

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FABÍOLA PERES DA CRUZ

**JOVENS ESTUDANTES DO IEG:
MEMÓRIAS DO MOVIMENTO ESTUDANTIL (1964 A 1968)**

GOIÂNIA
2013

FABÍOLA PERES DA CRUZ

**JOVENS ESTUDANTES DO IEG:
MEMÓRIAS DO MOVIMENTO ESTUDANTIL (1964 A 1968)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Tereza Canezin Guimarães.

GOIÂNIA
2013

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Cruz, Fabíola Peres da.

C957j Jovens estudantes do IEG [manuscrito] : memórias do movimento estudantil (1964 a 1968) / Fabíola Peres da Cruz. – 2013.

125 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, Goiânia, 2013.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães”.

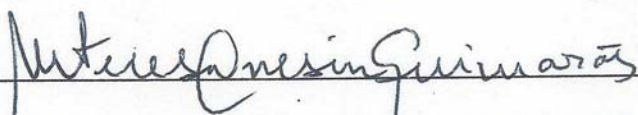
1. Movimentos estudantis. 2. Mulheres jovens. 3. Instituto de Educação de Goiás. I.Santos, Nivaldo dos. II. Título.

CDU 329.78(043)

FABÍOLA PERES DA CRUZ

**Jovens estudantes do IEG: memórias do movimento estudantil
(1964 a 1968)**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para obtenção do grau de Mestre, aprovada em 09 de agosto de 2013, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Profª Drª Maria Tereza Ganezin Guimarães - PUC Goiás (Presidente)



Profº Drº Francisco Itami Campos – Uni-Evangélica



Profº Drº Aldimar Jacinto Duarte - PUC Goiás

Dedico esta dissertação aos meus exemplos de vida e grandes incentivadores da formação intelectual, meus pais, Cícero e Maria Isabel, aos meus irmãos, Cícero e Hévila, e aos meus sobrinhos Larissa, Felipe e Maria Sófia. São pessoas que com muita sabedoria, discernimento, bom senso e dedicação estiveram ao meu lado, encorajando-me nas horas difíceis e me aplaudindo nos momentos de glória. E, com carinho, a minha cunhada Lisandra.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Deus, pela força e coragem para superar as dificuldades e os obstáculos.

Em especial, à minha orientadora Professora Dr^a Maria Tereza Canesin Guimarães, pelas oportunidades que me fizeram chegar até aqui, pela paciência, pelas sugestões, por ter acreditado na realização desta pesquisa, pela confiança depositada em minha pessoa, pela formação intelectual e pela orientação na realização deste estudo.

Ao Professor Dr. Aldimar Jacinto Duarte, pela confiança, por suas contribuições em minha formação intelectual, pelas oportunidades que me foram dadas, que me permitiram chegar até aqui, e pela participação na banca de defesa.

Ao Professor Dr^o José Adelson Cruz, pela participação na banca de qualificação.

Ao Professor Dr. Francisco Itami Campos, pela participação na banca de defesa.

Às ex-alunas do Instituto de Educação de Goiás, Elza, Tânia, Maria Aparecida, Marilda, Rosa, pelas entrevistas concedidas, que foram de fundamental importância para a realização deste trabalho.

Aos membros do grupo de pesquisa Centro de Memória Viva, pelos momentos de estudo, reuniões e troca de experiências, que contribuíram significativamente para a construção deste trabalho.

Às minhas grandes amigas, Cláudia Valente, Maria Edimaci, Patrícia e ao meu amigo Adão, que, em nenhum momento, pouparam esforços para me ajudar nos momentos difíceis; pelos momentos de estudo, de descontração e de alegria.

Ao Marcos Corrêa da Silva Loureiro, pela disponibilidade para revisar o meu texto.

“A memória e o dom de lembrar, dos quais provém todo desejo de imperecibilidade, necessitam de coisas que os façam recordar, para que eles próprios não venham a perecer.”

Hannah Arendt

RESUMO

CRUZ, Fabíola Peres da. Jovens estudantes do IEG: memórias do movimento estudantil (1964 a 1968). 2013. 142 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2013.

A presente dissertação vincula-se a um projeto mais abrangente denominado Centro de Memória, Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais para a Região Centro Oeste. Nessa perspectiva, propôs-se investigar o movimento Estudantil no período de 1964 a 1968 por meio da presença das jovens estudantes no espaço do Instituto de Educação de Goiás (IEG) nesse movimento. Com o objetivo de reconstruir a memória de um grupo de mulheres que participaram do movimento estudantil no período de 1964 a 1968 no IEG; localizar documentos que remetem ao movimento estudantil no Instituto de Educação de Goiás; organizar os diversos registros que retratam o movimento estudantil na conjuntura de 1964 a 1968 e contribuir para registrar e analisar os movimentos juvenis na realidade histórica e social no período de 1964 e 1968. Os anos de 1960 foram marcados, na sociedade brasileira, por movimentos políticos e, após 1964, por um golpe político militar e uma ditadura instituída, quando ocorreram perseguições, torturas, censura etc. Nesse contexto, durante os anos de 1960, o Movimento Estudantil no Brasil teve expressiva repercussão, pois, nesse período, os jovens já eram um contingente populacional com consciência etária e o jovem, representado na figura do estudante, deixou isso evidenciado nas manifestações estudantis de protesto que tomaram conta das ruas de vários países. Considera-se que o IEG foi marcado, durante esse período, pela representatividade feminina e o legado deixado por elas foi importante e possibilitou contribuições significativas. Assim, a partir da narrativa de sujeitos que viveram o período, percebeu-se que o Movimento Estudantil permitiu experiências e possibilitou a formação de lideranças no período de 1964 a 1968, mas o legado feminino no movimento estudantil é pouco discutido e lembrado. Nessa perspectiva, a pergunta que dirige esse estudo é: pode o movimento estudantil na conjuntura 1964 a 1968 ser considerado um fenômeno da juventude que contribuiu para a formação de jovens mulheres e sua inserção no cenário público? Desse modo, a contribuição das jovens estudantes no movimento estudantil permitiu pensar intencionalmente na formulação de registros que preservem a memória de acontecimentos marcantes que estão esquecidos, com a intenção de torná-los visíveis e reconhecidos pelas gerações novas.

Palavras-chave: Jovens mulheres. Movimento estudantil. Instituto de Educação de Goiás.

ABSTRACT

CRUZ, Fabíola Peres da. Young students of IEG. Memories of the Student Movement (1964 to 1968). 2013. 142 sh. Dissertation (Mastership in education) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia. 2013.

This dissertation aimed at investigating the Student Movement held in Instituto de Educação of Goiás (Institute of Education of Goiás - IEG) from 1964 to 1968. The objective of this work is: to build the memories of a group of women that took part in the Student Movement during that period at IEG; to research and organize the documents about this Movement and also to register and analyze the Youth Movements of that period. In the 1960s, after a coup d'état, Brazil went through a military dictatorship system, which caused persecution, torture, censorship to people and society. The Student Movement in Brazil had a big repercussion and the young people showed their political consciousness during the demonstrations that took part in many countries. As IEG was a school for girls only, their legacy left important and significant contributions. Therefore, from the female students' narratives, it was possible to understand how the Student Movement allowed building experience and the formation of leaders. Nevertheless, there is a lack of discussion of the female legacy in the Movement. The question that arises in this study is: can the 1964-1968 Student Movement be considered a phenomenon of the youth that contributed to the formation of young women and their insertion in the public scenery? Thus, the contribution of the young female students in the Student Movement allowed thinking about the preservation of forgotten memory of important events and making them visible and acknowledged by new generations.

Key-words: Young female. Student Movement. Instituto de Educação de Goiás.

LISTA DE ABREVIATURAS

AP -	Ação Popular
CCC -	Comandos de Caça aos Comunistas
CPC -	Centro Popular de Cultura
DCE -	Diretório Central dos Estudantes
FEDF -	Fundação Educacional do Distrito Federal
FMI -	Fundo Monetário Internacional
IBAD -	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IEG -	Instituto de Educação de Goiás
IPES -	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
IPM -	Inquérito Policial Militar
JEC -	Juventude Estudantil Católica
JOC -	Juventude Operária Católica
JUC -	Juventude Universitária Católica
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB -	Movimento de Educação de Base
PSB -	Partido Socialista Brasileiro
PSD -	Partido Social Democrático
PTB -	Partido Trabalhista Brasileiro
UCG -	Universidade Católica de Goiás
UDN -	União Democrática Nacional
UEE -	União Estadual dos Estudantes
UFG -	Universidade Federal de Goiás
UGES -	União Goiana dos Estudantes Secundaristas
UNE -	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - BRASIL E GOIÁS: ASPECTOS HISTÓRICOS QUE CONFIGURARAM A DÉCADA DE 1960	26
1.1 Brasil: contexto histórico e político no período de 1960	26
1.2 Goiás: um esboço do processo político, econômico e educacional no período de 1960	37
1.3 O instituto de educação de Goiás (IEG): um espaço de formação para o magistério.....	43
CAPÍTULO II - JUVENTUDE, CULTURA, CONTRACULTURA E MOVIMENTO SOCIAL	48
2.1 Juventude(s): categoria social e histórica.....	48
2.2 Jovens, cultura e contracultura	50
2.3 Jovem estudante na década de 1960	61
2.4 Gênero e Magistério.....	62
2.5 Os Jovens e os movimentos sociais	64
2.6 O movimento estudantil no Brasil.....	67
2.7 Aspectos gerais do movimento estudantil em Goiânia.....	74
CAPÍTULO III - JOVENS ESTUDANTES DO IEG E A EXPERIÊNCIA DE INSERÇÃO NO MOVIMENTO ESTUDANTIL NO PERÍODO DE 1964 A 1968 EM GOIÂNIA	77
3.1 Jovens mulheres que participaram do movimento estudantil no período de 1964 a 1968 no Brasil	77
3.2 Perfil das jovens estudantes do IEG em termos dos capitais econômico e cultural	79
3.3 Experiências das jovens estudantes no IEG	79
3.4 Sentidos atribuídos ao movimento estudantil em Goiânia.....	86
3.5 Contribuição do movimento estudantil para a formação das jovens estudantes do IEG	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS	122

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado propôs-se investigar o movimento estudantil no período de 1964 a 1968 por meio da presença das jovens estudantes no espaço do Instituto de Educação de Goiás (IEG) nesse movimento.

Os anos de 1960 foram marcados, na sociedade brasileira, por movimentos políticos e, após 1964, por um golpe político militar e uma ditadura instituída, ocorreram perseguições, torturas, censura etc. Nesse contexto, durante a década de 1960, o Movimento Estudantil no Brasil teve expressiva repercussão, pois, nesse período, os jovens já eram, de acordo com Machado (2006), um contingente populacional com consciência etária e o jovem, representado na figura do estudante, deixou isso evidenciado nas manifestações estudantis de protesto que tomaram conta das ruas de vários países.

O Movimento Estudantil surgiu, nesse período, como uma grande alternativa no cenário brasileiro, impondo-se como força política organizada, apta a discutir questões gerais de âmbito nacional, interferindo nos rumos da nação. Neto (1988) destaca essa situação dizendo que

Um sério trabalho de organização e uma forte consciência política levaram os estudantes a se organizarem em muitos grupos, principalmente nas capitais, a formarem órgãos estaduais e a criarem uma sólida organização nacional. (p. 85).

Essa conjuntura foi marcada por diversos acontecimentos, tais como: movimentos de protesto e mobilização política, em especial em 1968, não só o Brasil, mas em vários países como França e Alemanha. Sob a influência de fatores internacionais e da identidade com movimentos contestadores de outros países, o Movimento Estudantil no Brasil apresentou uma dinâmica de luta própria, sem perder a sintonia com as manifestações que ocorreram em outros países. De acordo com Duarte (2012),

As décadas de 1960 e 1970 se caracterizam pela radicalização dos jovens na ação política em contraposição ao modelo vigente naquela época, ou seja, contra a ditadura civil e militar impetrada no Brasil a partir de 1964. O movimento estudantil se constituiu em uma importante organização que agregou parte dos jovens brasileiros no processo de resistência à ditadura militar, produzindo assim, um importante movimento de contracultura, aliado a outros da época, tais como: movimento tropicalista, movimentos camponeses e feministas (p. 42).

O autor explica que esse período caracterizou-se por perseguições, torturas, censuras, e assassinatos. Segundo Duarte (2012), isso acontecia principalmente com jovens que se contrapunham à ditadura militar. “Esses agentes sociais eram identificados pelas instituições oficiais da época como subversivos, rebeldes, baderneiros, delinquentes e agitadores”. (p. 42). Esses protestos tiveram repercussões em todo o Brasil, invadindo os espaços escolares e expressando o desejo dos jovens estudantes de melhorias sociais e econômicas para a população.

Mas, embora expressivas nesse período, Duarte (2012) explica que as manifestações dos estudantes no Brasil a ele não se restringem, tendo em vista que, com o surgimento da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 11 de agosto de 1937, constitui-se a organização mais sistemática do movimento estudantil brasileiro. Assim, o autor ressalta que, nesse contexto,

O movimento estudantil se constitui como uma das poucas manifestações políticas permitidas pela ditadura Vargas. Esse movimento, institucionalizado com a criação da UNE, não representou naquele período uma rebelião da juventude brasileira. No entanto, a partir de 1942, os estudantes esboçaram uma reação ao populismo fascista de Getúlio Vargas em várias campanhas de opinião contra os regimes nazi-fascistas. (DUARTE, 2012, p. 40)

Desse modo, com a deposição de Getúlio Vargas em 1945, tem início a redemocratização, que coloca fim ao Estado Novo, e, com isso, os estudantes passam a ter importante papel na consolidação do sentimento nacionalista brasileiro, demonstrado por meio da defesa do patrimônio territorial do país.

No período de 1950, a UNE consolida uma aliança com setores de direita da sociedade brasileira, entre os quais Duarte (2012) cita a União Democrática Brasileira (UDN), que ocasiona um verdadeiro retrocesso na participação política do segmento juvenil. Ele explica que,

Outros grupos de estudantes, principalmente vinculados à Igreja Católica e ao Partido Comunista Brasileiro mantiveram-se no debate político, os quais realizaram uma coalizão, derrotando em 1956 as forças da UDN que dirigiam a UNE desde 1950. (DUARTE, 2012, p. 40)

Mas foi na década de 1960 que a UNE, segundo Nascimento (2002), viveu o momento de maior fertilidade política de sua história, pois, durante essa etapa, essa organização acentuou a linha nacionalista de sua atuação política. Assim, os estudantes de Goiás participaram

Na luta pelo ensino público que se travou na tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 1961; a exemplo dos movimentos de educação popular de 1950, a UNE deu sua contribuição com a criação do Centro Popular de Cultura (CPC) órgão criado pela entidade com o propósito de levar a cultura às camadas populares do Brasil, em locais que a produção cultural dos grandes centros não atingiam. Além do CPC, que contava com a participação de artistas que hoje gozam de renome nacional como Cacá Diegues, Carlos Lira e Carlos Vereza, a UNE desenvolveu ainda a UNE Volante, e as lideranças percorriam todas as regiões do Brasil levando à sociedade e à população estudantil ideias comunistas, bandeiras nacionais como educação pública e gratuita, defesa do país contra os interesses dos países imperialistas, nacionalização da economia e defesa da reforma de base, encarnada no meio estudantil pela reforma universitária. (NASCIMENTO, 2002, p. 46)

Para Foracchi (1972), o movimento estudantil representa uma particularização do movimento da juventude. Segundo a autora, a juventude, nesse período, pode ser caracterizada como parte de uma representatividade social que, de modo específico, vive e age em meio ao processo de tensão que atinge o sistema político brasileiro.

Nesse sentido, é possível compreender que a contestação dos jovens pretendeu, então, negar sua vinculação ao sistema, por uma prática diferenciada, capaz de implementar um novo projeto de sociedade. Queiroz (2001) explica que o jovem, como estudante, buscava, por meio do “movimento estudantil, expressar a rejeição à condição determinada pela sociedade e procurava provocar a transformação que poderia dar resposta às contradições sociais que vivenciava” (p. 34).

Assim, nos anos de 1960, um fato notório na sociedade brasileira é o engajamento de jovens de classe média, do ensino secundário e universitário, na luta contra o regime autoritário implantado com o golpe de 1964. Dessa maneira, o fenômeno juvenil tem destaque no Movimento Estudantil e, para os diversos autores que investigam a temática da juventude, um grande desafio é conceituar o fenômeno em seus múltiplos contextos históricos e sociais.

Os anos de 1960 foram muito expressivos na formação histórica da sociedade brasileira; entretanto, as gerações mais novas, em especial, muitas vezes ignoram esses acontecimentos. Cardoso (2008) destaca que as experiências dessa conjuntura foram esquecidas, devido a fatores que dificultaram a construção de uma memória coletiva, e cita alguns deles, tais como

A imposição do esquecimento de 1968 pela ditadura militar – as duas importantes formas que tomou e os efeitos que produziu; a diluição do acontecimento na memória coletiva pelo próprio fluxo do tempo - do ponto de vista de um processo de transição política tutelada pela ditadura militar; o esquecimento de 1968, no sentido de um silenciamento ou apagamento do

acontecimento, por parte da memória da própria esquerda brasileira (p. 137).

Esses acontecimentos estão ligados à forma de repressão política instaurada pela ditadura militar, que levou ao desmantelamento das diferentes lutas, por via de procedimentos clandestinos, como prisões, torturas, mortes e desaparecimento de presos políticos.

Segundo Cardoso (2008), esses acontecimentos podem ser pensados como tendo sido o da imposição do esquecimento, pela repressão política e cultural da ditadura militar; nesse sentido, o acontecimento não poderia se inscrever numa memória coletiva da sociedade. Para a autora,

A imposição do esquecimento, nas formas que tomou na experiência brasileira, produziu um efeito importante e singular, o da produção do “inexistencialismo”, realidades que passaram a ser consideradas inexistentes: o não sucedido, o não nomeado, o não incluído no âmbito da linguagem e da história, a pura e simples abolição simbólica dos acontecimentos (CARDOSO, 2008, p. 138).

Portanto, o não registro dessas experiências pela maior parte da sociedade brasileira significou, de certa forma, a *inexistência desses acontecimentos*, que não foram simbolizados, permanecendo ausentes da memória de uma certa construção da história.

Pela natureza da investigação, a pesquisa desenvolvida fundamentou-se na premissa de que a história vivida tem base na memória, e que a história é, segundo as reflexões de Halbwachs, “tudo aquilo o que faz com que um período se distinga dos outros, do qual os livros e as narrativas em geral nos apresentam apenas um quadro muito esquemático e incompleto” (HALBAWCHS, 2003, p. 79). E para distinguir a memória coletiva da história ele aponta dois aspectos:

Ela é uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, pois não retém do passado senão o que ainda está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. Por definição, não ultrapassa os limites desse grupo. Quando o período deixa de interessar o período seguinte, não é um mesmo grupo que esquece uma parte do seu passado: na realidade, há dois grupos que se sucedem. A história divide a sequência dos séculos em períodos, como distribuimos a matéria de uma tragédia em muitos atos. Mas, ao passo que em uma peça, de um ato a outro, acontece a mesma ação e com os mesmos personagens, que permanecem até o desenlace segundo suas individualidades, cujos sentimentos e paixões progredem num movimento interrompido, na história se tem a impressão de que tudo se renova de um período a outro – interesses em jogo, direção dos espíritos, modos de apreciação dos homens e dos acontecimentos, as tradições também, as perspectivas do futuro – e que se os mesmos grupos reaparecem, é porque

subsistem as divisões exteriores, que resultam dos lugares, dos nomes e também da natureza geral das sociedades. (HALBAWCHS, 2003, p. 102)

Desse modo, a história para o autor é um painel de mudanças, considerando-se que as sociedades estão sempre mudando, ou seja, as sociedades estão em constante transformação. E a memória coletiva, ao contrário, é o grupo visto de dentro, ou seja, a memória coletiva é um painel de semelhanças que permite que os acontecimentos ocorridos no grupo se resolvam em semelhanças, pois parecem ter como papel desenvolver, sob diversos aspectos, um conteúdo idêntico, os diversos traços essenciais do próprio grupo.

É nessa perspectiva que as reflexões aqui realizadas se inserem, tendo em vista a existência da relação entre memórias no processo de reconstrução da lembrança da participação de jovens mulheres estudantes do IEG no Movimento Estudantil, no período de 1964 a 1968, pois segundo Halbwachs (2003), é necessário que

Esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída (p. 91).

A memória coletiva possibilita apreender, ao mesmo tempo, a lembrança como reconhecida e como reconstruída, apresentando como característica

Uma continuidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. Por definição, ela não ultrapassa os limites deste grupo [...] não se pode concentrar num único quadro a totalidade dos acontecimentos passados senão na condição de desligá-los da memória dos grupos que deles guardavam a lembrança (HALBWACHS, 2003, p.109).

Assim, é possível compreender que as características da memória coletiva estão pautadas em um grupo limitado e situado no tempo e no espaço. Para reconstruir a memória, é importante que cada um desses grupos tenha uma história. Neles distinguimos imagens e semelhanças. Portanto, compreende-se que as cinco entrevistas em estudo “possuem memórias semelhantes que [...] [as] configura como grupo, não significando, porém, memória única, uma vez que esta é, ao mesmo tempo, plural e individual” (GUIMARÃES, 2004, p. 11).

Este estudo apoia-se em depoimentos de cinco mulheres que foram estudantes do IEG e participaram do Movimento Estudantil no período de 1964 a 1968. A delimitação do tempo se dá pela inexistência da memória universal, ou seja, existe, segundo Guimarães (2004, p. 11), “a impossibilidade de concentrar em um único quadro a totalidade dos acontecimentos passados”. Esta pesquisa tem como limite de tempo o período de 1964 a 1968, de atuação do Movimento Estudantil; de espaço, o IEG e de sujeito, as jovens estudantes que participaram desse movimento.

A partir da narrativa de sujeitos que viveram o período, percebeu-se que o Movimento Estudantil permitiu experiências e possibilitou a formação de lideranças no período de 1964 a 1968, mas o legado feminino no movimento estudantil é pouco discutido e lembrado. Nesse sentido, a pergunta que dirige esse estudo é: pode o movimento estudantil na conjuntura 1964 a 1968 ser considerado um fenômeno da juventude que contribuiu para a formação de jovens mulheres e sua inserção no cenário público?

A escolha das entrevistadas ocorreu a partir dos seguintes critérios: ter sido aluna do IEG no período de 1964 a 1968 e ter participado do movimento estudantil nesse período. Buscou-se investigar a posição das entrevistadas no grupo e o significado de sua experiência, tendo em vista sua participação e vivência no movimento estudantil.

Foi com base nas considerações de Alberti (2004) acerca da quantidade de entrevistas a serem realizadas que se decidiu por escolher apenas cinco mulheres, pois entende-se que uma pesquisa em história oral segue critérios qualitativos e não quantitativos. Nessa perspectiva, Alberti (2004) ajudou também na decisão sobre quando encerrar a realização das entrevistas, o que só se configura à medida que a investigação avança. Assim, ela diz que,

Há um momento em que as entrevistas acabam por se repetir, seja em seu conteúdo, seja na forma pela qual se constrói a narrativa. Quando as entrevistas realizadas em uma pesquisa de história oral começam a se tornar repetitivas, continuar o trabalho significa aumentar o investimento enquanto o retorno é reduzido, já que se produz cada vez menos informação. Esse é o momento que chama-se de ponto de saturação, a que o pesquisador chega quando tem a impressão de que não haverá nada de novo a apreender sobre o objeto de estudo, se prosseguir as entrevistas. (ALBERTI, 2004, p. 37)

Portanto, a quantidade de entrevistas realizadas foi suficiente para articular os depoimentos entre si, e dessa articulação foi possível chegar a inferências significativas para o propósito da pesquisa.

Baseando-se nos inúmeros fatores que compõem o cenário de entrada das jovens estudantes na organização estudantil, o interesse da presente dissertação de mestrado foi examinar de forma aprofundada o fenômeno.

Nessa perspectiva, pretendeu-se, por meio das entrevistas: a) reconstruir a memória de um grupo de mulheres que participaram do movimento estudantil no período de 1964 a 1968 no IEG; b) localizar documentos que remetem ao movimento estudantil no Instituto de Educação de Goiás; c) organizar os diversos registros que retratam o movimento estudantil na conjuntura de 1964 a 1968; d) contribuir para registrar e analisar os movimentos juvenis na realidade histórica e social no período de 1964 e 1968.

Não se pode negar que o movimento estudantil no Brasil teve, no período de 1964 a 1968, grandes contribuições para as gerações seguintes, pois as reivindicações tinham como principal intenção requerer direitos que atingissem igualmente toda a sociedade, sem distinção de classe social, de gênero, raça e etnia.

O IEG foi marcado, durante esse período, pela representatividade feminina e o legado deixado por elas foi importante e possibilitou contribuições significativas. Cardoso (2008) explica que “a noção de legado supõe a inscrição de sentidos em uma memória a ser transmitida ou, em outros termos, a nomeação daquilo cuja transmissão implica também uma intenção de preservação” (p.135).

Nesse sentido, as reflexões da autora permitem repensar a importância de se produzir um reconhecimento das significativas referências que as jovens estudantes transmitiram a partir de um legado pensado por aqueles que o receberam, ou mesmo produziram confrontos que deram lugar a outras formas singularizadas de se relacionar simbolicamente. Para Hanna Arendt (*apud* CARDOSO, 2008, p. 135),

Na ausência ou na fluidez deste quadro de referência simbólica, a memória, como um modo de pensamento, é impotente, porque é preciso que uma história tenha sido construída, para que se possam pensar as continuidades e as discontinuidades entre passado e o presente.

A contribuição das jovens estudantes no movimento estudantil permite pensar intencionalmente na formulação de registros que preservem a memória dos acontecimentos marcantes que estão esquecidos, com a intenção de torná-los visíveis e reconhecidos pelas gerações novas.

