tiempo y Educación**, v.3, n° 1, p. 21-42. 2016.

FONTES DOCUMENTAIS E ACERVOS

ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. Fundo Tarso Dutra. Série Ministro da Educação e Cultura. Subsérie Terrorismo de Estado. Número 03.5.4 – 12/3.

ACERVO PESSOAL DE SUZANA KENIGER LISBÔA. Apelação ao Supremo Tribunal Militar – Processo Número 456. Procuradoria Militar da 1ª Auditoria da 3ª RM contra a sentença do Conselho Permanente de Justiça que absolveu Cláudio Antonio Weyne Gutiérrez e Luiz Eurico Tejera Lisboa de crime contra o artigo 36 e o 38 (Inciso III) da LSN – Decreto-lei 314/1967. Porto Alegre, mai. 1969 a jun. 1970.

Periódicos:

REVISTA DE ENSINO. Porto Alegre: Secretaria de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Ano XIII, n° 99, 1964.

REVISTA DE ENSINO. Porto Alegre: Secretaria de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Ano XV, n° 113, 1967.

REVISTA DE ENSINO. Porto Alegre: Secretaria de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Ano XVI, n° 116, 1968.

REVISTA DE ENSINO. Porto Alegre: Secretaria de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Ano XIX, n° 138, mar. 1972.

REVISTA DE ENSINO. Porto Alegre: Secretaria de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Ano XIX, n° 139, abr. 1972.

REVISTA DE ENSINO. Porto Alegre: Secretaria de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Ano XIX, n° 140, abr. 1972a.

REVISTA DE ENSINO. Porto Alegre: Secretaria de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Ano XIX, nº 141, jun. 1972.

REVISTA DE ENSINO. Porto Alegre: Secretaria de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Ano XIX, nº 142, ago. 1972.

REVISTA DE ENSINO. Porto Alegre: Secretaria de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Ano XIX, nº 143, set. 1972.

REVISTA DE ENSINO. Porto Alegre: Secretaria de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Ano XIX, nº 144, out. 1972.

REVISTA DE ENSINO. Porto Alegre: Secretaria de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Ano XX, nº 146, mar. 1973.

REVISTA DE ENSINO. Porto Alegre: Secretaria de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Ano XXI, nº 157, jun. 1974.

REVISTA DE ENSINO. Porto Alegre: Secretaria de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Ano XXI, nº 158, ago. 1974.

REVISTA DE ENSINO. Porto Alegre: Secretaria de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Ano XXII, nº 163, ago. 1976.

Fontes Orais:

CRESPO, Marlene Perlingeiro. **Entrevista sobre militância, resistência e repressão durante a ditadura civil-militar.** Memorial da Resistência de São Paulo, entrevista concedida a Luiza Giandalia e Desirée Azevedo em 28 de abr. 2016.

SCHÄFFER, Neiva Otero. **Entrevista sobre sua vivência como professora do Colégio Estadual Júlio de Castilhos.** 148 minutos. Entrevista concedida a Rafael Vieira Levandovski (transcrita por Paola Robaski Timm), em 07 de set. de 2020.

ROBAINA, Carlos Alberto de Souza. **Entrevista sobre militância estudantil no Colégio Estadual Júlio de Castilhos.** 44 minutos. Entrevista concedida a Rafael Vieira Levandovski em 24 de set. de 2020.

GIANOTTI, Carlos Alberto Torres; MAGADAN, Telmo Borba. **Entrevista sobre vivências no Colégio Estadual Júlio de Castilhos.** 114 min. Entrevista concedida a Rafael Vieira Levandovski em 20 de out. de 2020.

Arquivo Nacional:

Fundo indefinido:

BR PEAPEJE DPE.PRT.FUN.0.10049.

Fundo Conselho de Segurança Nacional:

BR DFANBSB 1M.0.0.1528.

BR DFANBSB N8.0.ATA.0005.

BR DFANBSB N8.0.PRO.CSS.0012.

BR DFANBSB N8.0. PRO. CSS.0786

BR DFANBSB N8.0.PRO.PAI.121.

BR DFANBSB N8.0.PSN.AAI.0031.

BR DFANBSB N8.0.PSN.AAI.0058.

BR DFANBSB N8.0.PSN.AAI.0204.

Fundo Serviço Nacional de Informações – Agência Central

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.AAA.65096753.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.AAA.69022689.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.AAA.70021921.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.AAA.71043824.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.AAA.72044999.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.AAA.73064600.AN.01.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.AAA.75089209.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.AAA.76097986.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.AAA.77103315.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.AAA.80009711.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.AAA.81012498.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.AAA.84042962.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.AAA.84043963.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.AAA.86059906.

Fundo Serviço Nacional de Informações – Agência São Paulo

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.EEE.84016441.

Fundo Serviço Nacional de Informações – Agência Rio Grande do Sul

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.79000283.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.79000664.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.79000722.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.79000993.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.80001512.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.81003026.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.81003056.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.81003685.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.81003838.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.81003858.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.82004803.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.82005177.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.82005519.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.82005702.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.82005771.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.82005816.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.83006183.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.83006840.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.83007418.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.83007462.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.83007480.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.83007552.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.84007888.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.84008006.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.84008238.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.84008348.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.84008547.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.84008621.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.84008622.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.84008623.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.84008841.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.84009036.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.84009482.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.84009622.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.84009667.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.84009957.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.84009970.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.84010001.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.84010043.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.84010086.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.84010252.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.84010289.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.84010403.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85010544.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85010643.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85010647.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85010764.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85010822.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85010886.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85010902.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85011005.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85011134.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85011142.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85011151.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85011216.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85011231.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85011310.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85011356.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85011483.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85011563.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85011578.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85011617.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85011630.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85011664.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85011670.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85011852.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85011859.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85011951.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85011953.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85011954.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85011991.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85012020.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85012251.
BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85012300.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85012315.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85012491.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85012841.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.85012942.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.86013212.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.86013212.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.86013531.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.86014078.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.87014569.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.87014570.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.87014709.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.87014714.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.87014782.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.87015210.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.87015388.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.88015781.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.88015839.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.88016031.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.88016050.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.88016252.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.88016326.

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.GGG.88016900.

Fundo Serviço Nacional de Informações – Agência Pernambuco

BR DFANBSB V8.MIC.GNC.III.81001638.

Fundo Serviço Nacional de Informações – Prontuários

BR DFANBSB V8.MIC.PTR.DIT.2190.

Fundo Comissão Nacional da Verdade:

BR RJANRIO CNV 0.PRG.00092.001672.

BR RJANRIO CNV 0.VDH.00092001498201379.V.05.0035.