Nesse âmbito institucional, foi deixado um legado, porém pouco se discute sobre essa herança que constituiu a singularidade histórica de experiências no movimento estudantil. Dessa maneira, o esquecimento instaurado na sociedade dificulta e impossibilita a inscrição do acontecimento na memória coletiva da sociedade brasileira.

Ricoeur (2007), em seus estudos, explica que o esquecimento é a própria aporia que está na fonte do caráter problemático da representação do passado, a saber, a falta de confiabilidade da memória. Portanto, para ele,

O esquecimento é o desafio por excelência oposto à ambição de confiabilidade da memória. Ora, a confiabilidade da lembrança procede do enigma constitutivo de toda problemática da memória, a saber, a dialética de presença e de ausência no âmago da representação do passado, ao que se acrescenta o sentimento de distância próprio à lembrança, diferentemente da ausência simples da imagem, quer esta sirva para descrever ou simular. A problemática do esquecimento, formulada em seu nível de maior profundidade, intervém no ponto mais crítico dessa problemática de presença, de ausência e de distância, no polo oposto a esse pequeno milagre de memória feliz constituído pelo reconhecimento atual da lembrança. (RICOEUR, 2007, p. 425)

Nesse sentido, Ricoeur (2007) explica que a memória é incorporada à contribuição da identidade por meio da função narrativa e que a reconstrução da memória torna-se possível pelos recursos oferecidos pela configuração da narrativa, ou seja, a configuração da narrativa contribui para modelar a “identidade dos protagonistas da ação ao mesmo tempo em que os contornos da própria ação”. (RICOEUR, 2007, p. 40)

Faz-se necessário reconstruir, portanto, o contexto social, assinalando que a memória é um fenômeno constituído coletivamente e uma expressão partilhada de um modo de compreender e relacionar o mundo. A memória constitui uma forma de expressão discursiva e própria dos membros de um coletivo que administra, produz, organiza e atribui sentido às expressões e relações que na história mobilizam grupos sociais (Halbwachs, apud, BRANCO, 2008, p.17).

Portanto, segundo o referido, o indivíduo lembra através da experiência que o ajuda a construir a própria identidade, sendo a memória trabalhada dentro de um quadro cultural e de um acervo de grupo. Isso é o que ele define como memória coletiva, considerando que toda memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, sendo que todas as lembranças são constituídas no interior de um grupo.

Também, cabe ressaltar, neste estudo, compreende-se que a categoria juventude é constituída em uma realidade histórica e cultural determinada, o que possibilita uma discussão tendo em vista diferentes concepções segundo as condições postas em determinado grupo social.

Segundo Queiroz (2001), a partir da Segunda Guerra (1939-1945), a visibilidade da juventude intensifica-se na década de 1950, quando a figura do jovem passa a ser associada à vida urbana e à escola, fortalecendo a ideia de cultura juvenil. Nesse período, a juventude era caracterizada ora pela passividade (a geração silenciosa) ou então por comportamentos considerados de rebeldia. A referida autora destaca que a terminologia então empregada para se referir à juventude mostra a diferença: tribo, casta e o termo subcultura, que implica a ideia de subordinação e foi o mais utilizado. A juventude trata-se de

Uma fase da vida, de viver um momento etário mais ou menos definido, que implica, portanto, certa transitoriedade. Mas, não apenas isso. Implica, ainda, certos atributos próprios, modos de agir, de pensar e de entender o mundo, cuja constituição parte de elementos históricos e culturais que dizem respeito à posição desse jovem na sociedade. Nesse sentido, no processo de elaboração dos seus valores, das suas opiniões, da sua forma de se relacionar, de expressar sua afetividade, seus conflitos e expectativas configuram-se como aspectos relevantes para o estudo da juventude. (QUEIROZ, 2001, p. 68).

A autora possibilita entender, portanto, que, à medida que o jovem amplia sua participação na sociedade, no trabalho, na escola, nos grupos de amigos, esboçam-se os atributos próprios da singularidade do indivíduo, compondo seu mundo subjetivo, que funciona como um referencial que o orienta na realidade em que vive. As explicações concernentes relacionam-se ao modo como acontece a individualização ou as expressões de seu modo de ser na realidade objetiva.

Duarte (2012) explica que as representações em torno da juventude constituem-se de acordo com os movimentos da própria sociedade, ou seja, em cada período histórico. Assim, ele resalta que

A categoria juventude está impregnada de disputas de sentidos e que, quando conjugado no singular esconde as contradições e as atribuições sociais distintas a diferentes grupos sociais que se encontram nesse tempo de vida. O termo juventudes parece nos propor o reconhecimento das contradições inerentes a este tempo de vida enquanto uma construção histórica e social, que nos possibilita a análise dos jovens para além dos estereótipos e/ou generalizações construídas em torno desse segmento. (DUARTE, 2012, p. 47)

Desse modo, esclarece o autor, existe uma dimensão em torno da representação da juventude que atravessa os períodos que compõem essa história, tendo em vista, a ideia de juventude como um tempo de *latência* e de *controle social*

Pode-se assinalar, de acordo com Mesquita (2006), que os jovens na sociedade moderna são os atores mais diretamente expostos às transformações, pois a juventude torna-se um agente social das transformações e é nela que a sociedade se projeta e se revela de forma bem contundente.

Para Machado (2006), ser jovem varia conforme cada sociedade e principalmente conforme o período. Ela destaca que tempo, espaço e cultura são essenciais para a compreensão do sentido de juventude. Portanto, a autora, define que a juventude é uma construção social e cultural pois, em nenhum lugar, em nenhum momento da história, a juventude pode ser definida segundo critérios exclusivamente biológicos ou jurídicos.

A partir da década de 1950 do século XX, vive-se um momento de expressiva ascensão jovem que teve início nos Estados Unidos, principalmente, entre as classes médias e altas. “A cultura juvenil tornou-se dominante nas economias de mercado desenvolvidas”. É tecida uma identidade própria em torno dessa fase da vida humana, jamais vista na história. Começava a constituir-se uma consciência etária que acentuaria a oposição entre os grupos jovens e os não jovens. (MACHADO, 2006, p. 26)

Nessa perspectiva, a juventude pode ser considerada uma categoria historicamente determinada, um fenômeno da modernidade, quando é compreendida como um período crítico de transição do desenvolvimento humano. Ou seja, uma fase de maiores transformações físicas, psicológicas e intelectuais do ser humano, por ser um momento de ingresso no universo social e político da sociedade.

Assim como em várias regiões do país, no Estado de Goiás, especialmente em Goiânia, os jovens de escolas, como o Liceu e o Instituto de Educação de Goiás, Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Católica de Goiás (UCG) participaram de mobilizações propondo buscar alternativas, reivindicando a possibilidade de produzir mudanças significativas na sociedade.

Nesse período, uma das escolas públicas tradicionais do estado, denominada Instituto de Educação de Goiás, que tinha como característica a formação de professoras “primárias”, recebia jovens alunas de *classe média e setores populares*, oriundas de Goiânia e de outros municípios de Goiás, que tinham o intuito de se formarem para ingressar no mundo do trabalho por meio do magistério. Por ser uma escola direcionada para jovens mulheres, o IEG foi um locus onde lideranças femininas estudaram e atuaram no Movimento Estudantil e, assim como em outros estados e países, buscavam com veemência a garantia de direitos coerentes com a realidade social e econômica vigente.

O IEG é caracterizado como espaço escolar importante para Goiás, definido como mola propulsora da organização da “Escola Padrão” ou “Escola Modelo” de formação de professores “primários”. Brzezinski (1987) destaca que em 1960 o crescimento populacional superou o do ano de 1950 e, com isso, provocou o crescimento escolar, o que pressionava a ampliação das escolas primárias, que, por conseguinte, exigiam o aumento da quantidade de docentes primários. E, o ensino normal tinha como objetivo a formação de futuras mestras primárias.

Entre as décadas de 1930 e 1960, vigeu um modelo que, de posse de um discurso altamente nacionalista, pregava o desenvolvimento da indústria nacional. Segundo Rossi (apud NETO, p. 1988), o tipo de desenvolvimento proposto pelo Estado populista foi uma faca de dois gumes, pois, num primeiro plano, promoveu a industrialização, atendendo às exigências capitalistas internacionais e num segundo plano, possibilitou a participação social de setores até então amenizados pelo poder, possibilitando o fortalecimento progressivo da massa operária.

Com base na intensa penetração do capital estrangeiro na economia brasileira, acelerou-se o processo de industrialização, o que, por sua vez, provocou a reorganização da economia, da sociedade e da cultura, embora sob formas nem sempre desejáveis. Portanto, “isto promoveu uma diversificação na demanda da força de trabalho, exigindo uma oferta de profissionais diferenciada que se refletiu diretamente no papel da mulher” (BRZEZINSKI, 1987, p. 139).

Neste sentido, o magistério primário apresentava-se como a profissão mais indicada à acomodação do padrão “doméstico” ao padrão “profissional”, passando a ser exercido pela maioria da população feminina economicamente ativa, visto que a disseminação de estabelecimentos de ensino “primário” nas comunidades brasileiras foi muito grande nessa época e o período relativamente curto do horário de trabalho docente facilitava aquela acomodação (BRZEZINSKI, 1987, p. 139).

No IEG, a formação das alunas era de cunho propedêutico. As alunas eram preparadas para o dia a dia do professor primário, mas havia, também, a intenção de preparação para o vestibular, pois muitas não queriam exercer a profissão e tinham a intenção de estudar em uma universidade.

Era muito comum, entre as professoras, as conversas que as alunas forçavam para que as aulas, principalmente do final do ano, preparassem para o vestibular. Elas insistiam com perguntas e, muitas vezes, os professores acabavam atendendo” (BRZEZINSKI, 1987, 142).

É notório que o Instituto de Educação de Goiás teve papel importante na conjuntura da época, até porque a política era de cunho desenvolvimentista e a

intenção do poder hegemônico era formar mão de obra para atender à necessidade do mercado. Mas as jovens que ali estudavam contestavam esse tipo de educação propedêutica e técnica. Elas buscavam uma educação de qualidade e democrática. Com intuito de obter qualidade no ensino e direitos que favorecessem boa parte da sociedade, as jovens se inseriram numa busca inesgotável por melhorias estruturais e econômicas.

Branco (2008), pautada em Bourdieu (2004), afirma que a teoria é uma explicação da realidade por meio de uma articulação de conceitos num universo conceitual. Segundo a autora, Bourdieu afirma que

O objeto de pesquisa só pode ser definido e construído em função de uma problemática teórica que se permite relacionar com a realidade, pois, se o sociólogo renuncia aos pressupostos epistemológicos, estará realizando uma sociologia espontânea. A realidade não está transparente e, para acessá-la, conhecê-la, percebê-la assim, faz-se necessário um método e técnicas que forneçam e viabilizem o processo de conhecimento (BRANCO, 2008, p. 15).

Portanto, a busca da verdade pelo pesquisador requer, segundo ela, a isenção de julgamentos de valor, já que nenhuma pesquisa é neutra, “porque é influenciada pelos pressupostos teóricos e metodológicos do pesquisador” (BRANCO, 2008, p.15). Assim, é de suma importância que o pesquisador esteja em constante vigilância de apreender cada vez mais a teoria, estar atento ao uso dos métodos e técnicas de pesquisa em uma perspectiva epistemológica, para compreender e construir o objeto na perspectiva do conhecimento científico.

Esse saber é domínio possível de teorias, métodos e técnicas e estar com elas, em constante questionamento, afastar o pesquisador cada vez mais do senso comum aproximando-o do conhecimento científico necessário. É, no entanto, fundamental deixar claro que as teorias não devem ser vistas como forma de dar conta de todas as explicações, mas de serem, para o pesquisador, elementos mediadores entre o pensamento e o objeto para produzir conhecimento (BRANCO, 2008, p.15).

Para realização da pesquisa, foram desenvolvidos os procedimentos próprios da pesquisa qualitativa, na medida em que estes atendem às exigências do estudo proposto. Utilizaram-se técnicas investigativas como entrevistas, depoimentos e histórias de vida de sujeitos representativos para a investigação, documentos, publicações e registros outros que contribuíram para a história do Movimento Estudantil no Estado de Goiás. Nessa perspectiva, a pesquisa teve a intenção de reconstruir, a partir de uma *memória viva* e da *história escrita*, o momento histórico

vivenciado pela geração de jovens da década de 1960 na cidade de Goiânia. Nesse sentido, Cardoso (*apud*, BRANCO, 2008) explica que

São as relações entre memória, lembrança e esquecimento que narram a história como acontecimento histórico: diferenciando atualidade e presente, é o acontecimento que constrói a interrogação sobre o que somos, a perspectiva dos limites espontâneos do necessário, isto é, ou já não é, indispensável para a constituição de nós mesmos como sujeitos autônomos. (p.16)

Parte-se dos princípios da história oral, entendendo-se que tudo que é gravado, preservado e que remete a uma determinada conjuntura trata-se de história oral. Buscou-se, por meio da história oral, entrevistar jovens alunas do Instituto de Educação de Goiás que participaram do movimento estudantil no período de 1964 a 1968 e pessoas que indiretamente tiveram vínculos com o fenômeno e importância na sua constituição.

Foi utilizada a entrevista semiestruturada, que é definida, segundo Branco (2008), como um processo de interação entre duas pessoas, na qual uma delas, o entrevistador, “tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (p.16). Esse foi um instrumento de coleta de dados que possibilitou cumprir as exigências do método científico, tendo em vista que o entrevistador tinha em mente que a fonte de busca de informações não se esgota apenas no que será relatado, no roteiro ou na pessoa entrevistada, mas está também na parte externa, na situação interacional entrevistador e entrevistado (HAGUETTE *apud*, BRANCO, 2008).

A motivação para realização deste trabalho relaciona-se com a temática de um projeto mais abrangente cujo foco é a criação de um Centro de Memória, Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais para a Região Centro Oeste. Relaciona-se também com minha participação no grupo de pesquisa Centro Memória Viva¹. Entende-se

¹ Este centro abrangerá resultados de projetos de pesquisa e extensão, coordenados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas da Região Centro Oeste: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), envolvendo uma rede de parceiros em cada Estado e no Distrito Federal, que vão desde os Fóruns de EJA estaduais, o distrital e os regionais, às secretarias municipais e estaduais de educação, os conselhos estaduais, os municipais e o distrital de educação, os movimentos sociais que atuam nos campos da EJA, da educação popular e dos movimentos sociais, em especial os que estão envolvidos com jovens, comunidades indígenas, quilombolas, populações do campo, estratégias de economia solidária e outras. A pesquisa em desenvolvimento compreende dois momentos. O primeiro visa a construir, por meio de histórias de

que é a partir de um passado tratado enquanto vivido e que são as representações desse passado vivido, que o grupo constrói suas próprias referências; assim, buscou-se, por meio desse passado vivenciado, dar significação para a reconstrução da memória de jovens mulheres que participaram do Movimento Estudantil no período de 1964 a 1968. Esse passado demonstra como o grupo reproduz essa marca cultural e a memória apoia-se sobre o passado vivido, o qual permite a constituição de uma narrativa sobre o passado do sujeito de forma viva e natural.

Desse modo, focalizei a memória por considerar que ela se constituiu como reflexão para a interpretação dos fatos e acontecimentos pertinentes ao objeto de estudo aqui. Pois compreende-se que a memória é constituída por pessoas, personagens, ou seja, é um fenômeno constituído coletivamente e submetido a mudanças constantes.

Na perspectiva de alcançar os objetivos propostos e responder aos questionamentos que motivaram esta pesquisa, este trabalho foi organizado em três capítulos.

O primeiro apresenta algumas discussões acerca dos aspectos históricos que configuraram a década de 1960 no Brasil e, especificamente, em Goiás. Seu intuito é abordar aspectos relevantes para o processo político, econômico e educacional de Goiás no respectivo período, incluindo o Instituto de Educação de Goiás, como espaço, educacional, de formação para o magistério. Considera-se que este foi um período marcado por uma efervescência política e cultural no Brasil e no mundo, ou seja, foi um momento singular atravessado pela sociedade brasileira.

No segundo capítulo, busca-se, por meio de reflexões sobre a juventude(s), a cultura/contracultura e o movimento social, discutir a presença dos jovens no cenário público na década de 1960, a participação em movimentos contestadores, a emergência de culturas juvenis, as interfaces entre as categorias juventude e gênero, o magistério e o papel das jovens estudantes na sociedade brasileira. Nesse período, a atuação dos jovens surge como um fenômeno na sociedade e o legado

vida (depoimentos e entrevistas), artigos dos principais jornais do estado e outras fontes documentais do período (revistas, fotografias, vídeos e outros), as trajetórias de formação de lideranças dos setores populares em espaços de movimentos sociais desde 1960 até a década de 1970, buscando apreender as experiências de educação popular e escolar em termos de memória da fase de vida representada pela juventude. O segundo pretende realizar um levantamento documental de organização de experiências de EJA que contaram com a promoção e participação da Universidade Católica de Goiás (UCG), no período de 1970 a 1980.

deixado por essa(s) juventude(s) foi de grande contribuição para as gerações seguintes.

O terceiro e último capítulo apresenta uma análise da experiência e memória da participação de jovens mulheres no movimento estudantil no período de 1964 a 1968 em Goiás. Aborda o perfil das jovens estudantes do IEG que participaram do movimento estudantil, a relação dessas jovens com o Movimento Estudantil em Goiânia, o Movimento Estudantil e o Instituto de Educação de Goiás como instâncias de formação juvenil e a relação de gênero com o magistério como profissão, tendo como intuito apresentar a contribuição de suas experiências no movimento estudantil para a inserção das mesmas no cenário público.

Nas considerações finais, serão apresentadas reflexões acerca da investigação realizada, buscando-se apontar perspectivas sobre a temática.

O trabalho apresentado possui características de documento científico por conter uma estrutura formal mínima definida e um conteúdo abordando um tema. Ressaltam-se duas grandes relevâncias deste trabalho: uma de cunho social e outra, acadêmico. Primeiro, este trabalho cumpre uma importante função social de reconstrução de uma memória coletiva silenciada por aqueles que participaram direta e indiretamente do período que compreendeu a ditadura no Brasil, entre os anos 1964 e 1985. E, segundo, contribuiu significativamente para meu desenvolvimento profissional e intelectual. Organizar as ideias, qualificar dados, apreender procedimentos do trabalho científico, exercitar a escrita e fundamentalmente, resgatar conceitos, valores e experiências foram etapas vencidas durante o processo de sua realização. Especificamente, contribuiu para sistematizar meu aprendizado enquanto professora pesquisadora.

CAPÍTULO I - BRASIL E GOIÁS: ASPECTOS HISTÓRICOS QUE CONFIGURARAM A DÉCADA DE 1960

*... Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que cresceu...
Chico Buarque*

Este capítulo apresenta uma contextualização histórica, política, econômica, social e educacional da década de 1960, quando emerge a experiência marcante de organização estudantil na sociedade brasileira. Essa análise é pertinente na medida em que os dados referentes a essa conjuntura referem-se a fatores estruturais importantes para se compreender a dimensão do movimento estudantil no Brasil e em Goiás. Considera-se um período marcado por uma efervescência política e cultural no Brasil e no mundo, ou seja, um momento singular da história da sociedade brasileira.

1.1 Brasil: contexto histórico e político na década de 1960

Pode-se considerar que a década de 1960 é marcada por dois fatos significativos: a emergência de grupos organizados em defesa de padrões políticos democráticos e populares, que possibilitou a movimentação da sociedade civil² e o decantado golpe militar de 1964, que desencadeia um período de repressão e ditadura.

Segundo Silva (1975), o início da década de 1960 é marcado por uma sequência de substituições presidenciais irregulares, o que demonstra uma verdadeira crise política. Entre 1961 e 1965, teve o Brasil três presidentes; o

² Segundo Cruz (2002, p. 2) a sociedade civil – expressão e conceito – é de origem romana. A expressão sociedade civil origina-se de “comunidades de iguais” da *paidéia* grega e relaciona-se essencialmente com a política, a ética, a justiça e a cidadania. Na era moderna, a expressão se constitui em problemática própria do projeto de modernidade e tem estreita conexão com o processo de diferenciação entre sociedade e poder e com as formas de representação de exercício do poder. Cristalizada nas tradições da filosofia política moderna e nos textos fundantes da sociologia, aparece como lugar de ação social, da sociabilidade e como definidora das tensas relações entre sociedade, mercado e Estado: mundo das organizações privadas, de interesses heterogêneos, de adesão voluntária e de relativa autonomia perante o mercado e o Estado.

primeiro, o eleito Jânio Quadros, foi levado à renúncia; o segundo, João Goulart, seu vice, depois de enfrentar a árdua batalha da posse foi deposto; o terceiro, Humberto Castelo Branco, foi levado à presidência por um movimento golpista.

Em janeiro de 1961, ocorre a eleição em que Jânio Quadros foi eleito com 48% dos votos, resultado que superou o recorde da época para o Brasil. A vitória de Jânio foi muito importante para o país nesse período. Sua eleição tinha todas as características de um protesto das urnas, pois vencera, precisamente,

Contra o sistema imperante desde 1945 – a aliança das cúpulas Partido Social Democrático (PSD) – Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) enfraquecidas agora, em suas antigas bases, ou seja, o Executivo e o Legislativo não se entendiam” (SILVA, 1975, p. 22).

Seu governo foi caracterizado por um programa anti-inflacionário que previa a reforma do sistema cambial, com a desvalorização do cruzeiro em 100% e a redução dos subsídios às importações de produtos como o trigo e gasolina.

Tinha como proposta, o incentivo às exportações do país, permitindo, dessa maneira, o equilíbrio na balança de pagamentos. O plano foi aprovado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), credenciando o governo à renegociação da dívida externa brasileira. Nessa perspectiva, essa política ocasionou um alto custo para a população, implicando, por exemplo, a elevação dos preços dos alimentos e dos transportes. Entretanto, sete meses depois, em 25 de agosto de 1961, alegando sofrer pressão de “forças terríveis”, ele renunciou ao governo. Silva (1975) explicita que a renúncia de Jânio evidencia a falência do seu governo.

A incontável liderança popular de Jânio Quadros reforçara-se em seus poucos meses de governo, e eis que agora ruía por vontade própria. O Congresso oposicionista aceitou de pronto a formalização da renúncia e o País se viu diante de um grande sentimento de frustração. A mesma afirmação de voto, que exigiria mudanças, reclamava, agora, o respeito às urnas, embora elas houvessem exigido precisamente uma política diversa de que sempre executara e que continuava a representar o Vice João Goulart. (SILVA, 1975, p. 23)

Com a renúncia de Jânio, houve pressão para que Jango também renunciasse, abrindo a possibilidade de convocação de novas eleições. Mas essa possibilidade, aparentemente conciliatória, não teria sido possível aplicar, pois na marcha dos acontecimentos, dissidências profundas logo se estabeleceram entre os políticos e, nas próprias Forças Armadas, radicalizaram as posições.

Assim, com a renúncia de Jânio, quem assumiu o cargo presidencial foi o vice-presidente João Goulart, mas como ele estava em viagem à China, consolidou-

se uma grave crise política, uma vez que a posse de Goulart era vetada por três ministros militares. Então, Ranieri Mazzilli, na qualidade de presidente da Câmara dos Deputados, conforme previa a Constituição vigente, assumiu a presidência da República em virtude da ausência do vice-presidente João Goulart. De acordo com Moraes (2008),

No caso brasileiro pode-se observar, no governo de João Goulart entre 1961 e 1964, uma abertura do diálogo com a China, país comunista aliado ao regime socialista da URSS, e com a própria União Soviética. O presidente brasileiro se mostrava contra diversas medidas do governo dos EUA, como as sanções impostas a Cuba e a proposta de invasão apresentada por Kennedy, ao mesmo tempo em que criticava o regime político socialista e a instalação de mísseis soviéticos na ilha. Goulart representava o papel de um país do chamado Terceiro Mundo, não se envolvendo diretamente na disputa bipolar mundial ao não escolher um lado. Ao mesmo tempo em que se ausentava de escolha na política externa e sofria pressões, gerava conflitos internamente. Suas reformas e medidas que, de acordo com alguns segmentos sociais, levariam à implantação do comunismo no Brasil (p.4-5).

Durante esse período, a posse de João Goulart, significou um esforço de solução pacífica, aceita pela Nação, demonstrando a possibilidade de uma grande união em defesa da Constituição; no entanto, as dúvidas, as dissidências continuavam a existir.

Os ministros militares do governo Jânio, General Odílio Denys, da Guerra; Brigadeiro Grün Moss, da Aeronáutica; e almirante Sílvio Heck, da Marinha, realizaram uma reunião militar que tentou impedir, sem sucesso, a posse de João Goulart, possibilitando, dessa maneira, uma grave crise político-militar no país. Para solucionar o impasse, o Congresso aprovou, em 2 de setembro, uma emenda à Carta de 1946, instaurando o regime parlamentarista de governo. Assim, em 7 de setembro de 1961, o presidente João Goulart assumiu a presidência do país, sob regime parlamentarista, tendo como primeiro-ministro Tancredo Neves.

Segundo Germano (1993), esse período pode ser definido como problemático para as elites brasileiras, pois o país enfrentava uma crise econômica e política de grandes proporções. Ele explica também que a

“Crise política” manifestou-se quando os aparelhos de Estados suspendem a garantia seletiva de uma classe específica necessária à estabilidade do processo político, a reprodução da dominação política da burguesia em sua estrutura institucional e com a composição do pessoal político existente quando é preciso reestruturá-los de modo significativo. Já a “crise econômica” manifestou-se devido à redução do índice de investimentos, diminuiu a entrada de capital externo, caiu a taxa de lucro e agravou-se a inflação (GERMANO, 1993, p. 49).

Durante esse período, o Estado populista, com sua ambiguidade, não correspondia às necessidades postas pelo novo patamar de acumulação de capital. Assim, as mobilizações populares em favor de reformas na estrutura da sociedade brasileira intensificaram-se e acentuou-se o conflito entre capital e trabalho, agravando a crise de direção política do Estado. Nessa perspectiva, no *âmbito interno*,

O acirramento das lutas de classes foi notório, uma vez que a sociedade civil tornou-se mais ativa diante da ampliação da participação política e da organização dos trabalhadores urbanos e rurais. Outros setores da sociedade também se organizaram e participaram ativamente das mobilizações em favor das Reformas de Base, como os estudantes e os militares subalternos (sargentos, marinheiros etc.). Saliente-se que do ponto de vista ideológico, o nacionalismo de esquerda exerceu uma inequívoca influência nas mobilizações em que, frequentemente, a própria dominação burguesa era posta em questão (GERMANO, 1993, p. 50).

Já no *âmbito externo*, a revolução socialista em Cuba afetou o poder e o prestígio dos Estados Unidos no continente e concorreu decisivamente para o desenvolvimento de uma ofensiva anticomunista na América Latina.

Nesses anos de governo, as reformas, os reajustes salariais e a estabilização da economia, com o controle da inflação, foram os três pólos de conflito da política econômica e da tentativa de implementação do Plano Trienal. As pressões externas do governo americano e do Fundo Monetário Internacional (FMI), condicionando os empréstimos externos à adoção de medidas restritivas ao crescimento, não correspondiam às reivindicações populares e dos setores da esquerda brasileira.

Germano (1993) afirma que, nesse período, os acontecimentos econômicos e políticos influenciaram no campo da educação e da cultura, por meio de campanhas e movimentos de educação e cultura popular que despontavam em todos os pontos do país, notadamente no Nordeste, com propostas de conscientização política e social do povo.

No final do ano de 1963, o presidente Goulart aprovou a previdência social para os trabalhadores rurais, a obrigatoriedade das empresas com mais de cem empregados proporcionarem ensino gratuito, e o 13º salário para o funcionalismo público, instituindo, ainda, a escala móvel para o reajuste dos vencimentos.

Germano (1993) explicita que, nesse contexto político e econômico, esses acontecimentos incomodaram não somente a burguesia, mas também setores das classes médias e a cúpula militar. As classes dominantes, por meio de seus partidos políticos, notadamente da União Democrática Nacional (UDN) e do PSD, tentaram

minar, no Congresso, as denominadas Reformas de Base, mas não se restringiram a isso. Foram criadas instituições ideológicas e políticas como o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais/Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IPES/IBAD) para aglutinar a vontade coletiva da burguesia e dos seus aliados, e chega-se a constituir exércitos particulares, como forma de preparação para possíveis confrontos armados. Dessa maneira,

A revolta dos sargentos em setembro de 1963, em Brasília, considerada como quebra de hierarquia, o anticomunismo, o combate acirrado à reforma agrária, a incorporação da Ideologia da Segurança Nacional - cujos “objetivos nacionais permanentes” justificam a usurpação do poder em seu nome - a busca de aliados fardados por parte das classes dirigentes etc., tudo isso culminou com a intervenção militar de março de 1964. O golpe foi saudado efusivamente por uma parte das camadas médias urbanas, capitaneadas por setores da Igreja Católica responsável pela realização das caudalosas “Marchas da Família, com Deus pela Liberdade”, que precederam inclusive a deposição de Jango (GERMANO, 1993, p. 51).

Portanto, o movimento de 1964 representa uma reação ao quadro de crise de hegemonia do Estado brasileiro. A intervenção das Forças Armadas assume

Um significado de contestação da própria dominação burguesa, na medida em que se mostrava incapaz de nos limites do regime instituído em moldes liberais em 1946 preservar as relações fundamentais do sistema capitalista implantado no Brasil (OLIVEIRA, *apud* GERMANO, 1993, p.52).

Frente à crise de hegemonia estavam em curso rupturas institucionais visando a fundamentar o Estado Brasileiro em outras bases que salvaguardassem os interesses dos setores dominantes sem sua presença direta no processo político.

Para Cavagnari, (*apud* GERMANO, 1993, p. 53), a intenção principal dos militares é a “construção da grande potência [mais] do que à construção da democracia...”. Isso permeou o ideário que justificou o golpe de 1964. Nesse sentido, o golpe militar de 1964 foi desfechado para evitar a ameaça comunista, em vista da democracia e da liberdade. Com ele, iniciavam-se os vinte e um anos do chamado “regime civil e militar”, pautado pelas restrições aos direitos e garantias individuais, pela retirada de cena dos partidos políticos e pelo uso ilegítimo da força e da violência.

Contudo, embora “os militares tenham (guardado) para si o controle das alavancas decisivas da máquina estatal”, na verdade, a denominada “Revolução de 1964” se constituiu, pois, numa restauração da dominação burguesa, confirmando-se aquilo que tem sido uma constante na nossa história política: continuidade, restaurações, intervenções cesaristas,

transformismo, exclusão das massas populares, autoritarismo (GERMANO, 1993, p. 53).

Silva (2008) explica ainda que, com o intuito de descaracterizar-se como um Estado de Exceção, a nova ordem, dita revolucionária, manteve algumas instituições democráticas: o Congresso Nacional, que, tolhido em suas prerrogativas, tornar-se-ia um dócil homologador das decisões dos governos militares, e as eleições em todos os níveis, que se processariam dentro das variadas regras e restrições que se estabeleceram a partir de 1964.

O novo regime tinha um dos seus mais importantes fundamentos na Doutrina de Segurança Nacional, fortemente influenciada pela conjuntura da Guerra Fria e pela crise do populismo. Segundo essa doutrina, que substituía o conceito de “defesa nacional”, era preciso combater os comunistas e outras forças “subversivas” que se infiltravam em todos os setores da sociedade brasileira, visando a desestabilizar o governo, as autoridades e as instituições nacionais.

Para isso, deu-se início à planificação global no país, visando à superação dos problemas de natureza social, política e econômica instrumentalizados pelas forças do comunismo. Foram criadas novas políticas públicas, abrangendo todas as atividades nacionais, destacando-se, entre elas, a política econômica, cujo objetivo maior era o desenvolvimento econômico de caráter privado e a integração nacional centralizada, associados ao capital estrangeiro. Entretanto, de acordo com Silva (1975),

Quando os grupos urbanos da classe média se tornam os elementos dominantes na política, os militares assumem uma função de árbitro e de estabilizador (poder moderador). Se a sociedade é capaz de caminhar na direção de uma política de massa, com instituições políticas razoavelmente desenvolvidas (como no México), os militares assumem um papel não-político e profissional. Porém, quando isso ocorre em sociedades desprovidas de instituições políticas eficazes, os militares envolvem-se em um esforço conservador para proteger o sistema existente contra as incursões das classes baixas, particularmente das classes urbanas baixas (p.32).

De acordo com Germano (1993), no governo de Castelo Branco, não obstante o golpe ter sido desferido em nome da democracia, o que de fato ocorre é uma implantação gradual de uma ditadura civil e militar, cujo suporte doutrinário é a *Ideologia da Segurança Nacional, cunhada na Escola Superior de Guerra*. Tal Ideologia é fortemente influenciada pelos valores e interesses dos Estados Unidos da América (EUA), expressos em conformidade com os pressupostos da Guerra

Fria, qual seja o da existência de um intransponível antagonismo Leste-Oeste, entre as “democracias capitalistas ocidentais-cristãs” e o “comunismo”.

Durante o Governo Castelo Branco, foram criadas condições para a elaboração de um plano de desenvolvimento que visava a atender os objetivos da Revolução. Mas o problema básico do Governo Castelo Branco era o de formular uma base política. Seu mandato, que terminaria em janeiro de 1966, foi prorrogado, em julho de 1964, até março de 1967. Por outro lado, os líderes políticos que apoiaram o Movimento de Março de 1964 formavam um grupo extremamente heterogêneo e não demorou muito para começar a surgir divergências entre eles quanto aos destinos do processo político.

Diante do posicionamento dos líderes políticos desse período, viu-se o governo golpista perante à necessidade de modificar o processo eleitoral para resguardar o próprio Movimento de Março de 1964. Germano (1993) afirma que

No Brasil, a partir de 1964, o Estado caracteriza-se pelo elevado grau de autoritarismo e violência. Além disso, pela manutenção de uma aparência democrática - representativa, uma vez que o Congresso não foi fechado definitivamente (embora tenha sido mutilado) e o Judiciário continuou a funcionar, ainda que como apêndice do Executivo (p.55).

Portanto, o autoritarismo, segundo Germano (1993), traduz-se pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como pela exclusão dos setores populares e dos seus aliados da arena política. O regime militar é caracterizado pelo referido autor como uma “ditadura sem hegemonia”. Baseando-se em Gramsci (1977), ele explica que as Forças Armadas são um braço do Estado e não uma classe. Desse modo, são as Forças Armadas que conduzem o processo de “renovação” burguesa. Portanto, trata-se de grupos que têm a função de “domínio” e não de “direção”, pois, segundo ele, o domínio traduz em um regime político que tem como função a coerção-repressão, que se sobrepõe enormemente a função de “direção” (cultural-intelectual) ou de hegemonia. Mas,

Isso não significa (mesmo em se tratando de uma “ditadura sem hegemonia”) que o Regime prescindia de um mínimo de consenso, de legitimação, ainda que estes sejam obtidos pela via do “transformismo” – molecular ou de grupo – através da cooptação ou assimilação, pelo bloco no poder, de frações rivais das próprias classes dominantes e mesmo de setores das classes dominantes e mesmo de setores das classes subalternas, decapitando assim as massas populares. (GERMANO, 1993, p.102).

Desse modo, o Estado Militar necessita de bases de legitimação, da adesão de uma parte dos intelectuais, das camadas médias e das classes populares ter a dominação por completo.

Daí os apelos constantes à democracia e à liberdade, quando estas eram duramente golpeadas por ele; daí a proclamação em favor da erradicação da miséria social quando, na prática, as suas políticas concorriam para manter ou mesmo aumentar de forma dramática os índices de pobreza relativa – mesmo num contexto de crescimento econômico – mediante a intensificação da exploração da força de trabalho, da concentração desmedida da renda e da manutenção de um numeroso exército industrial de reserva (GERMANO, 1993, p. 102-103).

Para Germano (1993), é nesse contexto que a política educacional assume um cunho ditatorial, a economia apresenta um forte crescimento em alguns períodos, e os interesses do capital prevalecem enormemente sobre as necessidades do trabalho.

Assim, a política educacional do Regime Militar foi pautada na economia da educação de cunho liberal, responsável pela elaboração da chamada “teoria do capital humano”, a qual, “tenta estabelecer uma relação direta, imediata e mesmo de subordinação da educação à produção” (GERMANO, 1993, p. 103). Nessa perspectiva, segundo Germano (1993), a política educacional desenvolveu-se em torno dos seguintes eixos:

1) Controle político e ideológico da educação escolar, todos os níveis. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “teoria do capital humano”. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e correndo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado (GERMANO, 1993, p. 105-106).

De acordo com Germano (1993), nesse período, a sociedade brasileira atravessou ciclos de repressão e de liberalização política, “que eram reflexos das lutas de classe, da correlação de forças entre o Estado e os setores oposicionistas da sociedade civil” (p.94), tendo em vista as contradições do poder, ou seja, dos conflitos existentes entre as diversas facções militares e das classes dominantes. Mas, o referido autor afirma que,

O ciclo de maior repressão tem início com o AI-5, de dezembro de 1968, e se estende por todo o governo de Médici (1969-1974). Nesse período o Estado tentou sufocar a sociedade civil, notadamente os segmentos que lhe faziam oposição, como os estudantes, os intelectuais e os trabalhadores.

1968 foi um ano particularmente agitado com a intensificação das mobilizações dos estudantes, a realização de greves operárias (Osasco e Contagem) e o surgimento de grupos armados que visavam à derrubada do Regime (GERMANO, 1993, p. 94).

Portanto, com base nos estudos de Germano (1993), fica claro que a política educacional resultou da correlação de forças sociais existentes em determinado contexto histórico e foi uma expressão da dominação burguesa, viabilizada pela ação política dos militares.

Brzezinski (1987) explica que a sociedade brasileira, no período pré-64, consolida o modelo econômico urbano/industrial. A classe burguesa, que anteriormente defendia o aumento do consumo e a autonomia nacional da indústria, incorpora-se à nova tendência de internacionalização do mercado interno, compartilhando com as multinacionais os lucros advindos do emprego da moderna tecnologia e do congelamento do salário das classes populares. Assim,

Essa tendência acentuou a espiral inflacionária, que conduziu à deteriorização do valor do salário real e à perda de seu valor aquisitivo. A classe trabalhadora sofreu diretamente as consequências da inflação e passou a mobilizar-se mediante reivindicações salariais periódicas articuladas às reivindicações de maior participação política. De outro lado, a classe detentora do capital lutava para que se desenvolvesse o processo de acumulação do capital, a fim de garantir a expansão da economia em função de seus interesses (BRZEZINSKI, 1987, p.161).

O acirramento da luta em defesa dos interesses opostos e contraditórios das duas classes antagônicas, ambas ampliadas pela aglutinação de vários segmentos da sociedade que se identificam nas reivindicações, prenunciavam um momento decisivo de reorganização da sociedade política e civil. Segundo Brzezinski (1987), é nesse momento que as forças armadas, enquanto corporação, ocupam o Estado mediante o golpe militar de 1964.

A partir dos estudos da autora, verifica-se que duas vertentes, principalmente, serviram para dar ao governo militar uma aparente legitimidade: “a ideologia de ordem”, representando o pensamento da corrente hegemônica civil-militar, que assumia o poder em nome da segurança nacional e da paz social; e a “ideologia tecnocrática” assentada num economismo monetarista, chegando quase ao econometrismo, assumida pelos líderes dos setores técnicos do governo comprometidos com a promoção do desenvolvimento econômico. Brzezinski (1987) explica que

Esta última passou a orientar a política educacional definida nos planos globais de desenvolvimento nacional elaborados pelos técnicos do

Ministério do Planejamento. Os tecnocratas, contudo, passaram a ser influenciados pelos militares que assumiram implicitamente os interesses econômicos do complexo empresarial. Dessa forma, a “ideologia tecnocrática” foi tomando posteriores características de uma ideologia “tecnocrática-militar” (p.161).

A influência tecnocrático-militar se fez decisivamente na política educacional e os educadores tiveram sua ação limitada. De acordo com Brzezinski (1987, p. 08),

A educação foi declarada como um instrumento de aceleração de desenvolvimento econômico e de progresso social. Foram transplantados da teoria econômica e adaptados à educação os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, com enorme efeito deformador (p. 162).

Germano (1993) explica que a política educacional dos governos militares se caracterizava não somente como uma época de consolidação e apogeu do autoritarismo, mas também de realização de reformas institucionais. Ele explicita, com base nos estudos de Cunha (1983), que a política educacional tem por princípio “o conjunto de medidas tomadas (ou apenas formuladas) pelo [Estado]” . Para o autor,

Ela visa, essencialmente, à reprodução da força de trabalho (mediante a escolarização e qualificação); à formação dos intelectuais (em diferentes níveis); à disseminação da “concepção do mundo” dominante (com vistas a contribuir para a legitimação do sistema político e da sociedade estabelecida); à substituição de tarefas afetas a outras atividades sociais, cujas funções foram prejudicadas pelo desenvolvimento capitalista (como, por exemplo: a adoção de creches como forma de possibilitar a permanência no mercado de força feminina), além da evidente regulação dos requisitos necessários ao funcionamento do sistema educacional (GERMANO, 1993, p.101).

As atribuições tradicionalmente imputadas ao setor educacional baseiam-se nos princípios da qualificação, integração, socialização, equalização social e substituições de funções tendo como propósito a reprodução social. Mas, nem por isso, deixou de existir nas escolas e universidades um *potencial crítico e contestatório*. Germano (1993) explica que,

A partir de 1964, acordos foram feitos entre MEC e a Usaid – uma agência do governo americano – abrangendo todos os níveis de ensino. Outros assessores norte-americanos, a serviço do MEC, como Rudolph Atcon, se envolveram também na definição da reforma universitária. Desse modo, a tônica do chamado Relatório Atcon (1966) recaía sobre a necessidade de disciplinar a vida acadêmica, coibindo o protesto, reforçando a hierarquia e a autoridade. Além disso, o Relatório enfatizava a importância de racionalizar a universidade, organizando-a em moldes empresariais, privilegiando, assim, a questão da privatização do ensino. (p. 117)

Baseando-se nas palavras de Luiz Antônio Cunha (1988), Germano (1993) ressalta que a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos foi buscada, desde os fins da década de 1940, por administradores educacionais, professores e estudantes, tendo em vista principalmente a democratização do ensino superior no Brasil.

Essa busca resultou na modernização do ensino superior que foi posta em prática por ramificações do aparelho do Estado, entre as quais, Germano (1993) cita as instituições militares, e reivindicadas por setores da sociedade civil, como a União Nacional dos Estudantes (UNE).

Mas, segundo o autor, do ângulo da sociedade civil, a UNE sempre foi a favor de uma reforma universitária. Essa luta se intensificou no início dos anos de 1960, quando a reforma universitária foi incluída entre as reformas de base reivindicadas pelos setores progressistas da sociedade brasileira. Nesse contexto, “a UNE realizou dois Seminários Nacionais de Reforma Universitária: o primeiro, em maio de 1961 em Salvador; e o segundo, em Curitiba, em março de 1962”. (GERMANO, 1993, p. 121)

Esses seminários resultaram nas Cartas da Bahia e do Paraná, que, segundo Germano (1993), traçaram diretrizes para que a universidade cumprisse melhor o papel de formação de profissionais de nível superior. De acordo com Cunha (apud, GERMANO, 1993) essas diretrizes coincidiam com as demandas de modernização do ensino superior de setores do Estado:

Quebra das barreiras entre faculdades; criação de institutos; organização do regime departamental e do trabalho docente e discente em tempo integral, extinção da cátedra vitalícia; estruturação da carreira do magistério a partir de cursos de pós-graduação, de tempo de serviço e de realizações profissionais; remuneração justa para os professores e assistência ao estudante [...]; incentivo à pesquisa científica, à pesquisa artística e à meditação filosófica. (p.121-122)

Mas a reforma universitária do Regime Militar representou, segundo Germano (1993), sobretudo a incorporação desfigurada de experiências, pois foi acrescida das recomendações privatistas de Atcon, dos assessores da Usaid e de outras comissões.

Essas experiências consolidaram várias iniciativas do Estado pós-1964, no âmbito do ensino superior, tais como, destaca Germano (1993), o relatório encomendado pelo MEC ao professor norte-americano Rudolph Atcon, que traz como principal contribuição o aspecto privatizante da política universitária do Regime e, na esteira dos Acordos MEC-Usaid,

Foi constituído um grupo de trabalho denominado Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Eapes). Tal equipe também produziu um documento, concluído em 1968, que continha análises sobre a educação brasileira e proposições acerca da reforma universitária. O relatório partia do pressuposto de que a educação era essencial ao desenvolvimento econômico da sociedade e sugeria a adoção de medidas já comentadas anteriormente, como: sistema de créditos, organização departamental, ciclo básico e ciclo profissional etc. Ao lado disso, concedia também grande ênfase à privatização do ensino. Esta seria uma forma de expandir as oportunidades educacionais, à medida que as escolas privadas complementassem a ação do Estado no campo educacional. (p. 123-124)

Mas, no Relatório da Eapes constava a defesa da gratuidade do ensino público, porém, apenas ao primário se teria acesso gratuito universal, enquanto nos níveis secundário e superior, o ensino público e gratuito somente se destinaria aos que provassem falta de recurso.

Nessa perspectiva, Germano (1993) afirma que não se pode minimizar a influência dos Estados Unidos da América (EUA) na educação brasileira. Pois, ela existia “há muito tempo e aumentou a partir do término da Segunda Guerra Mundial, com a onda anticomunista expressa no ‘Macarthismo’ e na Guerra Fria”. (GERMANO, 1993, p.125) Tinha-se em mente a necessidade de exercer o controle político e ideológico, dentro e fora dos EUA, contra o “vírus” do comunismo.

Assim, nos anos de 1967 e 1968, à medida que o protesto estudantil se exacerbava e conseguia mobilizar, contra o Regime Militar, setores da sociedade civil, o Governo intensificava a busca de solução para a crise. Pois foram as mobilizações estudantis relacionadas com a extensão e a qualidade da educação que motivaram o Governo Federal a lançar medidas para restabelecer a ordem.

Portanto, a política educacional no âmbito do ensino superior foi formulada, de acordo com Germano (1993), no auge do Regime Militar com o propósito de conter as mobilizações estudantis e os possíveis focos de resistência ao movimento de 1964 existentes nas universidades. Assim, a reforma universitária de 1968, teve como principal fruto de tal política restaurar a ordem e contemplar elementos de renovação. A atuação do Estado, porém, foi caracterizada pelo emprego desmedido da repressão política.

1.2 Goiás: um esboço do processo político, econômico e educacional no período de 1960

Em 1960, Mauro Borges candidata-se ao governo do Estado de Goiás, utilizando como lema o *nacionalismo* e o *desenvolvimentismo*, com base nas ideias

de reforma, planejamento e justiça social. Em 31 de janeiro de 1961, ele é empossado. De acordo com Branco (2008), “sua eleição contou com apoio do movimento estudantil, concentrado, principalmente em Goiânia, capital do estado, palco principal das mudanças que se configuram em Goiás” (p.81).

Segundo Borges (1965), a linha de ação pública que caracterizou o seu governo teve por objetivo romper tabus, vícios e rotinas, revolucionar a administração dos negócios de Estado, situando-a em nível compatível com a época que viviam e com as necessidades dinâmicas e crescentes de uma clientela pouco conhecida pelos setores dominantes – o povo.

A ascensão de Mauro Borges, de fato, expressou para o Estado de Goiás a possibilidade de renovação, de mudanças de mentalidade em um Estado, que desde sua fundação, o cenário predominante era centrado no modelo tradicional de dominação - fruto da herança do colonialismo lusitano. Uma sociedade oligárquica, clientelista, que impunha uma prática política e uma cultura, mediadas pela inserção das camadas populares, por meio do clientelismo, da política populista, da ocupação da esfera pública pelas elites dominantes (BORGES, 1965, p. 4).

Segundo Guimarães (1988), as forças políticas que viabilizaram a eleição de Mauro Borges a governador aglutinaram-se em torno de três partidos: do Partido Social Democrático (PSD), comprometido com os interesses dos fazendeiros do interior, chefes políticos locais e liderados por Pedro Ludovico Teixeira, pai de Mauro Borges; Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), agremiação política que surgiu para manter unidas as forças políticas dentro do PSD, e o Partido Socialista Brasileiro (PSB).

Para Borges (1988), a condição periférica de Goiás e a marcante predominância da vida rural no estado até os anos de 1960 distanciam seus extratos sociais do mundo das ideias e da ebulição populista, facilitando a sobrevivência do tradicionalismo coronelista. Ele constata em sua pesquisa que,

Pelo censo de 1960 69,70% da população total do estado viviam na zona rural, cujas atividades produtivas ocupavam 77,80% da população economicamente ativa. No mesmo ano somente 5,40% dos empregos eram industriais, enquanto o comércio absorvia 16,70% da mão de obra adulta (BORGES, 1988, p. 35).

A partir desses dados, o referido autor diz que a composição das elites partidárias nesse período, em termos de profissão ou ocupação de seus representantes, tem o papel primordial e pertence ainda aos fazendeiros, advogados, funcionários públicos, comerciantes o que vem enfatizar o caráter conservador dos partidos.

De acordo com Branco (2008), o governo Mauro Borges inaugura em Goiás uma forma diferente de governar, que, segundo a autora, acabou dando certo, pois sua política foi baseada na busca,

Do desenvolvimento para o estado, com a criação de uma política de defesa dos minerais extraídos no Estado, criando empresas como a Metais de Goiás S/A (COSEGO), Indústria Química do Estado de Goiás S/A (IQUEGO), que fabricava produtos farmacêuticos, Consórcio de Empresas de Radiodifusão e Notícias do Estado (CERNE) entre outras que facilitariam a execução do Plano proposto assim que assumiu o governo (p.82).

Nesse sentido, o governo de Mauro Borges estabelece-se em Goiás, possibilitando o desenvolvimento do estado. Entretanto, seu governo sofreu com as consequências trazidas pelo militarismo imposto pelo golpe de 1964. Branco (2008) explica que Mauro Borges recebeu ordens relativas a muitas medidas a serem tomadas, tais como, “uma lista de funcionários que deveriam ser demitidos e substituição das pessoas que tinham cargo de confiança” (p.82). Segundo a referida autora, o governador não acatou as ordens; ele se colocara como uma das autoridades contra o golpe, caracterizando-se como um líder de resistência democrática, que não obteve êxito, e declarou que

É necessário que o Congresso seja respeitado, e não transformado numa peça de serralho. É necessário que os governadores sejam respeitados, que exerçam de fato o poder para que foram eleitos e não enxovalhados por qualquer servidor do governo supercivil ou militar. A imprensa deve exercer sua crítica, em qualquer parte do território nacional, sem que diretores e jornalistas vivam na ameaça, dia e noite, de prisões e torturas, da liquidação de empresas ou da eliminação obrigatória, imposta de seus cargos (Borges, apud, BRANCO, 2008, p. 83).

No interior dessa conjuntura, a composição das forças políticas no governo Mauro Borges foi dividida em três momentos. Guimarães (1988, p. 93) destaca que

O primeiro momento se inicia com a investidura de Mauro Borges no governo e termina com a ruptura do acordo político PSD/PTB. Três características básicas vão marcar este período: a tentativa de um acordo político, o deslocamento das velhas lideranças pessebistas, e a atuação do PTB, tendo em vista a mobilização social. [...] O segundo momento, cujas referências limítrofes seriam, de um lado, a ruptura do acordo político PSD/PTB e, de outro, o movimento de 31 de março. [...] O terceiro momento, 31 de março/26 de novembro de 64, quando se deu a intervenção federal.

Nesse sentido, a referida autora, explica que o governo Mauro Borges teve como proposta prioritária, principalmente no “primeiro momento”, a elaboração de uma política orientada para dar conta da questão da posse da terra em Goiás.

Guimarães (2004) ressalta que, diante desse contexto político e social, os anos de 1950 e 1960, em todo o Brasil são marcados pela entrada dos trabalhadores rurais, de forma mais consistente e organizada, nas lutas sociais no campo. Portanto,

Essa emergência deu-se, de um lado, no bojo das contradições geradas pelo desenvolvimento do capitalismo no campo, ou pelo movimento do capital na agricultura brasileira, que gerou expulsões e resistências de posseiros, arrendatários etc.; uma conjuntura marcada pelas ambigüidades próprias do populismo, em que o Estado, ao promover o projeto nacional desenvolvimentista, incorporava reivindicações das classes subalternas (GUIMARÃES, 2004, p. 64).

Nessa perspectiva, com a tentativa de modernização do aparelho estatal, segundo Canezin e Loureiro (1994), o governo de Mauro Borges, baseou-se nos princípios de desenvolvimentismo e planejamento.

Defendia que a nacionalização administrativa consistia em instrumento primordial para acelerar o processo de desenvolvimento econômico em Goiás. O planejamento integrado dos diferentes setores da “coisa pública” permitiria o controle do processo administrativo e a neutralidade na execução da ação política; a consequência seria a superação do atraso econômico (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p.114).

As referidas autoras explicam que o caráter intervencionista do governo Mauro Borges se expressava também em setores do movimento estudantil. Tendo como justificativa a necessidade de erradicação do analfabetismo, a Secretaria de Educação procurou estimular os trabalhos de educação popular da União Estadual dos Estudantes (UEE). E o argumento utilizado pela Secretaria de Educação para essa motivação, de acordo com Canezin e Loureiro (1994) era da seguinte ordem:

a) O movimento estudantil teria atingido a fase de maturidade e estaria em condições de superar o caráter reivindicatório de suas lutas e atuar “decisivamente no desenvolvimento do Estado”; b) A capacidade do Governo assumir posições características dos que têm espírito jovem (p.116-117).

Brzezinski (1987) afirma que, em Goiânia, no período de 1960, o crescimento populacional atingiu um índice de 140% em relação a 1940 e de 60% em relação a 1950. Goiânia, por sua vez, apresentou maior crescimento, registrando-se um incremento populacional em 1960 da ordem de 220% em relação a 1940 e de 187% em relação a 1950. Desse modo, o aumento populacional, articulado à expansão do sistema rodoviário, diminuiu o isolamento do estado. A autora explica que o crescimento populacional provocou o aumento da população escolarizável, o que

pressionava a ampliação das escolas primárias, o que, por conseguinte, exigia o aumento do número de docentes “primários”.

Segundo Canezin e Loureiro (1994), em termos da política para a preparação de professores, o primeiro plano do governo Mauro Borges enfatizava os convênios com

Escolas Normais particulares para gratuidade de ensino normal, instalação de Escolas Normais estaduais nas cidades de maior densidade populacional, onde não fosse possível estabelecer convênios, e desenvolvimento da rede de cursos normais regionais (p.119).

Essa proposta partia da dificuldade de recuperar o magistério leigo de Goiás. Mauro Borges, em seu governo, destacava a necessidade da adoção de programas de treinamento de professores a curto prazo. “Essa decisão política era justificada pela avaliação de que a Escola Normal teria fracassado na formação de professores” (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 119).

A partir das reflexões realizadas por Canezin e Loureiro (1994) acerca da política educacional do governo Mauro Borges, ficou constatado que durante o ano de 1960, minimizou a formação de professores via Escolas Normais, transferindo a função para os centros de treinamento, tendo como justificativa a incapacidade de formação nas Escolas Normais e que a maioria das formandas não se dedicava ao Magistério. Segundo as referidas autoras,

Está comprovado que em cada cem moças que ingressam nas Escolas Normais, apenas 12 se dedicam depois de formadas ao Magistério. As demais se serviriam do curso simplesmente como trampolim para a universidade ou passatempo até o casamento (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 120).

Nesse sentido, os centros de treinamento foram a solução para a baixa procura e para evasão dos formandos dos mercados de trabalho. De acordo com Canezin e Loureiro (1994),

O governo Mauro Borges procurou direcionar as medidas da política educacional a partir de critérios supostamente técnicos, “neutros”, “planificados”, mas plenamente sintonizados com o interesse de obter resultados imediatos, de acordo com as exigências eleitorais do populismo. A crítica à Escola Normal e a ênfase na formação prática dos professores procuravam apresentar uma solução de baixo custo para reduzir o déficit de professores habilitados através de uma formação rápida, em lugar de uma solução mais dispendiosa de incentivos ao Magistério por meio de melhores condições de trabalho e de aumentos salariais (p.124).

Desse modo, os centros de treinamento tinham como princípio a concepção de que o profissional deveria ter uma formação prática, pois entendiam que é “na

prática que a teoria adquirida deve ser testada e assimilada” (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 124).

Portanto, durante o ano de 1960, o governo Mauro Borges, priorizou os centros de treinamento e a conseqüente secundarização da Escola Normal na formação de professores primários. Os cursos normais eram poucos durante esse governo: somente doze: nove estaduais, um municipal e dois particulares.

Os cursos normais particulares existentes em Goiás eram, em sua maioria, confessionais, parte deles subvencionada pelo Estado. Entre os confessionais destacavam-se, pelo tipo de ensino, pela clientela, pela localização e pela importância das congregações religiosas que os dirigiam: Colégio Santa Clara, de Goiânia; Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, de Silvânia; Escola Sant’Anna, da cidade de Goiás, e o Colégio Sagrado Coração de Jesus, de Porto Nacional. Dentre as Escolas Normais estaduais, a que se destacava era o Instituto de Educação, que obteve no período 1960-1964 um índice significativo de crescimento de matrícula (264 alunos matriculados em 1960 e 701 em 1964), representando um índice de crescimento de 264,5%, mantendo-se como a Escola Normal modelo para todo o Estado (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 125).

Com o golpe de 1964, ocorreu uma ruptura na história política brasileira. Nesse sentido, a política dos governos militares tratou a questão escolar como uma das grandes preocupações e como instrumento de intervenção privilegiado tanto na esfera da produção como na esfera ideológica. Possibilitou, dessa maneira, que a ideologia da Escola Superior de Guerra interferisse de maneira decisiva na reestruturação do sistema educacional. “Essa interferência já se faz sentir a partir do governo Castelo Branco, que constantemente reafirmava a necessidade de restabelecer a ordem entre estudantes, operários e militares” (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p.130).

Em meados de 1960, houve a promulgação da Constituição de 1967, a realização das reformas universitárias (1968), de primeiro e segundo graus (1971) e a institucionalização do Mobral (1967). Houve também a reorganização partidária, que seguiu os traços da reforma política que se impôs à sociedade brasileira.

Segundo Canezin e Loureiro (1994), em meados de 1960, a busca do curso Normal se dá especificamente pelas mulheres, tendo em vista a intensificação do processo de urbanização em Goiás. Com isso, o curso Normal surge, para a mulher, como preparação adequada para ser mãe de família, e ao mesmo tempo, uma via de entrada no mercado de trabalho. Nos anos de 1967 e 1968, a partir da política traçada pelo governo Otávio Lage, houve aumento no número de Escolas Normais no Estado em razão de um grande número de professores leigos. Com isso,

entendia-se que havia necessidade de expandir a rede de Escolas Normais e transformar diversos ginásios do interior em colégios com objetivo de possibilitar o funcionamento de cursos normais de segundo ciclo em diversos estabelecimentos. Nessa perspectiva, o Instituto de Educação de Goiás (IEG) tornou-se, nesse período, a principal Escola Normal do Estado, tendo suas matrículas aumentadas. Canezin e Loureiro (1994) explicitam que

O crescimento da matrícula do IEG entre 1960 e 1970 foi de 297%, sendo que o seu período de maior expansão foi de 1960 a 1964. Essa grande procura do IEG durante o governo Mauro Borges talvez se explique pela política de não priorizar a Escola Normal como agência formadora do professor primário, política que se concretizou na instalação de apenas 12 cursos normais, enquanto no período 1965-1969 foram instalados 52. Dos 12 cursos normais instalados no governo Mauro Borges, somente um foi em Goiânia. É provável que a escassez de cursos normais na capital tenha ocasionado maior procura pelo IEG (p.139).

As referidas autoras explicam que o grande responsável pelo aumento de matrículas no curso Normal do Instituto de Educação foi o surgimento do curso noturno. “Este, provavelmente, introduziu a característica peculiar do estudante trabalhador, que passa a predominar no curso Normal do IEG, uma vez que o diurno decresce a partir de 1966”. (CANESIN; LOUREIRO, 1994, p.139). O aumento das matrículas nos cursos normais, portanto, ocasionou a diferenciação da clientela que predominava até a década de 1950.

Muito provavelmente, na década de 1960, a entrada de uma clientela originária dos setores populares delineia um novo perfil do professor. Com a diferenciação crescente da sociedade e a diversificação do mercado de trabalho, outras alternativas profissionais aparecem para as mulheres de classe média, ficando o Magistério primário destinado às camadas de renda mais baixa. O curso Normal, com sua especificidade, permitia a esses segmentos uma formação profissional, mesmo que precária, para o enfrentamento do mercado de trabalho (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 139-140).

Dessa forma, explicam as autoras, desde a Escola Normal Oficial até o Instituto de Educação, passando pelas escolas confessionais tradicionais, os cursos normais revelavam as funções de agências formadoras de profissionais que, em sua maioria, compreendiam a escola como apêndice do espaço doméstico.

1.3 O Instituto de Educação de Goiás: um espaço de formação para o magistério

De acordo com Canezin e Loureiro (1994), em meados de 1950, a formação de professores, em Goiás, tinha como proposta habilitá-los através de treinamentos

em diversas áreas de apoio à atividade de ensino. Essa proposta, segundo elas, inseria-se “no projeto de internacionalização da economia, característica da nova fase do capitalismo” (p.108).

A proposta era pautada em uma pedagogia tecnicista, que enfatizava a metodologia, as técnicas de ensino, o aperfeiçoamento técnico do docente como expressão de modernização, em coerência com o desenvolvimentismo. Foi exatamente essa concepção de formação de professores que *provavelmente* repercutiu na postura do governo em relação à construção do prédio do Instituto de Educação.

Com o propósito de reformar o curso Normal, nessa época,

Foi aprovada a Lei nº2.580, de 17/9/1959, e publicado o Decreto nº2, de 11/1/1960, que instituiu três tipos de estabelecimentos de ensino normal: a) Ginásio Normal ou Escola Normal Elementar, de nível ginásial, com quatro séries anuais; b) Colégio Normal ou Escola Normal Secundária, com curso ministrado no Instituto de Educação e nas Escolas Normais Secundárias, com três séries anuais após o curso ginásial; c) Instituto de Educação e Escola Normal Superior, com cursos de especialização ministrados no Instituto de Educação e nas escolas normais secundárias nas seguintes modalidades: ensino rural, intensivo de administração escolar, educação pré-primária, educação de crianças excepcionais, ensino primário complementar, ensino de desenho e artes plásticas, ensino de música e canto orfeônico, educação física, recreação e jogos (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 109-110).

Assim, o curso Normal de nível superior era ministrado no Instituto de Educação com duas séries anuais para formar professores primários com o terceiro grau.

Brzezinski (1987) explica que a expansão do ensino normal, bem como o IEG tem seus determinantes pautados na política de formação de “professores primários”, principalmente no período de 1950-1964. “Estas modificações assentavam-se no ideário desenvolvimentista e depois no tecnicista, que passaram a nortear as ações do Governo Federal a partir de Juscelino Kubitschek” (p.143).

A autora enfatiza que a criação, regulamentação e instalação da Escola Normal em Goiás, deveu-se, principalmente, à prioridade atribuída à formação de professores “primários” pelos ideais positivistas. E a organização do Curso Normal tinha características próprias que o diferenciavam e até mesmo o colocavam em oposição ao Curso de Instrução Secundária do Liceu.

Este era de cunho preparatório, exclusivo para estudantes do sexo masculino e seu plano de estudos estava mais voltado para as “humanidades” com preponderância da educação literária que lhe dava um

sentido retórico e bacharelesco. Aquele era profissionalizante, assim, de natureza mais prática que teórica, resguardadas as condições da época que permitiam pouco pragmatismo; destinava-se a meninos (BRZEZINSKI, 1987, p.105).

Desse modo, a Escola Normal foi considerada contrária ao Liceu, sobretudo pelas características inovadoras de seu plano e pela razão de o diretor exercer cumulativamente o cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública, prerrogativa que, por tradição, pertencia ao diretor do Liceu.

O crescimento, externo e interno, promovido no IEG, no período de 1960, segundo Brzezinski (1987) está restrito a dois aspectos pedagógicos bastante significativos.

O primeiro aspecto foi o aperfeiçoamento do corpo docente, mediante concessão de bolsas de estudos pelo INEP. Os professores, principalmente das disciplinas pedagógicas, puderam aperfeiçoar-se em cursos promovidos pelo INEP tanto no Rio de Janeiro como em Belo Horizonte. [...] o segundo determinante foi o assessoramento pedagógico feito pela prof. Eny Caldeira, ex-diretora e organizadora do Instituto de Educação do Paraná, que na ocasião representava o INEP. As orientações dadas pela professora assentavam-se, por um lado, nos princípios contidos nas Recomendações nº 36 e 37 da XVI Conferência Internacional da Instrução Pública, realizada em Genebra, em 1953. Por outro lado, eram elas fortalecidas pela crença da professora de que, a partir do ato educativo processado no âmbito da escola, esta teria condições de formular seus próprios princípios educacionais (p.147).

Esses aspectos foram extremamente importantes, pois, de acordo com Brzezinski, possibilitaram uma verdadeira integração entre a teoria estudada nos cursos e a prática vivenciada na escola primária, dotando os professores do IEG da adequada atualização que se poderia desejar naquele momento.

A formação dos professores provocou uma renovação nas propostas pedagógico-didáticas e novos métodos e técnicas, pois essas propostas foram utilizadas para desenvolver o processo de ensino aprendizagem das alunas. Essa renovação nas propostas pedagógico-didáticas e a organização no IEG foram crescendo em complexidade para cumprir as finalidades de estabelecimento padrão do ensino normal no Estado e centro de cultura pedagógica.

De acordo com Brzezinski (1987), essas finalidades foram ampliadas tendo-se como propósito a formação de professores para a futura capital federal, que passou a atrair pessoas qualificadas, devido à oferta de melhores condições de trabalho. O interesse dos políticos da época e o movimento renovador do IEG funcionaram como mola propulsora para a elaboração da Lei Orgânica do Ensino Normal de Goiás e o regulamento desse ensino. Assim, a autora (1987) aponta que

A influência dos interesses políticos foi notória quando o Governador do Estado, objetivando uma realização marcante de seu governo, resolveu propor a reforma do ensino normal. [...] Essa reforma era inoportuna porque desconsiderava que os debates sobre a LDB se encontravam acirrados no Congresso indicando sua breve homologação, e conseqüentemente a duração efêmera da Lei Orgânica do Ensino Normal do Estado (BRZEZINSKI, 1987, p. 149).

Os diversos níveis de formação procuravam atender às peculiaridades e possibilidades de cada região de acordo com o seu desenvolvimento socioeconômico.

Para Brzezinski (1987), a instituição do Curso Normal Superior no IEG, com objetivo de formar professores “primários”, talvez tenha sido a decisão mais idealista dos professores-legisladores. Ela explica que esse objetivo apresentava-se, naquele período, para uma sociedade que se mantinha em diferentes estágios de subdesenvolvimento.

Essa postura quase visionária sofreu forte resistência dos mais conservadores que, no entanto, não enfraqueceram as posições assumidas pelos progressistas. Estes não se julgavam ambiciosos, pois acreditavam na possibilidade de progresso acelerado, especialmente de Goiânia, pela influência da Capital Federal, o que ensejaria níveis mais elevados de formação (BRZEZINSKI, 1987, p.151).

A mobilização inovadora do IEG deixava transparecer que uma nova concepção de professor “primário” se esboçava, o que viria exigir a necessária organização curricular. Nesse sentido, as inovações do Curso Normal atingiram muito mais os procedimentos metodológicos, pois, segundo Brzezinski (1987, p. 152), “talvez esta seja, do ato pedagógico, a dimensão mais diretamente profissional e, portanto, sobre qual o professor tenha mais condições de introduzir mudanças”.

Durante a década de 1960, o Instituto de Educação de Goiás continuou na sua trajetória ascendente, mas no final dessa década marcou o início da decadência da escola padrão de formação de professores. De acordo com Brzezinski (1987), o movimento ascendente-descendente do IEG foi reflexo muito mais das mudanças econômicas, sociais e políticas e da intensificação do intercâmbio cultural ocorridos nessa época do que consequência da implantação da legislação educacional.

Nessa perspectiva, o IEG teve influência de instituições norte-americanas, formando profissionais de acordo com um modelo tecnicista, que passou a ocupar espaço no sistema nacional de educação, em todos os graus de ensino.

Brzezinski (1987), em uma análise mais ampla, explica que essa influência tem um aspecto negativo, pois, do ponto de vista estritamente educacional, a

experiência dos centros de formação exerceu significativa influência na melhoria da qualidade de ensino, mediante a qualidade de professores. Entretanto, elas se tornaram viáveis, entre outras razões, pela maior penetração do capital estrangeiro para aceleração do modelo desenvolvimentista. Assim, a sociedade brasileira, em consequência, foi obrigada a assumir o ônus da parte que coube à educação como também de outras partes, o incontrolável endividamento e a influência norte-americana no país. É tendo em vista essa influência cultural na educação que o próximo capítulo seguirá sua discussão abordando aspectos relacionados à juventude, gênero, magistério e o papel das jovens estudantes na sociedade brasileira.

CAPÍTULO II - JUVENTUDE, CULTURA, CONTRACULTURA E MOVIMENTO SOCIAL

*... A gente vai contra a corrente
 Até não poder resistir
 Na volta do barco é que sente
 O quanto deixou de cumprir
 Faz tempo que a gente cultiva
 A mais linda roseira que há
 Mas eis que chega a roda viva
 E carrega a roseira pra lá...*

Chico Buarque

Este capítulo tem como propósito discutir a presença dos jovens no cenário público na década de 1960, sua participação em movimentos contestadores, a emergência de culturas juvenis, as interfaces entre duas categorias, juventude e gênero, o magistério e o papel das jovens estudantes na sociedade brasileira.

2.1 Juventude(s): categoria social e histórica

Há um consenso entre os estudiosos da temática: considerar juventude como um conceito construído historicamente e culturalmente. Na perspectiva de Peralva (apud NOVAES, 2006, p.41) é possível compreender que “a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação”. Cada sociedade, em cada momento histórico, produz formas de representar os jovens. Existem inúmeras representações sociais acerca deles. Em geral, a juventude é vista como momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos de construção de identidade

Branco (2008) apoiada nas reflexões de Melucci (1997) explica que

A juventude deixa de ser uma questão biológica, para tornar-se uma definição simbólica, tendo uma íntima relação com o tempo, já que as pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente características juvenis. (p.34)

Em consonância com Bourdieu (1983), pode-se afirmar que a condição de juventude supera a determinação da condição biológica, pois

A idade é um dado biológico socialmente manipulado de manipulável, e [...] o fato de falar dos jovens como se fosse uma unidade social, um grupo

constituído dotados de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. Ainda que não haja um consenso do que realmente seja a juventude, em uma proposição, todos concordam que a juventude não é apenas uma condição natural, biológica, uma fase de vida como afirmam os naturalistas (BOURDIEU, *apud*, BRANCO, 2008, p.34).

Portanto, para diversos autores que investigam a temática da juventude, um grande desafio é a conceituação, pois a complexa constituição juvenil não pode ser compreendida simplesmente pela determinação da idade biológica; há fatores diversos, tanto individuais quanto coletivos, que interferem em um jogo de múltiplas experiências. Nessa perspectiva, é consensual entre os estudiosos da temática compreender juventude como uma construção sócio-histórica e uma categoria multidimensional. Segundo Guimarães (2012),

Os segmentos juvenis são diferenciados por critérios relacionados a territórios, gêneros, etnia, classe social, etc., o que sinaliza para a diversidade dos modos de *viver o ser jovem*. Este fato aponta para o que é consensual entre estudiosos da temática, de um lado a compreensão da juventude enquanto uma construção social, cultural e histórica e, de outro, a configuração de uma categoria multidimensional por se tratar de uma realidade múltipla pela crescente diversidade de agrupamentos juvenis nas sociedades (p. 16).

Ainda as pesquisas realizadas por Guimarães *et al.* (2007, 2008, 2009, 2010), apoiadas no referencial teórico de Bourdieu compreendem os jovens como agentes que se constituem em espaços e campos sociais. Assim, de acordo com seus estudos,

A condição juvenil é recoberta por uma pluralidade de situações e os jovens como agentes vivem esta fase da vida construindo itinerários diversos. Os jovens orientam-se por elementos materiais e imateriais, códigos, símbolos, sistemas de representações sociais expressando estilos de viver específicos. Produzem e expressam culturas que são perpassadas pela forma de acesso aos bens sociais, por *habitus* e estilos de vida, vivências individuais e grupais. Os jovens se constituem em vários espaços sociais e culturais, dentre eles, a rua, a escola, a família, a religião, o trabalho e outras redes de sociabilidades (GUIMARÃES, 2012, p.17).

As análises da autora ajudam a compreender que a constituição dos jovens se realiza por incorporação de *habitus* e estilos de vida permeados por diversas representações sociais produzidas historicamente, pela condição de classe, pela etnia, gênero, território, etc. Os jovens como agentes sociais no âmbito das ações cotidianas “agem dinamicamente tendo como referência as heranças culturais do passado e os condicionamentos estruturais do presente” (2012, p 20). Nesse processo de interação social os jovens vivem uma pluralidade de situações, movendo-se em diversos *espaços sociais* e *GUIMARÃEScampos*.

Assim, os jovens como agentes sociais tem suas trajetórias de vida marcadas por redes complexas de sociabilidade e produzem estratégias de sobrevivência nos diversos contextos sociais, culturais e políticos.

O jovem constitui-se em contextos sociais, culturais e políticos diversos, englobando espaços de formação diferenciados que vão desde o círculo restrito da família até as redes mais complexas de relações. As suas trajetórias de vida estão permeadas pelas posições que ocupam nos espaços sociais ou em instituições sociais e políticas em que se inserem. Os jovens constroem modos singulares de viver essa fase da vida e produzem diferentes estratégias de sobrevivência à medida que se inserem em redes de relações de campos sociais diversos (família, Igreja, escola, etc.) (GUIMARÃES, 2012, p. 32).

É importante ressaltar, para discussão da temática, que cada momento histórico da sociedade delinea representações sociais sobre o ser jovem, não havendo, portanto, uma única representação construída socialmente.

Na conjuntura social, existem juventudes, no plural, e não juventude, no singular, pois a diversidade de modos de ser e de viver a condição juvenil tem demonstrado que os seus agentes vivem processos diferenciados na estrutura de organização da sociedade. (GUIMARÃES, 2012, p.134)

Portanto, pode-se compreender que a juventude é um dado construído socialmente e que a definição de juventude(s) como categoria não é tarefa fácil, pois os critérios que a(s) constituem são históricos e culturais.

Nesse sentido, quando se pretende investigar os jovens num tempo histórico definido, como o caso desta pesquisa – década de 1960 – é preciso compreender que os jovens investigados têm traços específicos enquanto agentes sociais. São jovens, mulheres, em geral pertencentes à pequena burguesia, situadas na realidade do movimento estudantil de 1964 a 1968.

2.2 Jovens, cultura e contracultura

A cultura nasce das relações que os homens estabelecem entre si e o ambiente em que vivem, compreendendo bens materiais e simbólicos. É algo inerente à existência humana em sociedade, sendo o homem produto e ao mesmo tempo produtor de cultura.

Existem inúmeras discussões sobre o que é cultura. Ela é um fenômeno complexo, pois apresenta formas específicas e diferentes no espaço e no tempo. Segundo, Geertz (*apud* BRANCO, 2008) cultura em seu sentido mais amplo, pode ser caracterizada como um sistema simbólico que expressa as relações próprias de

uma comunidade, passando de geração a geração até cristalizar-se em um sistema integrado de ações comuns.

Bonnewitz (2003) explica que a sociologia da cultura é “indissociável da teoria da dominação de Pierre Bourdieu” (p. 93), pois, ela esclarece, é pela cultura que a dominação se institui. Nessa perspectiva, Bonnewitz (2003), em sua análise, enfatiza que o termo cultura tem diversas acepções,

O termo cultura tem um sentido antropológico, designando as maneiras de fazer, sentir e pensar, próprias de uma coletividade humana. Essa noção global é construída por oposição à natureza: pertence à cultura tudo aquilo que é adquirido e transmitido (por oposição ao inato), tudo aquilo que faz dos homens seres criadores de suas próprias condições de existência. Nesse sentido, todo grupo humano compartilha uma cultura, na medida em que toda sociedade, qualquer que seja, elabora práticas técnicas, regras de conduta e constrói uma representação do mundo. (BONNEWITZ, 2003, p. 94).

Ao analisar os jovens participantes de movimentos culturais, é possível constatar que as disputas de poder configuram-se no espaço das relações de forças entre agentes ou instituições que possuem comumente capacidade de possuir capital necessário para ocupar posições dominantes nos diferentes campos (político e/ou cultural). Bourdieu (*apud*, BRANCO, 2008) explica que a sociedade

É um campo de batalhas, operando com base na força e no sentido, ou melhor, dando ênfase à força do sentido. O que está em jogo no campo simbólico é, em última análise, o poder propriamente político, muito embora não existam puras relações de força a não ser mediatizadas por sistemas simbólicos que, ao mesmo tempo, tornam-se visíveis e irreconhecíveis, pois lhes conferem uma existência através de linguagens, especiais, encobrendo as condições objetivas e as bases materiais em que tal poder se funda (p. 25).

Baseando-se em Bourdieu (1983), Branco (2008) analisa o papel dos artistas e intelectuais e os contextos sociais da prática cultural erudita tendo como referência a hierarquia que se estabelece nas relações entre seus detentores. Os campos de produção cultural ocupam uma posição singular e temporalmente realizada no centro do campo de poder, revelando um cenário de disputas, em torno de bens simbólicos que garantiram aos seus possuidores posições de dominação.

Para Branco (2008), a sociologia da cultura deveria dedicar-se a elucidar as necessidades sociais que fundamentam a história do campo. Portanto, os estudos culturais são sempre uma resposta ao modo de vida, pois as práticas sociais e os hábitos mentais se misturam entre formas de produção e de organização

socioeconômica. Segundo Guimarães (2012), no campo das ciências humanas identificam-se diferentes sentidos para o termo cultura:

a) Designa maneiras de fazer, sentir e pensar inerentes à constituição da vida social (“tudo aquilo que é adquirido e transmitido, por oposição ao inato”), tudo aquilo que faz dos homens seres criadores de suas próprias condições de existência; b) designa os conhecimentos científicos, artísticos, literários de um indivíduo, portanto opõe o homem culto ao inculto; no nível da sociedade global ela designa o patrimônio das obras artísticas e culturais; c) corresponde ao conjunto de valores, normas e práticas (p.24).

Com base nas reflexões de Bourdieu, a referida autora, explica que “a cultura compreende um complexo sistema de significações hierarquizadas pela distribuição desigual dos agentes sociais na estrutura social” (GUIMARÃES, 2012, p. 24) Segundo as pesquisas de Bourdieu acerca das práticas culturais na França não são consideradas como culturais somente aos bens e serviços ligados às obras de arte e aqueles ligados à comunicação (imprensa, rádio, televisão), assim como lazer, leituras, frequências a restaurante, teatro, ópera, prática de esporte, etc. Portanto,

A cultura legítima é aquela que se impõe arbitrariamente, é aprendida e serve para travar lutas de classes, via batalhas simbólicas de vida cotidiana. As agências socializadoras veiculam sancionam a cultura considerada legítima, por meio de diferentes mecanismos de violência simbólica. (GUIMARÃES, 2012, p. 24)

Assim, Guimarães, pautada em Bourdieu, explica que,

Os agentes sociais, em função do pertencimento de classes, têm relações diferentes com a cultura legítima. Em geral, aqueles portadores de um elevado *quantum* de capital econômico, cultural, social e simbólico mediante os processos educativos, não só escolar, adquirem *habitus* e estilo de vida por um processo de familiarização insensível e a relação com a cultura legítima é natural, desenvolta, como “um bem próprio de família”. Por outro lado, os agentes imaginários da pequena burguesia, por exemplo, vivem uma constante tensão entre o conhecimento e o reconhecimento da cultura (GUIMARÃES, 2012, p. 25).

Essas reflexões possibilitam compreender que em cada determinada sociedade, em cada momento histórico, organiza-se um conjunto das representações sociais, segundo um sistema institucional de classificação que lhe é próprio. A partir dessa perspectiva, são possíveis as imbricações históricas entre juventude e cultura, sobretudo no período de 1950 e 1960.

De acordo com Brandão e Duarte (1990), durante e após a Segunda Guerra Mundial, a população jovem norte-americana aumentou consideravelmente. E com a explosão demográfica e a expansão econômica dos EUA, a sociedade norte-

americana permaneceu com valores morais arcaicos e preconceituosos, criando um vazio e uma insatisfação na juventude, principalmente da classe média.

É dentro desse contexto que surge uma cultura própria da juventude, reflexo de suas tendências comportamentais de revolta, expressa principalmente pela música, de forma individualizada ou em pequenos grupos. A partir daí começa a se configurar a formação de um mercado consumidor constituído basicamente por jovens de diferentes classes sociais (BRANDÃO; DUARTE, 1990, p. 12).

Embora esse contexto estivesse inicialmente fora dos padrões preconizados pela sociedade estabelecida, a cultura jovem passou a ser devidamente assinalada e comercializada pela indústria cultural, que a divulgou através dos meios de comunicação, tornando-a universal.

Nos anos de 1950, no Brasil, a influência cultural estrangeira trouxe a difusão de certos aspectos da cultura norte-americana, que foi um incontestável fato do período. Os jovens brasileiros de classe média alta ficaram cercados de videocassetes e videogames, comiam-se *hot-dogs* e *hamburgers*, tomava-se Coca-Cola, escutava-se *jazz* e *rock*, vestia-se jeans e os jovens praticavam skate e surf. Segundo Brandão e Duarte (1990) os comportamentos sociais adotados pelos jovens atravessaram fronteiras e aqui se estabeleceram com os nomes de origem, desde a juventude transviada dos anos 1950, passando pelos *hippies* e chegando aos *punks*.

A influência estrangeira tornou-se mais acentuada a partir do governo JK, que visava a realizar a substituição de importação nos setores de bens de consumo duráveis (automóveis, eletrodomésticos e utensílios diversos) com a instalação do capital estrangeiro (multinacionais) no país. Segundo Brandão Duarte (1990, p. 30), essa política econômica empreendida pelo governo brasileiro, dando ênfase à industrialização e à modernização do país, ficou conhecida como “desenvolvimentismo”.

Diante desse quadro de expansão econômica, o desenvolvimento tornava-se a nova bandeira de consideráveis setores da burguesia nacional, que não mais se preocupavam com a penetração do capital estrangeiro na economia. A dependência e a crise econômica só se manifestariam de forma evidente no fim do governo JK, pois sua política desenvolvimentista, além de facilitar as remessas de lucros das multinacionais para as matrizes fora do Brasil, realizava-se altos empréstimos (*sic*) no exterior para os projetos estatais. Isso provocou o crescimento da dívida externa e uma violenta inflação interna (25% em 1960), disso resultando o aumento do custo de vida, com a conseqüente diminuição do poder de compra dos salários (BRANDÃO; DUARTE, 1990, p.31).

Os autores explicam que foi por isso que no final do governo JK a oposição interna cresceu. Principalmente nos setores conservadores da política nacional. Foi nesse momento que surgiu a candidatura de Jânio Quadros, que, com um discurso moralista e demagógico, saiu-se vitorioso tornando-se sua eleição, em 1960, um expressivo protesto eleitoral em relação à política desenvolvimentista empreendida por Juscelino.

Esse contexto contribuiu para uma influência mais acentuada da cultura estrangeira, principalmente a norte-americana, que foi incorporada à cultura nacional pelas camadas médias urbanas e propiciou o surgimento de novos movimentos culturais. Entre esses movimentos pode-se destacar o surgimento da “Poesia de Vanguarda”, chamada “concretismo” e o balanço da “Bossa Nova”. Machado (2006) ressalta que,

A indústria cultural logo percebeu a excitação do público jovem com o novo estilo de música, com o cinema e o poder de sedução que ídolos como Elvis Presley e James Dean eram capazes de exercer. A indústria de modo geral, viu no jovem um consumidor em potencial, um alvo a ser atingido. Nos anos 1950 e 1960 as indústrias estavam em expansão nos Estados Unidos e na Europa e em pleno desenvolvimento no Brasil, portanto ávidas por novos consumidores e, pensando nisso, foi criado um mercado especializado em produtos destinados aos jovens como: discos, motocicletas, chicletes, revistas, roupas, balas, refrigerantes, cosméticos. (p. 30)

Segundo Brandão e Duarte (1990), a juventude brasileira não tinha apenas a Bossa Nova, nos anos de 1950; jornalistas chamavam a atenção para a euforia e a loucura provocada pelo filme norte-americano *Rock around the clock*, lançado no ano de 1956, com o título *Ao balanço das horas*.

Esse filme correspondia aos anseios de jovens adolescentes, recém-urbanizados, no interior de uma sociedade parcialmente entusiasmada com a política desenvolvimentista do governo de Juscelino. A seu modo, esses segmentos juvenis aderiram à influência da cultura norte-americana, extravasando sua ira e energia ao som do rock'n'roll (p.34).

Mas, segundo Machado (2006) ao contrário do filme, a versão da música “Rock around the clock”, gravada em 1955, por Nora Ney, em inglês, não causou tanto impacto no Brasil. Não houve interação com o ritmo e identificação do público jovem com a cantora. Entretanto, a autora destaca que foi a exibição deste filme que motivou a formação de grupos nacionais de rock e os jovens conquistaram espaço importante na programação das rádios e da televisão.

Esse foi um período marcado também pela luta dos negros por seus direitos. Os movimentos iniciados por Martin Luther King Jr. defendiam os direitos civis dos

negros e dos desfavorecidos combatendo as injustiças e o racismo na sociedade norte-americana. Brandão e Duarte (1990) explicam que, em 1957, Luther King e seus seguidores criaram a Conferência Sulista de Liderança Cristã, que funcionou como organizadora das campanhas de desobediência civil. E, em 1963, a desobediência civil transformou-se em poderosa força política, representando, perante os norte-americanos, a ação direta e sem violência contra a discriminação racial.

A década de 1960, nos Estados Unidos, foi marcada pela eleição de um presidente democrata, John Fitzgerald Kennedy (1961-1963). Foi considerado um progressista, cujo objetivo era imprimir mudanças internas e externas na política de seu país. Mas, segundo Brandão e Duarte (1990), as esperanças que a grande maioria da juventude americana depositou nesse jovem presidente caíram logo por terra, pois o seu governo, dentre outras questões que o marcaram, foi marcado pela fracassada tentativa de invasão de Cuba (aliada da URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) e pelo desafio de acabar com a ameaça comunista dos vietcongues no Vietnã do Sul. Esse envolvimento dos Estados Unidos em conflitos com outros países provocaram várias manifestações de protesto da juventude norte-americana no decorrer da década.

Diante desse agitado quadro político-social, do início da década de 1960, o rock'n'roll que parecia um modismo adolescente e ultrapassado, serviu como canal de expressão para a juventude universitária do país refletir sobre os problemas internos e externos dos Estados Unidos. Para Brandão e Duarte (1990), a sensação do início da década era a *folk song* que apelava para a consciência política de um público engajado nas lutas estudantis.

Segundo Machado (2006) os anos de 1950 a 1970 são chamados de anos dourados e também de era de angústia, pois o clima angustiante ocasionado pela Guerra Fria suscitou momentos de neuroses, insônias, depressão, stress. Ela explica que isso ocorre porque a angústia vem acompanhada de desejo e esperança.

Foi neste cenário de angústia e prosperidade econômica que um tipo de jovem começou a chamar a atenção da sociedade norte-americana por seu comportamento considerado “anormal”: trata-se do “rebelde sem causa”. O jovem no período de guerras assume o papel de combatente, é o primeiro a ser convocado para lutar na linha de frente das batalhas. Não há tempo para se preparar para a vida adulta, a convocação pode significar o fim. Para os que sobrevivem, a idade já não tem tanta importância. A questão da sobrevivência impõe obrigações a todos os membros da família, a mão-de-

obra de mulheres, crianças, jovens e idosos, torna-se indispensável, não há tratamento diferenciado. Quando a Segunda Guerra Mundial chegou ao fim em 1945, a geração nascida nos anos do conflito se viu livre das funções que lhe são atribuídas em tempo de guerra. (MACHADO, 2006, p. 44)

Nessa, perspectiva, o jovem passa a ganhar destaque por suas transgressões, que passam a ser tratadas como um problema social de responsabilidade não só da família, mas também do Estado. Machado (2006) destaca que, embora os jovens, nesse período, fossem chamados de *rebeldes sem causa*, esse não era um termo apropriado para classificar o comportamento daquela juventude, pois segundo ela,

Aquele que contesta, que deseja mudar as normas sociais vigentes e implantar uma nova estrutura social, se enquadra melhor naquilo que a sociologia classifica como comportamento transviado, isto é, aquele que “viola as regras, mas não discute a sua validade nem tenta modificá-las; está mais interessado em realizar sua violação do que em fazer alguma coisa a respeito das regras”. (MACHADO, 2006, p.83)

De acordo com Duarte (2012), essa forma de representar a juventude chegou também ao Brasil a partir da década de 1950, chamando a atenção dos adultos, principalmente de classes médias e altas. O autor explica que esses jovens eram vistos como aqueles que não trabalham, somente estudam, só se divertem, estando livres para fazer o que quiserem. Portanto, segundo Duarte (2012), nesse período,

Os jovens brasileiros, tais quais os jovens estadunidenses, são representados socialmente como problema, principalmente aqueles oriundos de famílias abastadas, os quais eram acusados de praticar atos de vandalismo, de se envolver em brigas violentas, de usar drogas e desafiar as autoridades constantemente. [...] Os jovens brasileiros de classes médias e altas se envolviam em diversos atos considerados como ilícitos, inclusive criminais, tais como estupro e drogadição, ganhando notoriedade nos meios de comunicação, pois extravasavam os limites dos setores sociais que eram considerados como marginais, levando alguns jornalistas a denunciar a impotência da polícia frente à nova realidade, e [a]o caráter diferencial no tratamento de delinquência dos jovens dos setores populares e dos setores abastados. (p.37-38)

Nessa perspectiva, esses jovens, segundo Duarte (2012), passam a demarcar a sua presença social, estabelecendo um conflito geracional, “obrigando a sociedade a pensar a juventude como uma nova categoria social”. (p.38).

E enquanto se verificava o processo de politização da juventude universitária norte-americana e a ascensão da música de protesto, o rock’n’roll ressurgiu com um ímpeto inesperado na Inglaterra, que, a partir de então, torna-se um dos principais pólos divulgadores da cultura jovem mundial.

Brandão e Duarte (1990) explicam que, em meados da década de 1960, surgiu uma concentração de fenômenos que os analistas sociais denominaram “contracultura”. A juventude de classe média começava a postular ideias e a conduzir-se de modo totalmente oposto aos valores apregoados por uma sociedade moralista, racista, consumista e tecnocrata. Para eles,

Segundo alguns autores, não é estranho que a contracultura tenha surgido no seio da sociedade norte-americana, pois é justamente aí que a tecnocracia – sociedade gerenciada por especialistas técnicos e seus modelos científicos – atingiu o auge de seu desenvolvimento, obrigando o jovem a adaptar-se rapidamente a uma realidade mecânica, árida e desprovida de qualquer impulso criativo. Com isso, a contracultura se tornou a forma de expressão mais importante dessa parcela de jovens que procuravam “cair fora” (filosofia do “drop out”) dos padrões estabelecidos por essa sociedade, para construir um mundo alternativo com uma “cultura” própria (BRANDÃO; DUARTE, 1990, p. 50).

Tendo como ponto de partida a sociedade norte-americana, a intenção fundamental dos movimentos de contracultura foi contestar a visão de mundo *racional e bitolante* que prevalecia na sociedade ocidental. De acordo com Brandão e Duarte (1990) os capitalistas e comunistas, a partir de um controle burocrático, privado ou estatal, demonstravam ter mais coisas em comum do que eles próprios podiam acreditar. A contracultura contestava essa concepção ao abrir a possibilidade de outra visão além dessa realidade dualista estabelecida pela Guerra Fria. Brandão e Duarte (1990) definem que os movimentos de contracultura

Nasceram a partir de um ponto de vista hedonista, ou seja, do desejo simples e elementar da felicidade individual, porém fora dos padrões de regras e normas repressoras estabelecidas pelo sistema, composto pelas instituições político-sociais que objetivavam a sustentação da ordem vigente. É dentro desse contexto que [se] insere a grande utopia dos hippies – a construção de um “paraíso aqui e agora”, de “paz e amor”. Para tanto, era fundamental criar o seu próprio estilo de vida e “cair fora”, do mundo materialista e racional da sociedade moderna, o que significava ganhar um outro espaço físico e mental. Daí a criação das comunidades hippies e a descoberta do misticismo e do psicodelismo das drogas, principalmente o LSD (ácido lisérgico) (p. 51).

Na segunda metade da década de 1960, a contracultura trouxe para a cultura ocidental questionamentos acerca dos valores políticos e morais, já que estabelecera uma espécie de *guerrilha cultural* dentro do próprio sistema, ou seja, em seu bojo trouxe um verdadeiro terremoto, difícil de ser atravessado por quem tinha ideias e objetivos preestabelecidos.

Segundo Foracchi (1972), os *hippies* nos Estados Unidos seguem como aliados do ativismo estudantil e esse contingente juvenil é importante pela força e

pela capacidade crítica. Essa coligação torna-se ainda mais significativa pelo ímpeto da passividade recusadora, que denuncia a total apatia do mundo adulto em face das imposições da sociedade tecnocrática.

Emerge, assim, uma nova cultura, cujo esforço de criação é concentrado nos jovens, e cuja implicação mais geral, no plano da sociedade, é o “juvenescimento” das formas de contestação, se não por parte daqueles que a elaboram, pelo menos por parte daqueles que a praticam. Os jovens, mais do que nunca, sentem o poder potencial inerente à sua presença maciça na sociedade. Constituem-se numa das raras alavancas sociais do inconformismo. Essa situação não parece ser transitória ou irrelevante na medida [em] que marca a emergência de um padrão novo de contestação, novo quanto ao seu conteúdo, novo quanto as características sociais dos seus agentes humanos. (FORACCHI, 1972, p. 90)

Nessa perspectiva, segundo a autora, a contracultura dá substância a um novo estilo de contestação, pois torna-se radicalmente oposta às formas existentes de criação e inovação que, dificilmente, são assimiláveis à noção de cultura, tendo em vista, que lembram muito mais uma tentativa anárquica, bárbara ou convulsiva de elaboração intelectual e social. Portanto, Foracchi explica que,

O núcleo central da sua formação localiza-se no plano não intelectualizado da personalidade do qual convencionalmente, não emergem as formas vigentes de ação política e social, objetivadas enquanto classe, partido ou instituição. É, por conseguinte, uma manifestação mais acentuadamente cultural do que política, ultrapassando o nível da ideologia e propondo-se, como meta, a transformação profunda da personalidade, sob o aspecto em que esta é social e culturalmente modelada à imagem da sociedade. Sendo mais cultural do que política e operando no plano não-intelectualizado da personalidade, ela se opõe à visão científica, enquanto concepção predominante em nossa civilização. O antirracionalismo da “contracultura”, todavia, não é novo. Nova é a sua forma de manifestação. Novo é o fato de contestação da ciência e da tecnologia estar tão no centro dinâmico da sociedade – nos jovens – e não na sua periferia. (FORACCHI, 1972, p. 91)

A autora ressalta, que os jovens contestadores, criadores da nova cultura, são como tantos outros ativistas, jovens de classe média que invadem o mundo acadêmico, suscitando horror e pânico. Nesse sentido, os aspectos fundamentais da rebelião dos jovens na sociedade moderna é que, de acordo com Foracchi (1972), em virtude das condições especiais que marcam essa etapa da vida, os jovens podem decidir sobre a espécie de vida adulta que desejam realizar. Dessa forma, a autora afirma que

A noção de contracultura abrange, pois, o impulso criador da reformulação da personalidade, orientado pela política da consciência, firmada como compromisso pessoal. A expansão da personalidade não se pauta, por conseguinte, pelos requintes e perspectivas abertos por uma formulação intelectual especializada ou acadêmica, mas pelo que Roszak designa

como “uma ingênua abertura à experiência”. Esta meta transcende os limites de um experimento inusitado ou exótico e reflui num amplo movimento social. (FORACCHI, 1972, p. 91)

Em maio de 1968, a contestação dos movimentos de contracultura acendeu a chama da rebelião estudantil. Tendo como epicentro a França, a agitação estudantil espalhou-se por várias universidades e ruas dos centros urbanos do mundo: EUA, Inglaterra, Brasil, Tchecoslováquia, Polônia, Japão etc. Brandão e Duarte (1990) explicam que o Maio de 1968 francês tornou-se o centro desse movimento, não apenas pelo protesto dos estudantes, pela má adaptação do ensino universitário ao mercado de trabalho, mas por desencadear uma greve geral de dez milhões de trabalhadores franceses, com a ocupação de fábricas e a paralisação de toda a vida social, recolocando o tema “Como fazer uma revolução”.

O desejo revolucionário foi muito mais marcante do que uma situação revolucionária concreta. Talvez por isso, o movimento foi mais capaz de contestar do que vencer, de imaginar do que transformar, de se expressar do que se organizar. O “É proibido proibir”, grafitado no muro de Paris, tornou-se uma clara e brilhante demonstração de uma doutrina espontaneísta (que lembra a contracultura dos hippies) e levou à união entre estudantes e trabalhadores no questionamento de todas as estruturas de poder: partidos, sindicatos, universidades etc. Isso revelou que os estudantes e trabalhadores não deviam ser encarados como grupos sociais distintos, pois possuíam objetivos existenciais comuns, como o de transformar as relações de poder vigente na sociedade moderna (BRANDÃO; DUARTE, 1990, p. 54).

O Maio de 1968, francês foi um fator histórico que colocou em xeque uma sociedade em que se pensava a partir de modelos ideológicos preestabelecidos, de maneira orgânica e sem fissuras; ensinou que uma revolução não nasce apenas sob o efeito de um conflito interno entre opressores e oprimidos. Nesse período de 1960, deixou marcas no contexto mundial, pois este foi realmente um tempo de muita agitação, esperança e inovação nas formas de participação política de jovens que emergiam como principal força transformadora da sociedade moderna. Segundo Brandão e Duarte (1990), esse ano ficou conhecido como o ano da “Grande Recusa”: recusa aos partidos oficiais, ao comunismo burocratizado e ao consumismo capitalista; recusa e exigência de transformação de valores.

De acordo com Branco (2008), no Brasil, em meados dos anos de 1960, antes do golpe militar, alguns movimentos culturais já preconizavam características de nacionalismo e buscavam um modelo diferente do que a sociedade capitalista vinha apresentando, que foi se diluindo ao longo dos anos, principalmente, após a

instalação da Ditadura Militar em 1964. Esses movimentos faziam ascender ideias *de arte engajada, revolucionária* e, de certa maneira, colocar a arte a serviço do povo, com várias finalidades que não a de adorno. Segundo Branco (2008) a *arte engajada*

Consistia em encontrar o “*homem novo*”, o homem ideal, um pouco distanciado das noções do modo de produção capitalista em suas formas mais exacerbadas, ou seja, do “capitalismo selvagem”, na intenção de que este “*homem novo*” promovesse uma revolução no cenário nacional, e segundo os artistas e intelectuais, seria encontrado no “*coração do Brasil*”. (p.10)

No período posterior ao Golpe de 1964, novas balizas foram colocadas. No universo cultural brasileiro, esse engajamento demonstrado fica mais intensificado e com viés mais político do que nunca, principalmente porque todos os meios de comunicação foram censurados e a arte se constituiu como um instrumento alternativo para se colocar a política como pauta de debates.

Assim, é interessante observar que mesmo em tempos violentos e repressores da liberdade de expressão, surgiram no Brasil músicas com letras de protesto, literatura alternativa, cinema de denúncia, ou seja, um comportamento de inconformismo, reivindicações e contestações por meio não somente da política, mas também da arte, insurgindo assim, com mais força a arte engajada de resistência (BRANCO, 2008, 13).

É possível compreender que o imaginário crítico das jovens estudantes goianienses da década de 1960, que faziam parte de movimentos culturais tendo em vista a resistência à ditadura militar imposta em 1964 continham elementos e linguagens próprias, consequência da nova ordem social estabelecida ou, melhor dizendo, práticas da luta contra a nova ordem autoritária imposta pelo Golpe.

Branco (2008) explica que as manifestações culturais engajadas, produzidas por artistas, intelectuais e jovens que se colocavam contra o regime militar em diversos cantos do Brasil, tiveram repercussões diretas junto à juventude goianiense. Em diferentes locais do mundo, na década de 1960, jovens participaram do movimento estudantil, de movimentos religiosos, culturais e contraculturais, entre outros.

Segundo Branco (2008) inúmeros foram os movimentos culturais que tiveram como agentes os jovens. Estes, segundo ela, podem ser considerados agentes potenciais de mudança e de transformação social por serem portadores de novas ideias e valores que, direta ou indiretamente, interferem na sociedade, constituindo-se um campo de investigação que perpassa diversas esferas da vida social, apresentando uma inserção social diversificada.

2.3 Jovem estudante na década de 1960

De acordo com Foracchi (1965), a transformação do jovem em estudante destaca as diferentes formas de que se revestem certos mecanismos sociais básicos que regulam o processo de consolidação e expansão de ordem competitiva. Tal processo converte o estudante no agente humano da sua institucionalização. Portanto, o processo de transformação do jovem em estudante tem, por si mesmo, importância central para a consolidação do sistema de classes.

O estudante é um dos agentes humanos ao qual cabe, enquanto jovem, atuar no sentido da expansão e da revitalização da ordem social competitiva. O significado e a amplitude da sua intervenção definem-se, contudo, de modo diverso, nos limites das diferentes situações de classe que as impulsionam. Sendo assim, o processo de transformação do jovem em estudante pode atender tanto ao propósito de preservação do *status quo* e de manutenção dos canais tradicionais de influência defendidos pelas camadas dominantes, quanto aos anseios de participação social ampliada, vitalmente esposados pelas camadas em ascensão (p. 124).

Para a autora, o processo de transformação do jovem em estudante caminha paralelo ao processo de afirmação da classe média no sistema de classes.

No período de 1960, as condições sociais da participação do estudante no processo brasileiro, têm como referência sua classe de origem, predominantemente a pequena burguesia. Esta, ao se constituir como classe por um processo histórico e social, encontra-se numa condição de dependência que dá conotação ambivalente à ação de classe. O significado profundo da politização, visto em termos da perspectiva do jovem estudante, é propiciar a formação de laços de solidariedade interna, que fazem com que ele perceba com maior nitidez as dimensões sociais.

Na situação brasileira a classe média em ascensão libera ressentimentos e aspirações que pressionam o jovem estudante como influências radicalizadoras. Suas insatisfações são, assim, elaboradas e manipuladas socialmente como expressões do inconformismo ou da rebelião da classe média. Na medida [em] que se empenhasse em ultrapassá-las, o estudante engajar-se-ia no processo radical de superação da classe do qual ele é força ponderável (FORACCHI, 1965, p.238).

Foracchi (1965) afirma que, ao longo do processo de constituição do estudante como categoria social, engendra-se um estilo de práxis política que desvenda, ao mesmo tempo, a peculiaridade da sua própria condição e aspectos da situação global que a constitui. Transformando-se em estudante, o jovem é levado a agir e, agindo, torna-se capaz de compreender e criar disposições positivas para modificar as condições que o transformaram em estudante.

O jovem estudante surge, assim, como o agente humano especialmente sensível às pressões diretas ou indiretas dos propósitos de transformação social alimentados pela pequena burguesia. Ser estudante equivale a viver, nos limites de uma condição social particular, a ambiguidade da situação de classe. (FORACCHI, 1965, p. 241-242).

Nessa perspectiva, a participação do jovem estudante no movimento estudantil pretendeu, então, negar sua vinculação ao sistema, por meio de uma prática diferenciada, procurando implementar um estilo de vida próprio. Portanto, como estudante, o jovem buscava, por meio dos movimentos estudantis, “expressar a rejeição à condição determinada pela sociedade e procurava provocar a transformação que poderia dar resposta às contradições sociais que vivenciava”. (QUEIROZ, 2001, p. 35).

2.4 Gênero e Magistério

Segundo Rocha (2002), a categoria gênero surge como resultado da distinção biológico-social e a multiplicidade de estudos que abordam essa categoria gera polêmicas, pois alguns autores têm utilizado os termos sexo e gênero como sinônimos. A autora, apoiada nas reflexões de Katchadorian (1984), explica que

A palavra sexo tem sua origem na língua latina *sexus* e que, definido formalmente, o sexo remete primariamente à divisão de seres orgânicos, identificados como macho e fêmea, e às qualidades que os distinguem. Agrega que um primeiro sentido refere ao macho e fêmea como seres determinados por características estruturais e funcionais. Assim, o sexo é um fator biológico que comumente tem uma presença imperativa entre os seres humanos e uma dicotomia que é mutuamente excludente: uma pessoa é macho ou fêmea e só deve ser uma coisa ou outra. E quanto ao termo gênero, deriva também da língua latina *genus* que significa nascimento ou origem (ROCHA, 2002, p. 41).

Ela diz que Gayle Rubin (1986) tem por preferência compreender esse processo como um sistema de sexo/gênero e o define como:

O conjunto de disposições pelas quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e no qual se satisfazem essas necessidades humanas transformadas (ROCHA, 2002, p.41).

Desse modo, fica claro, segundo Rocha (2002), que Gayle Rubin não faz uma separação entre essas categorias, considerando que ela propõe o desenvolvimento de uma economia política do sexo.

Mas, para Anderson (1985), segundo Rocha (2002), em sua argumentação, essas categorias ficam perfeitamente distinguidas, tendo em vista que, para ela,

O sexo é um atributo biológico, o gênero é a elaboração a partir das diferenças biológicas de papéis, do status, do sistema de repartição de prestígio e prerrogativas, e de uma determinada relação entre pessoas designadas a distintas categorias (Anderson apud ROCHA, 2002, p.42).

Rocha (2002) define que a distinção entre sexo e gênero pode ser proposta da seguinte forma: “o sexo refere-se à identidade biológica – genética - e o gênero à identidade designada e adquirida socialmente, isto é, uma construção cultural que implica certas maneiras de manifestar-se, sentir e atuar de acordo com o sexo” (p.42) Ela explica também que o gênero tem como papel formar um conjunto de normas e prescrições que ditam à sociedade e à cultura o comportamento feminino e o masculino.

Ainda que existam mudanças de acordo com a cultura, a classe social, o grupo étnico e até com o aspecto geracional das pessoas, segundo Rocha (2002), pode-se sustentar uma divisão básica, que corresponde à divisão sexual do trabalho mais primitiva: “as mulheres têm os filhos e, portanto, cuidam deles; o feminino é o maternal, o doméstico, contraposto com o masculino como o público” (p. 41-42) Assim, de acordo com seus estudos,

A dicotomia masculino-feminino, com suas variações culturais tipo o Yang e o Ying, estabelece estereótipos, muitas vezes rígidos, que condicionam os papéis, limitando as potencialidades humanas das pessoas ao potencializar ou reprimir os comportamentos segundo se são adequados ao gênero (ROCHA, 2002, p. 42).

A autora explica que, para Scott (1995, p.42), “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, tendo em vista, que gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Portanto, gênero pode ser definido como a simbolização que a sociedade faz do homem e da mulher e não é a anatomia que posiciona mulheres e homens, em âmbitos e hierarquias distintas.

Godoy (2011) diz que abordar a relação de gênero é falar das características atribuídas a cada sexo pela sociedade e sua cultura. A diferença biológica é apenas o ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou ser mulher. Para a autora, “sexo é um atributo biológico, enquanto gênero é uma construção social e histórica” (p. 31).

Dentro dessa discussão sobre gênero, pode-se afirmar que esta categoria está cada vez mais presente na produção do saber, possibilitando dessa maneira, a quebra de paradigmas que definem o papel da mulher e do homem na sociedade, como se cada ser que nasce tivesse sua função determinada biologicamente.

Durante muitos anos, todavia, o papel da mulher permeou apenas o campo do magistério e o designou como profissão direcionada à mulher. Assim, desde os fins do século XIX, a Escola Normal cumpre funções de dar formação profissional, aumentar a instrução e formar boas mães e donas de casa, tendo a mulher sido a preferida para o magistério para alunos inferiores a dez anos. Dessa forma, o magistério era entendido como prolongamento das atividades maternas, passando a ser visto como ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade para a mulher.

Em meados do século XX, a criação das Faculdades de Filosofia surge como elemento importante na orientação profissional da mulher, pois segundo Novaes (1992), até então o curso secundário é que dava acesso ao curso superior. Antes, as mulheres quando estudavam, frequentavam apenas a Escola Normal e somente com o surgimento das Faculdades de Filosofia a normalista teve seu acesso assegurado aos cursos de Pedagogia, Letras, Geografia e História. Mas, segundo a autora, em 1942, fortalecendo a discriminação da mulher, a ênfase à perspectiva do ensino secundário feminino representou um retrocesso em termos da coeducação e retardou esse processo, sendo que, somente em 1953 foi alcançada a ampla equivalência dos cursos médios para efeito de ingresso na Universidade. De acordo com Novaes (1992),

A Lei Orgânica do Ensino Normal ratificou o direito adquirido pela normalista de ingressar nos cursos superiores de Pedagogia, Letras Neolatinas, Letras Anglo-germânicas, Letras Clássicas, Geografia e História. Apesar de a Lei nº 1.821, de 12-3-1953, dar ampla equivalência aos cursos de nível médio, para efeito de ingresso na universidade, já estava solidificada a tendência que levaria a mulher a escolher sempre cursos voltados para o Magistério, mesmo nas escolas de grau médio. (p. 31)

Assim, fica evidenciado que o magistério é desempenhado predominantemente por pessoas do sexo feminino como a principal profissão pela qual se processa a participação da mulher na população economicamente ativa. Entretanto, a inserção da mulher no cenário público se dá por meio de diferentes modalidades.

2.5 Os jovens e os movimentos sociais

Conceituar movimentos sociais é um desafio, pois diversos autores buscam configurar, em seus trabalhos, os elementos necessários para qualificar determinado movimento como social. A tentativa de encontrar traços comuns em cada grupo

reivindicatório organizado traz dificuldades para a análise a partir das peculiaridades existentes nos contextos e conjunturas em que ele está presente.

Guimarães (2004), apoiada nas reflexões de Bourdieu, explica que os atuais movimentos sociais aproximam-se da tradição libertária e das formas de organização autogeríveis. É comum os movimentos sociais criarem e recriarem formas de ações originais, em seus fins e meios, expressando forte conteúdo simbólico, orientando-se por objetos precisos (ação racional) e se empenhando, efetivamente, em obter soluções diretas e práticas, o que exige forte engajamento pessoal dos militantes.

Guimarães (2004), amparada em Bourdieu, aponta que existem traços distintivos para a caracterização dos movimentos sociais. Ela explicita que

Há uma diversidade de movimentos sociais, em razão de suas origens, de seus objetivos e seus projetos, mas considera que há também traços comuns que os identificam. Os movimentos sociais genericamente nascem recusando as formas tradicionais de mobilização política, em particular, aquelas que mantêm a tradição dos partidos soviéticos. Tendem a excluir toda a espécie de monopólio exercido por minorias e buscam favorecer a participação direta de todos interessados, o que pressupõe, também, a existência de líderes de um tipo novo, dotados de uma cultura política e capazes de ouvir e de exprimir um novo tipo de expectativas sociais (GUIMARÃES, 2004, p. 235).

De acordo com estudos realizados por Guimarães (2009), o processo de análise empírica e de construção teórica se orienta para o exame da diversidade de movimentos sociais. A autora aponta que, entre os pesquisadores latino-americanos dos movimentos sociais, destacam-se Calderón e Jelin, que, segundo ela, afirmam não existir

Movimentos sociais puros, ou claramente definidos, dada a multidimensionalidade não só das relações sociais, mas também dos próprios sentidos da ação coletiva; por exemplo, um movimento de orientação classista provavelmente estará acompanhado de aspectos étnicos e de gênero, que o diferenciam e o assimilam a outros movimentos de orientação culturalista com conteúdos classistas. Dessa forma, os movimentos sociais se veem mantidos por múltiplas energias que incluem, em sua constituição, desde formas orgânicas de ação social pelo controle do sistema político e cultural, até modos de transformação e participação cotidiana (Calderón; Jelin, apud GUIMARÃES, 2009, p. 30).

Guimarães (2009) explica que os autores citados assinalam que a dinâmica dos movimentos sociais têm quatro particularidades primaciais:

- a) Todo movimento social é dotado de uma estrutura participativa em consequência de seu próprio objeto e de experiência de organização e luta.
- b) Todo movimento tem sua própria temporalidade, em grande medida

definida por sua ação perante o sistema de relações históricas. c) Os movimentos sociais transcorrem de forma multilateral e heterogênea no espaço, em decorrência do desenvolvimento desigual da consciência, da organização e da economia de uma localidade. d) Os movimentos exercem efeitos sociais específicos sobre as relações sociais e sobre a sociedade, não só como produto da ação do sujeito, mas também como produto de um campo de conflito em que os atores envolvidos na ação modificam-se através da interação compartilhada para atingir uma meta (p.31).

Ainda que os movimentos sociais tenham sua própria continuidade histórica e sua vivência cotidiana, os momentos de crise e conflito agudos são decisivos para o seu desencadeamento. Por isto Guimarães (2009) diz que a perspectiva analítica deve combinar o tempo *diacrônico* e *sincrônico* do movimento para compreendê-lo.

A partir das reflexões do sociólogo Axel Honneth, Moraes (2008) destaca que a compreensão dos movimentos sociais perpassa a linguagem utilizada pelos jovens, ou seja, pelo vocabulário e, acima de tudo, a *gramática moral*. Segundo ele, a moralidade serve de motivação para grupos reivindicarem direitos pessoais e sociais e/ou melhoras em suas vidas e existe uma ligação direta entre desrespeito moral e luta social. Ainda segundo o autor:

Uma luta só pode ser caracterizada de 'social' na medida em que seus objetivos se deixam generalizar para além do horizonte das intenções individuais, chegando a um ponto em que eles podem se tornar a base de um movimento coletivo. (HONNETH, *apud*, MORAES, 2008, p. 06).

No que tange à luta social, o autor esclarece que a motivação do social é movida também pelo desejo individual que, conseqüentemente deve ceder lugar às aspirações coletivas. Portanto, a principal característica de um grupo social seria a transformação do individual para o coletivo. E é a partir disso que o sociólogo irá conceituar um aspecto fundamental para entender os movimentos sociais: a luta social. Para ele,

Trata-se de um processo prático no qual experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influir, como motivos diretores da ação, na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento (HONNETH, *apud*, MORAES, 2008, p. 06).

O sentimento de desrespeito e lesão seria aqui o motivador comum a um grupo inteiro. De acordo com Moraes (2008, p.06) “mesmo que não sofram do mesmo mal, pessoas compadecem do mal do próximo, tornando-se simpatizantes a movimentos”. Portanto, o sentimento de lesão dos direitos pode estabelecer uma identidade de grupo. Esse traço torna importante para se compreender o que, para o

autor, constitui a base para se reconhecer um grupo organizado como movimento social. Nesse sentido, as resistências e manifestações ocorrem, portanto, seguidas de um dolo moral.

Esse dolo, articulado de forma a se tornar uma ofensa coletiva, uma experiência moral de grupo, possibilitaria a semântica coletiva. Esta, segundo Honneth, seria a capacidade de um grupo em tornar uma experiência individual em coletiva. O grupo adquire a semântica coletiva fundada no sentimento de lesão e pode agir com coesão (MORAES, 2008, p.07).

O cientista social José Rubens Lima Jardimino diz que a instituição de ensino é palco de um crescimento da movimentação de jovens estudantes a se tornarem indivíduos ativos no processo social. O mesmo diz:

Esse protagonismo juvenil se acelera e se materializa em contestação aos modelos de ensino, ao currículo e a própria política universitária, inspirados pelas novas correntes de pensamento do início do século XX e herdeiros de uma classe média em ascensão (LIMA JARDILINO, *apud* MORAES, 2008, p. 08).

Essas discussões teóricas acerca dos movimentos sociais fornecem elementos para a compreensão do movimento estudantil como movimento social, sobretudo quando se considera que os agentes se mobilizam pautados no sentimento coletivo de dolo no ambiente em comum dos estudantes: a instituição de ensino.

2.6 O movimento estudantil no Brasil

O Movimento Estudantil no Brasil teve expressiva repercussão durante a década de 1960, devido à conjuntura e os inúmeros acontecimentos que marcaram a época. Nesse período, movimentos de protesto e mobilização política, em especial em 1968, agitaram não só o Brasil, mas vários países como a França e a Alemanha. Embora sob influência de fatores internacionais e da identidade com movimentos contestadores de outros países, o movimento estudantil no Brasil apresentou uma dinâmica de luta própria, sem perder a sintonia com as manifestações que ocorreram em outros países.

De acordo com Mesquita (2006), no período de 1960 o movimento estudantil começa a se constituir como um dos principais atores sociais da época, pois, segundo Albuquerque (*apud*, MESQUITA, 2006, p. 71) “os movimentos estudantis

seriam a expressão da proletarização crescente das classes herdadas da sociedade pré-industrial”. Portanto, Mesquita (2006) explica que essa condição se incorpora à identidade do movimento estudantil e o fortalece como aglutinador. Assim, segundo ele, os estudantes tornam-se, sujeitos de uma ação política capaz de interferir, de fato, na realidade à qual estavam imersos. Segundo Foracchi (1972), o movimento estudantil,

Enquanto, movimento político, radical e ideológico é, em contraste, um movimento adulto que contesta em termos adultos, as alternativas propostas pela sociedade. A oposição ao adulto não se restringe à recusa do status, mas envolve fundamentalmente a sociedade que o impõe e os argumentos com os quais o justifica e sustenta. Implica, por conseguinte, na incorporação de uma meta crítica e social, confluyente à criação de novos tipos de ajustamento e de adaptação, preservadores da integridade humana e capazes, por isso, de implantar uma ordem social mais aceitável, justa e digna de ser compartilhada por todos. Adota, para tanto, uma estratégia de confrontação política e ideológica que, no limite, e não obstante ser radical, é contida no sistema, gerada e cultivada por ele como um recurso não institucionalizado, mas respeitado, de contestação. (p. 92)

A mobilização que incentivou as manifestações juvenis em várias partes do mundo baseou-se no inconformismo dos jovens, que protestaram por meio de diversos eventos. Destacam-se o de maio de 1968, quando estudantes e trabalhadores franceses expressaram sua indisposição com os rumos da sociedade, a Primavera de Praga, contra o socialismo burocrático, o massacre de estudantes no México, as manifestações nos Estados Unidos contra a guerra do Vietnã, a alternativa contestatória dos hippies e da contracultura, etc.

As manifestações permitiram que o movimento estudantil no Brasil compartilhasse aspectos comuns com outros países sem deixar de lado as diferenças e as especificidades, o que é explicado nos seguintes termos por Ridente (2008):

Foram aspectos comuns aos movimentos libertários de 1968 no mundo todo: inserção numa conjuntura internacional de prosperidade econômica; crise no sistema escolar; ascensão da ética da revolta e da revolução; busca do alargamento dos sistemas de participação política, cada vez mais desacreditados; simpatias pelas propostas revolucionárias alternativas ao marxismo soviético; recusa de guerras coloniais ou imperialistas; negação da sociedade de consumo; aproximação entre arte e política; uso de recursos de desobediência civil; ânsia de libertação pessoal das estruturas do sistema (capitalista ou comunista); mudanças comportamentais; vinculação estreita entre lutas sociais amplas e interesses imediatos das pessoas; aparecimento de aspectos precursores do pacifismo, da ecologia, da antipsiquiatria, do feminismo, de movimentos de homossexuais, de minorias étnicas e outros que viriam a desenvolver-se nos anos seguintes (p. 55).

Em meio a essa conjuntura, verificam-se no Brasil os processos de urbanização e consolidação de modos de vida e cultura das metrópoles, a massificação cada vez maior imposta pela indústria cultural, aumento quantitativo das classes médias, importância dos jovens na composição etária da população, pressões por acesso ao ensino superior, um poder estatal instituído de modo autoritário que limitava a capacidade de organização da sociedade civil, marcaram a época. Segundo Dirceu (2008), o golpe militar teve como uma das suas primeiras tarefas,

A desarticulação do movimento popular, no qual se inseria o movimento estudantil e suas principais entidades (a União Nacional dos Estudantes – UNE – e as Uniões Estaduais dos Estudantes, as UEEs), ao lado de sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, associações de funcionários e de militares de baixa patente etc. (p.84)

O autor lembra que a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi bastante atuante no período de 1961-1964, sendo uma entidade de caráter verdadeiramente nacional e uma das mais atuantes e ardentes defensoras das “reformas de base”, durante o governo de João Goulart.

Baseando-se em Nascimento (2002), Duarte (2012) ressalta que as manifestações dos estudantes no Brasil não se restringem ao século XX; pelo contrário, os estudantes se mobilizam desde o período colonial, tendo como propósito posicionar-se frente a determinadas contingências políticas e sociais. O autor explica que, desde o primeiro registro dos contos pátrios de Olavo Bilac, os estudantes secundaristas destacavam-se com o seu papel de lutar contra os invasores da cidade do Rio de Janeiro por tropas francesas, no ano de 1710, e que os estudantes de classe média urbana também engajaram-se contra a abolição da escravidão. Portanto, Duarte (2012) enfatiza que a participação dos jovens urbanos na realidade social encontra-se,

Com maior evidência em meio às classes médias e altas, os movimentos estudantis, que até hoje povoam as representações sociais como modelo de participação da juventude, assumindo por vezes um caráter saudosista, descontextualizado e generalizador, como se tais movimentos aglutinassem todos os segmentos juvenis e que sempre partiram de referenciais progressistas. Trata-se de outra forma de estigmatizar a juventude, atribuindo um papel social a esse tempo de vida sem considerar o contexto histórico no qual estavam inseridos, a condição de classe daqueles que desse movimento foram protagonistas e os projetos políticos aos quais se aliaram no decorrer da história. (p. 38-39)

Segundo Machado (2006) os estudantes não constituem uma classe social e sim uma categoria social formada por indivíduos de diferentes segmentos sociais com propósitos diversos e divergentes.

De acordo com os estudos da autora, há aqueles que têm uma postura conservadora, outros que são mais radicais; os que se afinam ideologicamente com o que se convencionou chamar *de Direita* e os que são denominados *de Esquerda*, traduzindo a primeira denominação aqueles que defendem a ordem vigente nos moldes do capitalismo ocidental e a segunda, os que insurgem contra o *status quo* numa perspectiva de construção de uma nova sociedade idealmente socialista. Também há os que entram para o movimento estudantil com o intuito de fazer carreira política para melhorar a própria vida e os que o fazem com o objetivo de lutar por causas sociais. “É uma condição provisória, assim como a juventude, porém, nem todo estudante é jovem e nem todo jovem é estudante”. Para a autora,

Ser estudante num país como o Brasil tornou-se um privilégio. As oportunidades educacionais foram ampliadas no século XX de forma significativa. O filho do trabalhador pobre pôde frequentar a escola, porém, ter acesso a ela não significou permanecer nela. A necessidade de ajudar no orçamento familiar o obriga a trocar os livros pela ferramenta de trabalho e continuar estudando torna-se um grande desafio. Dessa maneira a maior parte dos integrantes do movimento estudantil brasileiro era composta por jovens oriundos das classes média e alta urbana que comportam uma variação econômica, indo desde a classe média baixa, classe média até classe média alta, bem como uma diversidade ideológica (p.102).

Nessa perspectiva, Machado (2006) enfatiza que as origens da classe média brasileira remontam ao século XIX, sendo ela formada, inicialmente, por funcionários do governo, profissionais liberais, militares, pequenos comerciantes e artífices.

Esse núcleo urbano foi ampliado pela intensa imigração do século XIX, porém a sua expansão só se deu no século XX, a partir dos anos de 1940, em decorrência do crescimento das cidades e da industrialização. Embora os militantes do Movimento Estudantil em sua grande maioria fossem das classes médias, assumiam posturas divergentes da sua origem. (MACHADO, 2006, p. 102)

Com o golpe, a repressão surge fortemente contra as organizações estudantis e os estudantes, por meio da Polícia, do Exército e dos Comandos de Caça aos Comunistas (CCC). De acordo com Dirceu (2008), a arma da ditadura contra os estudantes foi a Lei nº 4.464, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, aprovada em outubro de 1964, que extinguiu e proibiu a UNE e as demais organizações estudantis, substituindo-as pelo Diretório Nacional de Estudantes. Desse modo, pretendia-se proibir a atuação estudantil, mas, mesmo declarada ilegal a UNE, no período de 1964-68, continuou organizada, realizando seus congressos e liderando manifestações de oposição ao governo. Reis Filho (2008) explica que, durante esse período,

O movimento não se limitou ao Rio de Janeiro e a São Paulo, nem foi conduzido apenas por universitários. No próprio Rio, aliás, a mobilização dos estudantes do Calabouço, tradicional restaurante aberto para estudantes pobres, *basicamente secundaristas*, foi, desde 1966, essencial para a compreensão da dinâmica – e da agressividade – dos estudantes cariocas. Em função, aliás, das lutas destes estudantes é que se deu o assassinato de Edson Luís de Lima Souto, um dos principais estopins que abriram a sucessão de manifestações e passeatas que agitaram o país em 1968 (p.65).

O autor ressalta que a participação dos estudantes secundaristas foi de suma importância para o movimento estudantil, pois, considera ele, trata-se de um setor específico, ou seja, os secundaristas desempenharam um papel decisivo em importantes capitais estaduais, tais como, Belo Horizonte, Goiânia, Fortaleza, Vitória, Salvador, Maceió etc, possibilitando uma ação que conferiu ao movimento um caráter nacional.

Para Mesquita (2006), as diversas experiências do movimento estudantil, tanto na política como na cultura, esbarram, porém, no golpe militar de 1964. Pois, segundo ele, o golpe desarticula e reprime as várias experiências dos movimentos de esquerda, tornando-os alvos de repressão e controle por parte do Estado.

O regime militar, segundo Reis Filho (2008), estava condenado a uma só política – a *repressão*. E tendo em vista a desmoralização dos partidos tradicionais – “reformistas e populistas”, o Brasil ficou num impasse – “palavra então recorrente nos textos das esquerdas -, um barril de pólvora, prestes a explodir”. (p. 68) Assim, caberia aos novos partidos mostrarem o caminho, ser

A fagulha que atearia fogo na seca pradaria (Mao Tsé-Tung), o foco guerrilheiro que se espalharia como uma mancha de óleo (Regis Debray). Metáforas de luta armada, que se insinuava, sob o influxo da Vitoriosa Revolução Cubana e da guerra popular no Vietnã, como a grande alternativa, a solução para os problemas que atormentavam o país, o povo – e as esquerdas. No quadro destas concepções, o movimento social dos estudantes era um pião num jogo mais complicado - da revolução. Como, no entanto, era o mais ativo e articulado, era ali que se recrutavam militantes e dirigentes para os partidos revolucionários. E não era incomum ver estes últimos, apesar das pretensões a tudo vanguardear, serem arrastados pela dinâmica do movimento que muitos viam como “pequeno-burguês”. Mas nem por isso perdiam a ambição de reger e instrumentalizar os movimentos sociais. Neste sentido, os partidos de *vanguarda* obedeciam à sua lógica intrínseca (REIS FILHO, 2008, p. 68-69).

Entre estudantes e revolucionários, entre movimentos e partidos, simbiose e autonomia, segundo o autor, muitos analistas e participantes da época perderiam a competência de diferenciar as nuances entre o movimento social e os partidos revolucionários. Nem sempre os partidos conseguiam, com efeito, impor seus pontos de vista iluminados às massas – o movimento social. Assim,

Num outro plano, penetrando pelas mesmas brechas, num outro ator também coadjuvante, mas igualmente ambicionando a função de mentor: os intelectuais – jornalistas, escritores, artistas, religiosos – tomariam a primeira linha no protesto e na denúncia das ações da ditadura (REIS FILHO, 2008, p. 69).

O ano de 1968 foi marcado por grandes manifestações ocorridas no Rio de Janeiro: a dos Cem mil e dos Cinquenta mil. Passeatas, ocupações, protestos, comícios, lutas de rua em todo o país, e,

Sobretudo, nas capitais dos estados, mas não apenas nelas, também em cidades médias e pequenas uma explosão de inconformismo e ousadia, apoiada por uma imensa corrente de simpatia e solidariedade nas cidades, amplificada pela mídia descontente com o governo (REIS FILHO, 2008, p.70).

O movimento estudantil começa a lutar contra a censura, contra o arrocho salarial, contra a política econômica do governo, pois os estudantes entendiam que a cotação orçamentária para a universidade, a pesquisa técnico-científica, a profissão e o mercado de trabalho estavam diretamente relacionados ao desenvolvimento capitalista que estava sendo implementado. Houve uma junção da luta estudantil à luta social e política no país, à luta contra a ditadura militar.

Dirceu (2008) explica que o movimento estudantil em 1968 não surgiu com a força que existia no Brasil por acaso. Para ele, houve um trabalho anterior, em 1965, 1966, 1967, ligado à questão reivindicatória que, conseqüentemente, situa o papel político que o movimento estudantil desempenhou no Brasil e o destaque que teve em 1968, com grandes passeatas. O autor destaca que,

Nesse período de 1964-68, havia duas tendências predominantes no ME: AP (Ação Popular) e as Dissidências (grupos de universitários do PCB – Partido Comunista Brasileiro – que romperam com o partido por causa da avaliação do golpe de 1964, da estratégia contra a ditadura e da questão da luta armada). Estas duas correntes foram as grandes forças políticas do ME em 1968 (DIRCEU, 2008, p.88).

Ele explica ser a relação entre a luta reivindicatória e a luta política o que as dividia, pois cada uma adotava uma postura diante das entidades, resultante das respectivas concepções. Segundo Dirceu (2008),

A AP tinha uma tática de criar um movimento contra a ditadura, de solidariedade internacional ao povo do Vietnã e de denúncia do imperialismo. Na verdade, tratava-se de um programa de partido político para todo o povo brasileiro, uma estratégia de derrubada da ditadura e tomada do poder (p.88).

Com isso, a Ação Popular (AP) teve papel importante, considerando que ela não tinha base social fora do Movimento Estudantil (ME); ela tentava, “aparelhar,

instrumentalizar o movimento e acabou introduzindo na UNE e na UEE de São Paulo esta política” (DIRCEU, 2008, p.88).

A queda do Congresso da UNE em Ibiúna-SP, em outubro de 1968 foi, segundo Dirceu (2008), um momento muito difícil e duro, pois, em dezembro do mesmo ano, surge o AI-5, proibindo qualquer tipo de manifestação e reivindicação dos estudantes, com o fechamento político total. Houve uma radicalização de boa parte das lideranças e militantes estudantis. Impossibilitados de travar uma luta política pacífica, social, de massas, muitos deles partindo para a luta armada.

Depois que entrou o ingrediente da luta armada, da guerra civil, entre 1967 e 1968, o processo político brasileiro virou uma luta entre as organizações político-militares e a ditadura. A repressão, que já era grande, ganhou um aspecto de guerra, com torturas, assassinatos e desaparecimentos. Era o terror oficial. A conjuntura criou forças políticas que buscaram no movimento estudantil grande parte de seus militares. Mas, o ME não fez opção pela luta armada. Quando as organizações começaram a colocar seus quadros estudantis na clandestinidade, o movimento estudantil perdeu sua capacidade de luta e não suportou a repressão (DIRCEU, 2008, p.91).

Desse modo, boa parte das lideranças estudantis mudou-se e não mais se envolveu com movimentos de rebeldia, de tipo sindical, com reivindicações setoriais e na luta popular contra a ditadura. Com isso, passou-se a travar uma luta armada, não só contra a ditadura militar, mas contra o regime econômico e social que existia no Brasil. Dirceu (2008) explica que

As organizações, inclusive as estudantis, transferiram os seus principais quadros para a guerrilha, pois entendia-se que chegava a hora de avançar das lutas sociais pacíficas para as ações armadas ofensivas. Em certo sentido, o ME decretou aí o seu fim e, certo sentido, o seu fim foi aí decretado. Ele fez um *haraquiri*, perdeu seu lugar na sociedade. Centenas de lideranças passaram para a clandestinidade. Os que sobraram enfrentaram uma repressão decuplicada: expulsões, exílio, torturas, mortes, invasões de casas, censura total (p. 91)

Foracchi (1972) ajuda a compreender que o movimento estudantil teve um grande papel histórico, pois, por um lado, chama à responsabilidade o estudante no sentido de exercer a tarefa de politizar-se e, ao mesmo tempo, politizar as massas populares em um cenário controverso da história política brasileira. Assim, a autora explica:

O estudante brasileiro, tomando consciência da situação de exploração em que vive o país e o seu povo, é chamado ao papel histórico de conscientização das massas populares, papel esse de implicações nitidamente políticas. Sua responsabilidade nesse processo é dupla e não pode ser dividida: a politização das *massas populares*, no sentido de

transformá-las em grupos de pressão junto ao governo visando a assegurar uma modalidade de desenvolvimento que não atenda somente aos interesses de classes dominantes e a politização da *massa estudantil*, com a finalidade preliminar de torná-la ciente dessa tarefa politizadora (p. 147).

Com base nessa reflexão, entende-se, que o movimento estudantil organizava-se por meio de reivindicações que possibilitavam uma ligação do estudante com os problemas da sociedade considerada subdesenvolvida, permitindo, dessa maneira, a radicalização como componente necessário do comportamento do jovem que se envolvia, existencialmente, na luta pela transformação da ordem vigente.

2.7 Aspectos gerais do movimento estudantil em Goiânia

Parte-se da premissa que o período de 1964-68 em Goiânia foi marcado por situações de medo e perseguições em que aconteceram intervenções que provocaram situações extremamente dramáticas, tais como Gonçalves (2009) destaca:

Funcionários eram demitidos e presos sem qualquer justificativa. Estudantes, inclusive menores, eram detidos e ficavam incomunicáveis. Ser acusado de subversivo já era, por si só, uma condenação. E a subjetividade das denúncias chegava às raias do absurdo. Os IPMs (inquéritos, policiais militares) foram abertos aos milhares, envolvendo incontáveis profissionais, principalmente estudantes, intelectuais e professores. Prisões se sucediam (p. 25).

O referido autor explica que a violência contra os estudantes foi constante durante a ditadura militar. Tal violência levou mais de 800 estudantes à prisão em 1968 no último congresso da UNE, em Ibiúna-SP. Ele ressalta que “as prisões geraram manifestações estudantis em todos os recantos do País. E em Goiás não foi diferente” (GONÇALVES, 2009, p. 26).

Foram inúmeros os estudantes goianos presos, incomunicáveis, espancados, torturados, levados de uma prisão para outra, nos desvãos dos porões militares e policiais. [...] Ora estava em Goiânia mesmo, ora em Juiz de Fora, ora em Brasília, ora em “lugar nenhum”, mas desaparecido (GONÇALVES, 2009, p. 28).

Nesse período, estudantes com a idade de 20 a 21 anos foram presos em Goiânia por agentes da Polícia Federal. Presos por terem sido encontrados com panfletos de protesto contra a venda de grandes áreas de terra aos americanos,

contra o imperialismo, contra a esterilização de mulheres na Amazônia, contra o arrocho salarial e contra o acordo MEC-USAID³. De acordo com Gonçalves (2009),

Foram eles presos em “flagrante” e denunciados perante a IV Auditoria Militar em Juiz de Fora-MG, e despejados na custódia da Casa de Detenção de Goiânia, descrita como “uma das masmorras que deslustram a dignidade do povo goiano e constituem, pela imundície, pelo descaso e pelo abandono, terrível foco de infecção patogênica. Ali foram depositados como verdadeiros irracionais, proibindo-se até os banhos de sol, indispensável ao equilíbrio de saúde” (p. 29).

Segundo o autor, os estudantes em Goiânia, durante esse período foram protagonistas de ampla manifestação de rua em solidariedade aos seus colegas de Minas, São Paulo e Guanabara, protestando contra graves arbitrariedades policiais do Governo e contra a imposição de taxas escolares, até então não exigidas. “Foi instaurado, em função dessas manifestações, o famoso IPM da Passeata de Goiânia” (GONÇALVES, 2009, p.31).

Presos os estudantes, no dia 25 de outubro de 1966, por ordem do encarregado do IPM, não se lhes apresentou nota de culpa, decreto de prisão preventiva – nem estavam em flagrante delito – ficaram incomunicáveis em um Batalhão em Goiânia. Não se lhes permitia contato pessoal com seu advogado e familiares. Não se nomeou curador ao menor (GONÇALVES, 2009, p. 32).

Dela Côrte (2012) explica que grandes massas de jovens estudantes mulheres e homens, no ano de 1968, em Goiânia, foram para as ruas, organizados ou não, em defesa da vida e do amor, com o objetivo de expressar o que pensavam, de organizar e construir uma sociedade que desejavam e não aquela que eles, os militares, queriam. Segundo ele, “era a defesa das causas mais legítimas. Era a luta contra a morte dos sonhos e de tantos brasileiros pobres e miseráveis que nunca tiveram chances de uma vida digna” (p. 04). O autor destaca que

Parcelas importantes da classe média, dos estudantes, e dos intelectuais não aceitavam essa realidade e foram às ruas, principalmente contra a ditadura. [...] As mulheres, principalmente as estudantes, mudaram o seu comportamento, tanto em relação ao modo como se vestiam como na maneira de enfrentar a vida, participando das lutas por mudanças na sociedade e nos costumes autoritários da época (DELA CÔRTE, 2012, p. 04).

As jovens estudantes mulheres, nesse período, fumavam nas ruas abertamente sem se sentir constrangidas e censuradas. O uso do anticoncepcional

³ Ministério da Educação (MEC) e *United States Agency for International Development* (USAID) – acordo para promoção da reforma do ensino brasileiro.

foi um ingrediente que as ajudou a se libertar do risco de gravidez indesejada, possibilitando que elas tivessem uma vida sexual livre.

Segundo Dela Côrte (2012), a partir de 1964 as mulheres tiveram uma importante e significativa participação nos movimentos estudantis. Elas exerciam posição de liderança em grêmios escolares e nos combates de ruas que se travavam contra a repressão policial.

Assim, parece ter sido a nossa história de 1964 a 1968, onde o movimento estudantil foi o grande viés social que se mobilizou e deu dignidade a esse País. E nessa linha histórica estão as mulheres estudantes que conscientes de seus compromissos, lutaram com a coragem e determinação contra as forças do arbítrio. E nessa luta contra a ditadura, a mulher, quando presa, além de sofrer por ser considerada subversiva e comunista, também era violentada por ser mulher (DELA CÔRTE, 2012, p. 04).

As jovens mulheres goianas participaram, corajosamente, da luta pelos direitos políticos e pela redemocratização do Brasil. Dela Côrte (2012) destaca algumas mulheres que, em Goiás, fizeram parte dessa luta: Eliane Canedo Guimarães e Olga Darc (jovens estudantes do Instituto de Educação de Goiás, que tiveram suas vidas ligadas às lutas que se deram naquela época e sofreram na carne, as consequências da repressão policial).

De acordo com a pesquisa de Nascimento (2002), Goiás foi o único estado do Brasil a registrar resistência armada dos estudantes contra as intervenções da ditadura militar no executivo, o que, no entanto, não impediu que as medidas pós-golpe afetassem a organização política do movimento.

Nessa perspectiva, o próximo capítulo, por meio de depoimentos, pretende discutir aspectos relevantes da experiência e da memória da participação das jovens mulheres no movimento estudantil no período de 1964 a 1968 em Goiânia.

CAPÍTULO III - JOVENS ESTUDANTES DO IEG E A EXPERIÊNCIA DE INSERÇÃO NO MOVIMENTO ESTUDANTIL NO PERÍODO DE 1964 A 1968 EM GOIÂNIA

*... A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda viva
E carrega o destino prá lá...*

Chico Buarque

Este capítulo tem como objetivo abordar aspectos relevantes da experiência e memória da participação de jovens mulheres no movimento estudantil, no período de 1964 a 1968, em Goiânia, tendo em vista que memória e história andam juntas, sendo ambas produções singulares e, ao mesmo tempo, sociais. Entende-se que a história é tecida por acontecimentos; estes, registrados na memória, ao serem narrados são afetados pelo tempo decorrido, oferecendo, no tempo presente, novas possibilidades de compreensão da história. Portanto, com este capítulo, por meio das narrativas de mulheres que participaram do movimento estudantil em Goiás, pretende-se apresentar a contribuição de suas experiências ao movimento estudantil e sua inserção no cenário público.

3.1 Jovens mulheres que participaram do movimento estudantil no período de 1964 a 1968 no Brasil

Ao longo da história do Brasil, a luta de resistência das mulheres em diferentes âmbitos da sociedade é um fato recorrente, embora não tão perceptível. No período da ditadura militar, as mulheres também foram protagonistas, como militantes da resistência e como organizadoras da sociedade civil com vistas ao retorno do país à democracia. A partir das narrativas de mulheres que resistiram à tirania do poder e o enfrentaram, reconstrói-se a memória de acontecimentos singulares e iluminam-se lacunas ainda existentes em nossa história.

O golpe militar, em 1º de abril de 1964, institucionalizou a detenção, a prisão e o sequestro, o banimento, a tortura, o assassinato e o desaparecimento, deixando um legado sinistro: mortos e desaparecidos políticos, uma legião incontável de militantes – homens e mulheres – presos e torturados e histórias de vida truncadas. A política de repressão é

praticada quando o poder político, aliado ao poder policial e militar, outorga-se o direito sobre o corpo, a mente, a vida e a morte dos cidadãos. Exercer continuamente atos que sustentam essa política é um gesto que, aos poucos, torna-se sobre humanamente desumano, e apaga, devagar, a repugnância inata ao crime. (MERLINO, 2010, 28)

Arantes (2010) explica que durante a vigência da ditadura militar muitos jovens que faziam parte de movimentos contestadores tornaram-se clandestinos políticos. Essa era a estratégia utilizada para prosseguir a luta de resistência. Muitas jovens mulheres abandonaram a casa paterna, seus nomes, suas famílias, seu emprego e profissão, seus documentos de identidade, e fizeram-se anônimas, sem sobrenome, sem explicar para os filhos, crianças ainda, o que realmente faziam.

Esse anonimato desconcertante, e um jeito evasivo de ser, foi passando para os filhos, e certamente ficou inscrito como uma sensação indizível e, por isso, tornada inesquecível. A clandestinidade escolhida como forma de sobrevivência dentro do país foi, no princípio, uma defesa para o militante, mas, como um bumerangue, tornou-se um ponto vulnerável: a repressão aproveitou o anonimato dos militantes capturados, com seus nomes frios e identidades fabricadas, para negar, às famílias e aos advogados, o verdadeiro nome do preso. Dessa forma, eliminou-os, enterrou-os, fê-los desaparecer com nomes frios, como indigentes, *nenhum nome*, os NN. (ARANTES, 2010, 29)

Nessa perspectiva, a viscosidade da memória desses fatos ultrapassou o tempo, aderiu ao corpo e à alma de quem viveu, permanece como uma *herança transgeracional*. O silêncio sobre as próprias experiências, os próprios medos e dúvidas mantêm-se como um enclave sombrio e pulsante, que só o tempo, quem sabe, ajudará a resolver. De acordo com Arantes (2010), durante esse período algumas mulheres foram assassinadas, outras foram cingidas com uma cinta de aço que, paulatinamente, apertada levou-as à morte. Muitas foram estupradas, mutiladas e atingidas pelas armas.

Algumas enlouqueceram pela dor e pela brutalidade e não sobreviveram aos choques elétricos. São brasileiras que fazem parte da galeria de mulheres combatentes e destemidas, muitas delas ainda insepultas por estarem desaparecidas. [...] Ao mesmo tempo em que estes fatos ocorriam, outras mulheres da sociedade civil e de organizações sociais se organizavam em movimentos de protestos e de indignação, nas ruas e nas praças, dentro das universidades e das escolas, em igrejas, nos sindicatos, nas fábricas, na cidade e no campo. Algumas se agigantaram em ações determinantes para que setores da sociedade se reunissem em movimento de crítica e de campanha pelo fim da ditadura. (ARANTES, 2010, p.31)

Segundo Arantes (2010), muitas das mulheres que protagonizaram movimentos sociais de libertação e/ou estiveram clandestinas e exiladas ainda tentam, atualmente, ser reintegradas à cena social, política e cultural do país.

3.2 Perfil das jovens estudantes do IEG em termos dos capitais econômico e cultural

Para identificar o perfil das jovens mulheres que estudaram no Instituto de Educação de Goiás no período de 1964 a 1968, foram realizadas entrevistas com cinco ex-alunas. Assim, foi possível identificar o perfil das jovens estudantes da época.

No decorrer das entrevistas ficou evidenciado que as jovens tinham uma trajetória escolar em escolas católicas de muito prestígio na sociedade goiana. Seus pais eram funcionários públicos, donos de terras ou, até mesmo, comerciantes. Suas mães, a maioria, cursaram até o segundo grau, hoje denominado ensino médio. Algumas mães eram do lar, outras, costureiras. As estudantes eram de família grande, com muitos irmãos e irmãs. Nas entrevistas, relatam que a maioria de seus irmãos fez curso superior.

Das entrevistadas, três eram oriundas do interior do estado e haviam realizado a primeira fase do ensino fundamental em Escola Católica.

Eu sou de Rio Verde, mas moro em Goiânia desde pequenininha. [...] Nós éramos seis irmãos. (Entrevista 3)

A minha família é de São Domingos, Goiás. São Domingos é uma cidade do século XVIII, da época da mineração. [...] Pra estudar os primeiros filhos, eles continuaram morando em São Domingos e os filhos saíram para estudar em Barreiras. O primeiro, o mais velho, depois eles foram percebendo que não podiam mandar todos os filhos estudarem fora, porque nós éramos dezoito. Então, eles resolveram mudar e meu avô tinha mudado para Pires do Rio. Então Pires do Rio foi a cidade que mudamos - e eu tinha quatro anos, quando mudamos para Pires do Rio - e todos nós fomos estudando do jeito que ele tinha idealizado, mas o que ele achava que era estudo na época era a gente fazer o ginásio, sabe. Era o padrão a referência de gente estudada era aquela que fazia o ginásio, mas todos nós ultrapassamos o ginásio e aí a gente foi separando. (Entrevista 4)

Minha mãe foi uma pessoa que foi diferente da idade dela. Ela foi a frente, ela trabalhava, no correio – telégrafo – que era um lugar bom de trabalhar naquele tempo e então, mas não era para seguir minha mãe não. (Entrevista 4)

Meu pai e minha mãe nasceram em Itaberaí, e ai foi casou, trouxe a minha mãe e, ai morou aqui, e os filhos todos nasceram aqui, três nasceram, em Campinas-GO, três no bairro popular. (Entrevista 2)

Durante as narrativas, fica evidenciado que alguns pais ocupavam posições de destaque, tendo em seu currículo formação acadêmica e de muito prestígio. Tal como diz a entrevistada 2: “Meu pai formou-se em direito e trabalhava no Tribunal de

Contas do Estado de Goiás”. O meu pai era funcionário público federal. Isso revela um pouco do nível intelectual das famílias das alunas do instituto e a classe social a qual pertenciam. As mães, em sua maioria, eram do lar. Elas tinham muitos irmãos e a maioria tem formação acadêmica, o que na época não era comum, inclusive entre setores de camadas médias baixa.

Nós éramos oito irmãos. Cinco homens e três mulheres. Dois homens não passaram do ensino médio e uma irmã não entrou no ensino médio e os outros cinco fizeram faculdade. Com onze anos eu fui para o internato em Silvânia, que era para educar, para tornar moças finas, que sabia bordar, cuidar do lar e que tivesse um estudo bom. (Entrevista 4)

Sou de uma família que são seis irmãos e eu sou a mais nova, e desde criança eu convivi com a política, minha irmã fazia direito, e participava dos movimentos na faculdade de direito, [...] na época quando eu era pequena. (Entrevista 2)

Dois irmãos com curso superior: Comunicação e Direito. Uma irmã com curso Ginásial. (Entrevista 1)

Meus irmãos, engenharia, arquitetura, uma irmã pedagoga, duas pedagogas e um que deu mais pra área de administração, mas assim nada que envolva grande participação, a participação deles era mais no papo, na conversa e na notícia, mas não de entrar mesmo. (Entrevista 3)

Essas entrevistas evidenciam que as jovens estudantes pertenciam à pequena burguesia. De acordo com Bourdieu (apud NOGUEIRA, 1997, p.111), “a classe social não se define somente por uma posição nas relações de produção, mas pelo *habitus* de classe, que está normalmente associado a essa posição”. Para melhor definir o conceito de classes médias, Nogueira (1997) apoiada em Bourdieu, diz que a pequena burguesia divide-se em três frações de classe:

A primeira é composta pelos pequenos proprietários (artesãos e pequenos comerciantes). Suas características principais decorrem de sua situação de declínio econômico e social. [...] são mais providas de capital econômico do que de capital cultural. A segunda é constituída pelos empregados subalternos do terciário e pelos quadros médios dos setores públicos e privados (quadros administrativos, técnicos, professores do ensino básico). Ocupando uma posição central na estrutura capitalista e desfrutando de uma posição relativamente estável no quadro das condições socioeconômicas presentes, essas frações caracterizam-se pela posse de um capital cultural que, embora maior do que o das frações anteriores, é relativamente pequeno face ao dos quadros superiores com quem mantêm uma relação do tipo execução/concepção, donde sua denominação. Mas, é a esse capital cultural que seus membros devem a posição que ocupam na estrutura social, e o fundamento das expectativas de elevação social que nutrem. [...] Finalmente, a terceira fração é formada fundamentalmente por aquelas profissões que Bourdieu denomina de apresentação e representação por requisitarem uma boa aparência pessoal e um certo capital de conhecimentos gerais ligados às artes, ao bom gosto, a viagens etc, com frequência proveniente de uma herança cultural e social familiar. (NOGUEIRA, 1997, p. 113)

Essas frações, segundo Nogueira (1997), possuem nuances que as diferenciam, mas há traços que as unificam. Um deles refere-se à relação com a escola e a cultura na busca da diferenciação entre os agentes ou na distinção simbólica que a escola e a cultura consideram legítima. Os membros das elites ou da burguesia lidam com uma herança (posse de capital econômico) e capital cultural adquirido pela formação de *habitus* e estilo de vida específicos, por meio de uma relação com a cultura legítima, supostamente natural, inerente a eles. Os membros das diferentes frações da pequena burguesia almejam adquirir o capital cultural legítimo; daí, viverem em “constante tensão entre o conhecimento e o reconhecimento da cultura” (p.121). Para tanto, valorizam a escola e outros espaços onde possam adquirir os diferentes tipos de capital cultural.

De acordo com Nogueira (1997), a definição de classes médias de Bourdieu é baseada no *ethos*, na ética e nos modos de vida dessas classes, pois, segundo a autora, não seria possível atingir a definição sem levar em consideração três termos obrigatórios: ascetismo, malthusianismo e boa vontade cultural. Ela explica, apoiada em Bourdieu, que,

Sob o termo ascetismo, Bourdieu designa o princípio que está na base da maneira austera de viver própria dessas classes que – propensas à poupança bem como a todos os tipos de entesouramento – renunciam, sem hesitação, às diferentes formas de prazer em nome de suas aspirações de ascensão social ou de manutenção de sua posição de classe. Originários, em boa parte dos casos, das diferentes frações de classes populares – e por isso desprovidos de todas as espécies de capital (econômico, cultural ou social). [...] Malthusianismo, característica marcante das camadas médias que consiste em suas práticas de limitação da prole (NOGUEIRA, 1997, p. 112).

Esses termos ajudam a entender que as frações de classe desempenham um papel importante nos modos de vida e projetos coletivos e individuais, o que possibilita compreender a diversidade existente entre as classes sociais, tendo em vista que cada fração de classe possui suas peculiaridades que as distinguem uma das outras.

Nos relatos, isso se torna evidente a partir da fala de uma das entrevistadas: “era classe média e rica, né? Porque como o ensino era de boa qualidade. Muita gente da classe média queria estudar nessas escolas” (Entrevista 2).

Embora as jovens alunas afirmassem pertencer à *classe média e rica*, conforme os depoimentos, elas pertenciam a diferentes frações de classe da pequena burguesia. Segundo Bourdieu, a pequena burguesia se divide em: pequena burguesia em declínio, pequena burguesia de execução e a nova pequena

burguesia, cada uma com suas especificidades e peculiaridades. Assim, Bourdieu (apud, Nogueira, 1997, p. 117) explica:

Toda a relação da pequena burguesia com a cultura pode, de certo modo, ser deduzida da distância, muito marcada, entre o conhecimento e o reconhecimento, princípio da boa vontade cultural que toma formas diferentes segundo o grau de familiaridade com a cultura legítima, isto é, segundo a origem social e o modo de aquisição da cultura que lhe é correlativo.

Desse modo, Nogueira (1997) apoiada em Bourdieu ajuda a compreender que a posição ocupada no interior das relações econômicas não é suficiente para analisar a condição de classe social, pois

É preciso considerar ainda a posição nas relações de produção cultural e, também, o fato de que a essas posições de classe correspondem um sistema de disposições a agir, pensar, sentir, perceber, que expressa, sob aparência de preferências individuais, as estruturas sociais externas (as condições de existência) das quais ele é originário” (NOQUEIRA, 1997, p. 111).

Confirma-se essa reflexão nas falas das entrevistadas abaixo:

Desde criança eu convivi com a política; minha irmã fazia direito, e participava dos movimentos na faculdade de direito, que, na época, quando eu era pequena, era onde se acontecia todos os movimentos estudantis, a faculdade de direito funcionava, ali na rua vinte, no centro, então ali era... As grandes lideranças surgiram dali o movimento estudantil. Meus irmãos, os dois, estudavam no Lyceu e também participavam muito do movimento, e então eu convivi com grandes lideranças que frequentavam minha casa e eu adorava ir para a UJS, tinha greves, tinham manifestações, eles paralisavam ônibus e então eu convivía com aquele ambiente, então eu já comecei desde pequena a ter uma influência para participação política, e, aí eu prestei um exame de..., porque na época a gente prestava um exame pra entrar nas escolas públicas, inclusive não era fácil entrar para escola pública”. (Entrevista 2)

De acordo com Nogueira (199, p. 111) “as diferenças relativas às condições materiais de vida se transmutam, por intermédio do habitus, em diferenças na maneira de usufruir os bens”. Portanto, segundo ela, as *distinções simbólicas* configuram diferentes estilos de vida. E nesse sentido, os relatos possibilitam compreender que

Às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência. As práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência (aquilo que chamamos estilos de vida) porque são o produto do mesmo operador prático, o habitus, sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as

necessidades objetivas das quais ele é produto. (Bourdieu, apud, NOGUEIRA, 1997, p. 111).

Nessa perspectiva, Nogueira (1997) apoiada em Bourdieu, explica que a classe social não se define apenas pela posição ocupada nas relações de produção, mas pelo habitus de classe associado a essa posição. Essa reflexão fica evidenciada no relato das entrevistadas 4 e 5, em que elas relatam as distinções entre as classes sociais e a posição social em que ambas pertenciam.

Lembro que havia uma diferenciação de classe muito grande dentro do instituto porque ia gente de todas as classes sociais, mas... Os bons professores conheciam os pais das meninas que estudavam no conservatório, que eram vizinhas da Rua Vinte no Centro, que eram vizinhas do não sei o que, então o que eu me lembro é que essas meninas eram mais trabalhadas, mais paparicadas e que tinha um resto, que era assim tipo eu que tinha vindo do interior, que ninguém sabia quem eram os pais, que era um resto grande do instituto, porque tinha uma elite no instituto, e essa elite era mais trabalhada, essa é a minha percepção do Instituto. (Entrevista 4)

Eu acho que era todo mundo da mesma classe, elas falavam que eu era assim a mais rica, porque assim: meu pai tinha carro, na época nem todo mundo tinha, meu pai levava, a gente morava num setor que naquela época era o setor aeroporto e muitas moravam ali também, outras moravam no centro que também era, e tinha, estava começando a surgir a história de morar em apartamento, então algumas já moravam em apartamento, então assim a gente era meio bem privilegiada, tinha... eu fazia Aliança Francesa e outros também faziam, de noite era “chiquetésimo” ir pra Aliança, a gente ia. Eu fazia italiano, fazia alemão no consulado, então assim eu era muito poliglota. Então assim eu tinha muitas ocupações no ponto de vista intelectual. (Entrevista 5)

Nos relatos fica evidenciado, conforme explica Bourdieu, que a herança cultural e social familiar é importante e influencia significativamente as escolhas. Segundo Bourdieu (2011), o capital cultural

Pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob formas de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (p.74)

Desse modo, o referido autor ajuda a compreender que, entre as classes sociais, existe, no modo de aquisição da cultura, uma polarização, que se estabelece em dois modos: de um lado a transmissão da herança cultural acontece desde a infância de maneira precoce por parte das classes dominantes e, de outro, por parte das classes desfavorecidas, acontece um aprendizado mais tardio e

metódico “que confere ao seu portador uma relação com a cultura que tende a ser mais laboriosa, interessada, forçada, tensa, insegura, em suma, mais militante”. (NOGUEIRA, 1997, p. 118)

Ele explica, também, que “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família” (Bourdieu, 2011, p.74). Nessa perspectiva,

O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um habitus. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depauperada e morre com o seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória, etc.) (BOURDIEU, 2011, p.75)

Bourdieu (2011) possibilita compreender que a lógica da transmissão do capital cultural depende do tempo necessário para realizá-la, ou seja, depende, principalmente, do capital cultural incorporado pelo conjunto da família e por intermédio de todas as formas de transmissão implícitas.

O autor explica que a condição da acumulação do capital cultural inicia-se, desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de capital cultural; nesse caso, o tempo de acumulação engloba a totalidade do tempo de socialização. Portanto,

Segue-se que a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a forma mais dissimulada da transmissão hereditária do capital; por isso, no sistema das estratégias de reprodução, recebe um peso tanto maior quanto mais as formas diretas e visíveis de transmissão tendem a ser mais fortemente censuradas e controladas. (BOURDIEU, 2011, p.76)

A partir da análise sociológica de Bourdieu, compreende-se que as jovens entrevistadas têm características pautadas na lógica de aquisição que se estabelece na ligação entre o capital econômico e o capital cultural. O capital cultural possuído pela família implica diretamente na transmissão e acumulação de bens culturais, pois as aquisições dos bens culturais dependem do tempo livre máximo a serviço do capital cultural e, depois, da capacidade definida para satisfazer às exigências propriamente culturais. Para o autor, “a aquisição do capital cultural depende do tempo livre que [a] [,,] família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da

necessidade econômica que é a condição da acumulação” (BOURDIEU, 2011, p.76).

As jovens, que participaram do movimento estudantil naquele período, ao terminarem o ensino normal no IEG, foram para a faculdade e continuaram a militância no movimento estudantil universitário. A maioria delas cursou a graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e uma delas fez o curso de Serviço Social. Atualmente, a maioria é aposentada, mas muitas delas fizeram mestrado e doutorado e foram professoras em universidades. Nesse sentido, fazem os seguintes relatos:

Passei no vestibular para o curso de Sociologia na Universidade Federal de Goiás onde estudei por dois anos, 1968 e 1969, continuando a militar no movimento estudantil. No ano de 1970 mudei-me para Brasília. Consegui a minha transferência para a Universidade de Brasília onde concluí o meu curso superior. Neste mesmo ano passei no concurso público para professora da Fundação Educacional do Distrito Federal - FEDF onde trabalhei por 25 anos. Inicialmente dando aula para alunas do Curso Normal, por cinco anos, e depois trabalhando na Administração Central da FEDF na área de Recursos Humanos. No ano de 1990 prestei concurso para o Tribunal Regional Federal da 1ª Região, tendo sido aprovada para o cargo de Analista Judiciária, onde trabalhei por 13 anos e me aposentei em fevereiro de 2003. No TRF trabalhei na área de Benefícios Sociais aos servidores do órgão e depois na área de editoração (Entrevista 1).

Socióloga, formada pela Universidade Federal de Goiás em 1972, mestre em sociologia urbana pela UNB. (Entrevista 2).

Fiz o curso de Ciências Sociais, fui pra Brasília trabalhar, fiz um concurso pra professora da Fundação Educacional e trabalhei aonde me senti melhor; foi no Centro de Reabilitação Profissional do INPS. eu fui chefe de um departamento que fazia estudo de análise de funções que a gente chamava de: análise “profissiográfica” de um perfil. Então coordenava psicólogo, sociólogo, assistente social, fisioterapeuta, médico. Iniciei o meu mestrado em educação na França, mas não terminei. Eu estava trabalhando sobre a Música na Cultura Popular. Trabalhei também no Ministério do Interior no planejamento urbano, dei aula na Escola Normal e fui coordenadora de escolas. (Entrevista 5)

Esses relatos demonstram um pouco do capital cultural e econômico que possuem essas ex-alunas do IEG e quem são elas hoje. Segundo Nogueira (1997), isso significa que essas conquistas não dependeram apenas do volume do capital econômico possuído socialmente, mas também do nível do capital cultural possuído⁴, ao longo do tempo. Nessa perspectiva, os relatos aqui apresentados

⁴ Nos primeiros escritos sobre educação, Bourdieu afirma, segundo Nogueira (1997), que é preciso distinguir entre a facilidade para assimilar a cultura transmitida pela escola (tanto maior quanto mais

conferem o nível cultural e o estilo de vida intelectual que cada uma alcançou no decorrer de suas histórias.

3.3 Experiências das jovens estudantes no IEG

O Instituto de Educação de Goiás teve uma expressiva representação no período de 1960, tendo em vista o objetivo de formação de professores em nível de ensino secundário. De acordo com Brzezinski (1987), “o Instituto de Educação de Goiás, tornou-se para o Estado um centro irradiador de diretrizes para as demais escolas de professoras primárias” (p.100)

Segundo Assunção (1996), há muito se sabe que a escola é constituída basicamente pela presença feminina. Não basta reconhecer, no entanto, que no magistério existe predominância feminina; é importante conhecer as causas de tal feminização e seus reflexos na vida escolar. Para a autora, a associação que se faz entre educação de crianças e mulher não é tão natural como se crê: trata-se de um movimento social, político, histórico e econômico que emerge no capitalismo. Assunção (1996) explica que

A presença maciça da mulher na escola primária deve ser vista como tão importante quanto a ausência do homem, pois o gênero não se constitui pela presença física, mas muito mais, pelas relações simbólicas entre os sexos. Na ausência o homem se faz presente no interior da escola. A presença maciça da mulher na escola ressalta a ausência do homem. E é por meio da prática e das representações manifestas pela professora que se verifica como a cultura do gênero se expressa. (ASSUNÇÃO, 1996, p. 2).

A prática docente e o cotidiano da professora primária têm sido impregnados de um imaginário sobre seu papel profissional, e este se encontra entrelaçado às representações sobre seu papel enquanto mulher. Essas representações têm na escola um espaço propício para seu florescimento e materialização. Isso fica evidenciado com a explicação de Brzezinski (1987) quando ela enfatiza em seus estudos que, na década de 1960, o magistério primário apresentava-se como a profissão mais indicada à acomodação do padrão “doméstico” ao padrão “profissional”, passando a ser exercido pela maioria da população feminina economicamente ativa, tendo em vista, que o aumento de estabelecimentos de ensino primário nas cidades brasileiras foi muito grande nessa época.

elevada for a origem social), e a propensão a adquiri-la que atinge seu ponto máximo de intensidade nas classes médias. (NOGUEIRA, 1997, p, 122)

Desse modo, a professora-mulher, por seu trabalho com crianças, suscita no imaginário social ideias, conceitos, valores e preconceitos muitas vezes paradoxais. Ora são supervalorizadas, ora são ridicularizadas por trabalharem apenas com crianças. Não há como separar a prática profissional da mulher professora de sua constituição, experiências e expectativas sociais em relação à função e ao papel “designado” socialmente à mulher.

Mulheres e homens incorporam – através da convivência, relações de gênero, classe e raça, seja no imaginário social, seja na literatura da área – o significado do se tornar mulher e homem e o expressam em suas ações, pagando um preço por isso. A mulher, renunciando ao que é socialmente rotulado “mundo masculino”; o homem, ao que é rotulado “mundo feminino” (ASSUNÇÃO, 1996, p. 3).

E, assim, a construção de gênero pode assumir diferentes significados para diferentes classes sociais. Segundo Assunção (1996), para as profissionais de classe média e oriundas de famílias ricas, a definição de feminilidade e de papéis sexuais femininos é menos rígida do que para as mulheres da classe trabalhadora. Dessa forma, pode-se dizer que as definições de homem e mulher, as de masculino e feminino, e, ainda, as representações de feminilidade e masculinidade em diferentes classes sociais no processo de construção social e simbólica vêm adquirindo matizes distintos em épocas e lugares diferentes.

A categoria gênero em sua dimensão relacional pode ser compreendida como uma perspectiva biológica, histórica e social que permeia diversos campos simbólicos que caracterizam seu papel social e seu papel de mulher. Portanto, Louro (*apud*, ASSUNÇÃO, 1996, p.5) explica que

Gênero bem como a classe, não é uma categoria pronta e estática. Ainda que sejam de naturezas diferentes e tenham especificidade própria, ambas as categorias partilham das características de serem dinâmicas, de serem construídas e passíveis de transformação. Gênero e classe não são elementos impostos unilateralmente pela sociedade, mas com referência a ambos supõe-se que os sujeitos são ativos e ao mesmo tempo determinados, recebendo e respondendo às determinações e contradições sociais. Daí advém a importância de se entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O masculino e o feminino são construídos através de práticas sociais masculinizantes ou feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a ideia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relações.

De acordo com Assunção (1996), a opção das mulheres pelo magistério apresenta múltiplas nuances e isso se torna visível no cruzamento das condições culturais, econômicas e sociais do grupo familiar e a formação de imagens e

representações que contribuíram para a escolha do magistério. Isso fica evidenciado nas entrevistas em que as ex-estudantes do IEG relatam o motivo de terem escolhido essa instituição para estudar.

Era uma instituição muito bem conceituada o Instituto de Educação, tanto é que as pessoas que estudavam lá prestavam vestibular e passavam sem fazer cursinho, que na nossa época o instituto de educação, o Lyceu de Goiânia e o Pedro Gomes eram escolas muito boas, a formação era muito sólida. Mas as pessoas também não eram apenas estudiosas, eram pessoas atuantes também, havia uma riqueza muito grande no campo da cultura, no campo da participação, de exigência também de conteúdo, exigência também de direção dos rumos da instituição, então as pessoas não aceitavam qualquer coisa. A gente tinha uma formação o seguinte: a política estudantil não era igual hoje: instituição, pra melhorar isso ou aquilo, não, o estudante naquela época queria mudar o mundo, ele queria mudar a sociedade, ele era uma pessoa insatisfeita, sabe, com o que estava acontecendo ao seu redor, ele não aceitava desigualdade, ele não aceitava perseguição política, então as coisas que aconteciam no mundo fora, na política maior, era o que direcionava as ações dentro da instituição. (Entrevista 2)

O argumento que eu tinha pro meu pai, porque meu pai não queria que eu saísse do Santa Clara, era assim: de que se eu fosse pro Instituto de Educação eu teria um diploma Federal, eu podia dar aulas, meu pai não admitia que trabalhasse, mas ser professora e bancária podia. Aí eu falei que se eu fosse ser professora eu ia ser professora federal eu podia dar aula em qualquer lugar que eu quisesse, então era melhor que fosse fazer o curso normal lá no Instituto de Educação. E aí foi, nesse período eu também dei aula num grupo, tudo isso escondido, porque ele achava que não era conveniente que o filho dele trabalhasse. (Entrevista 5)

Nossa, era o melhor colégio que existia. Existia uma disciplina rígida, tinha bedel, tinha portões fechados, só éramos moças, mas nós burlávamos tudo, nós fazíamos tudo que era contra as regras, mas na hora que chamavam a nossa atenção a gente tinha humildade pra pedir desculpa, dizer que não ia fazer mais, só que fazia de novo, tornava a ser chamada atenção, até que esse grupo de orientadoras que selecionou essa liderança e levou pra fazer esse curso de formação de líderes, a gente ia pra chácara, e a gente começou a ler coisas. (Entrevista 5)

A imagem do IEG nessa época era positiva: ensino de qualidade, profissionalizante e pelo fato de ser exclusivamente feminino atraía o interesse dos jovens do sexo masculino. [...] Positivo, já que formava professoras primárias, era valorizado, pela sociedade, como relevante e prioritário. (Entrevista 1)

Era assim, era bom. Era a garantia de que você seria uma boa professora, que terminando aquilo você tinha uma profissão. Que era a profissão que a mulher podia exercer. Que era ser professora. Aí, mulher podia trabalhar. Então, fora disso não ia pegar bem, embora minha mãe trabalhasse. Era para a gente ser professora. (Entrevista 4)

Nossa, tinha francês, inglês, latim; meu Deus. Eu peguei a reforma, mas na primeira série de ginásio ainda estudei latim. Depois assim, muita sociologia, no instituto eu estudava sociologia, estudava didática, então esses grandes teóricos que, eu fui tomar contato com eles ainda no Instituto de Educação: Rousseau, Tocqueville, esse povo todo eu ouvi falar foi lá no Instituto de Educação, não foi na universidade. Então o Instituto dava uma

base de cultura geral já. [...] O fato de ter sociologia, de ter didática, de ter artes de um modo geral.... (Entrevista 3)

Com base nesses relatos, é possível perceber a representação dessa instituição para as jovens daquele período, tendo em vista que o IEG representava um espaço de valor educativo e cultural. Desse modo, observa-se que a interação das ex-alunas com o espaço escolar foi de grande significação, pois este possibilitou a interação delas com o meio social. Nele criaram e recriaram momentos importantes para a constituição da própria formação, permitindo, dessa maneira, um processo dialético.

De acordo com Vasconcelos (2001, p. 80) “o ambiente de socialização, os processos de interiorização e exteriorização contidos em qualquer tipo de interação, em toda estrutura social, formam e mantêm as identidades humanas”. Portanto, a interação realizada no ambiente escolar pelas alunas do IEG possibilitou uma consciência individual e coletiva da realidade social, permitindo que elas mantivessem ou modificassem sua relação com o meio.

Em sua pesquisa, Assunção (1996), constata que a opção pelo magistério não depende das condições socioeconômicas.

As condições objetivas de um determinado segmento social têm a força de orientar escolhas e atitudes específicas frente à escolarização e profissão, pois as expectativas e possibilidades de ascensão social através da escola obedecem as probabilidades estatísticas já incorporadas, de acordo com o grupo a que as pessoas pertencem. Ocorre assim uma interiorização das condições objetivas que tomam novo aspecto ao serem incorporadas, levando as pessoas a crerem numa naturalização e numa escolha independente da situação objetiva em que se operam tais “escolhas” (BOURDIEU, *apud* ASSUNÇÃO, 1996, p. 13).

As condições objetivas e seus significados ocorrem de forma dinâmica e com a marca da singularidade de cada um. Segundo Assunção (1996), a singularidade e unicidade presentes na apropriação do sistema de significados geram uma maneira peculiar de o indivíduo se relacionar com valores históricos e culturalmente construídos. Dessa maneira, cada um decifra de forma diferente, pois na opção pelo magistério são atribuídos motivos, valores e sentimentos que nem sempre se mostram convergentes. A entrevistada 2 comprova essa reflexão, pois em seu relato ela diz o que a levou escolher estudar no IEG.

Tinha que prestar exame de admissão, eu prestei um exame de admissão no Instituto de Educação e passei. Eu prestei não era porque queria ser professora, mas era uma escola bem conceituada e eu prestei pra fazer o

ginásio, só que quando eu me envolvi tanto com o movimento, com as pessoas, e com a participação, que quando chegou à quarta série, eu não queria fazer curso normal, aí eu prestei exame de seleção para ir para o Lyceu, pra fazer o clássico passei, mas aí pelo ambiente, pelas pessoas eu optei por continuar no Instituto de Educação. Aí estudei lá de 62 a 68. (Entrevista 2)

A ideia de algo inato que a palavra vocação segue como determinante da “escolha” pelo curso de magistério tem a força de romper as fronteiras do tempo, pois segundo Accardo (apud, ASSUNÇÃO, 1996, p. 16), através do *habitus*, um ter se transforma em ser

A tal ponto que nós temos a impressão de termos nascido com essas disposições, com esse tipo de sensibilidade, com essa maneira de agir e reagir, com essas maneiras e estilos que nos caracterizam. Entretanto essas disposições não são inatas. Não se vem ao mundo com o gen da avareza ou da prodigalidade, com o cromossomo da confiança ou da desconfiança, a glândula da disciplina ou da indisciplina, o hormônio do pudor ou do impudor, o reflexo da timidez ou da ousadia.

O que ocorre, no entanto, segundo a autora, é que nem face da impossibilidade de compreender conscientemente a força do *habitus* nas atitudes e reações, as pessoas acabam por creditar os efeitos do *habitus* “na conta de causas misteriosas [...] a um destino transcendente, sobrenatural o fenômeno que não exprime nada além de uma predestinação socialmente determinada” (Assunção, 1996, p. 17).

Nessa perspectiva, é possível compreender que a ideologia da vocação expressa um conjunto de representações sociais que orientam a carreira profissional das mulheres rumo ao magistério; com isso, a consciência social do papel da educação na sociedade e a visão do magistério como profissão estão, geralmente, ausentes da prática pedagógica das professoras primárias e/ou com ela descomprometidas.

Mesquita (2006), em sua pesquisa, permite entender que a construção de experiências culturais e políticas durante a década de 1960, as lutas contra a ditadura militar, a ascensão da classe média no seio da universidade, entre outros, foram aspectos relevantes para o aparecimento dos estudantes como uma categoria capaz de “catalizar os anseios daquela sociedade e tornar-se sua porta-voz e de sua juventude” (p.31) Ele explica que, ao mesmo tempo em a juventude se torna um agente social das transformações ocorridas no último século, é nela que a sociedade se protege e se revela de forma mais contundente.

Assim, os relatos das jovens ex-alunas do IEG comprovam que, nesse período, elas marcaram a época com sua representatividade, pois sua presença foi marcante por intermédio de suas ideias e seu comportamento contestador, muitas vezes movimentos estudantis de resistência, enfim, movimentos em que essa categoria se fez agente protagonista que marcou a sociedade.

A entrevistada lembra que, embora não muito significativa no interior da escola, sem muita organização, as jovens no IEG, eram atuantes, pois “as turmas de alunas se manifestavam por intermédio das representantes de classe, que, via de regra, eram escolhidas por voto. A entrevistada 2 explica que, “partia dos próprios estudantes mesmo chamar as assembleias, discutir alguma coisa, mas assim, de iniciativa dos professores, não havia não”. Ela e a entrevistada 3 relatam que:

Em 68 que a gente foi formar. A direção, resolveu que aquele Totó Caiado ia ser o paraninfo das formandas de 68 e já chegou: "ó esse vai ser o patrono, esse vai ser o paraninfo". Quando o pessoal do grêmio foi pra sala de aula: "vocês concordam que o patrono seja o Totó Caiado?", Aí o pessoal: "não", aí ia de sala em sala: aí o pessoal: "não, nós somos contra". Aí o pessoal falou: "então vamos fazer uma votação: quem que vocês querem?" Ai na época o pessoal aprovou que o patrono ia ser o Íris Rezende, a madrinha ia ser a Maria Helena Café e o padrinho parece que era Dom Fernando. A gente, por exemplo, eu era bem pequena, quer dizer, continuo sendo pequena, mas a gente usava minissaia assim, aí quando eu estava nessa passeata, eu entrei numa casa dessas aí, e eu estava com três homenzão que era o Serjão que fazia medicina, o Carlão também da medicina que era altão né, e estava o Élcio. [...] Ah, a gente era as bandeiras da sociedade, a gente reivindicava a não interferências dos Estados Unidos com as políticas brasileiras contra o acordo Mec-Usaid na época a gente era contra a coca cola, até aprender inglês ninguém queria aprender. [...] A gente tinha apoio de parcela de professores, mas não de todos. Porque também tinha que tomar uma posição, e não são todos os professores que tomavam posição, porque aconteceram as duas formaturas. Aí o que aconteceu: eles fecharam... “não tem mais aula”, aí a gente falou: e agora como que a gente vai fazer, nós temos que ter contato com todo mundo. Aí nós já tínhamos a lista, ia atrás, teve um dia que eles fecharam, chamaram a polícia, que nós tivemos que correr pular o muro e sair de lá, porque eles trancaram o colégio e chamaram a polícia, aí nós tivemos que sair todo mundo pular muro, foi uma confusão. Aí nós começamos a reunir fora, formamos a comissão, e começamos a reunir fora do Instituto de Educação, aí a Bete que a gente chamava de Boquinha, ela morava no centro ali acho que perto da Avenida Araguaia, aí a casa dela virou uma espécie de central que a gente reunia e fazia as coisas e ela que já tinha uma tendência artística de bolar as coisas assim. Aí eu sei que nós conseguimos, fizemos a formatura, foi assim: [...] a formatura foi um sucesso porque nós pegamos a maioria dos estudantes, a gente mostrou força, mesmo assim com eles tentando inviabilizar indo atrás dos pais, fechando o ano letivo, não deixando a gente mobilizar os estudantes lá porque você estando lá na sala de aula muito mais fácil de você mobilizar, fecha a escola aí você tem que ter o contato com os alunos, é por telefone, indo na casa deles então fica mais difícil, mas nós fizemos. E eu achei interessante que nós fizemos isso no Instituto de Educação, e meu irmão quando formou em engenharia, eles fizeram a mesma coisa, formaram separado porque eles impuseram o... Parece que, queriam que fosse o...

Aquele... Irapuã parece, aí foi uma das grandes... Aí quando foi em 68 esse período que eles fecharam os grêmios estudantis, aí eles começaram a perseguir os estudantes. Então aqueles estudantes que eram as cabeças, que eles consideravam que eram do grêmio eles não deixaram matricular. (Entrevista 2)

Quando eu entrei no Instituto de Educação: era menina, menina de tudo, não sabia nada, o primeiro movimento que eu participei foi um movimento pela não instalação da ESEFEGO na área do instituto, porque ali era o antigo instituto PESTALOZZI e a gente não sabia nem porque estava fazendo, mas o governo, que na época era o Mauro Borges, ia construir a Escola de Educação Física e nós achávamos aquilo um absurdo, uma afronta, então a primeira participação que eu tive lá foi de deitar no chão pra impedir que os tratores derrubassem o PESTALOZZI e construíssem a ESEFEGO. O Instituto sempre teve uma participação razoável no movimento estudantil. (Entrevista 3)

Segundo Mesquita (2006) a participação juvenil durante o período de 1960 era forte, pois os jovens, articulados das mais diversas formas, (re)criam espaços de organização e lutam pelos seus direitos que incluem suas demandas e necessidades. No relato acima, evidencia-se a forte atuação nas dinâmicas de participação social deixando suas marcas. Demonstrem-se, dessa maneira, expressões significativas de um modo de ser jovem.

A partir da pesquisa de Mesquita (2006) pode-se dizer que a identidade das jovens estudantes do IEG desloca-se da imagem de simples estudantes e se pulveriza nos mais diferentes grupos e movimentos de juventude. A diversidade de pautas e necessidades trazidas pelas jovens em forma de organização política e social é o foco de uma realidade mais complexa e mais desafiadora. Isso fica comprovado nos seguintes relatos:

O que aconteceu foi depois de 64, quando os movimentos em Goiânia, os movimentos estudantis começaram a crescer, mas a história mesmo política desse período, na década de 60 no Instituto de Educação, deveu[-se] principalmente à atuação de um grupo de professores, [...] que exerciam, na época, uma atividade nova que estava aparecendo nas escolas, que era a: Orientação Educacional. E era um pessoal que foi pra lá, um pessoal engajado, engajado em quê? Nos movimentos da Igreja, movimentos de juventude estudantil católica, movimentos de JUC. Nós tivemos lá a professora Carmen Helena Costa e Silva (Carmita), a Maria Helena Café, que estava chegando em Goiânia, que também era uma pessoa muito ligada à Igreja, e até hoje, tivemos a Maria José Jane, que depois teve que sair e foi exilada e teve que viver na clandestinidade. [...] eram todas que tinham liderança com relação à moçada, então a gente fazia muitos encontros, elas promoviam muitos debates e de certa forma elas abriram um canal de participação dentro do Instituto de Educação. Então formou um grupo, esse grupo a gente se reunia frequentemente e começamos a participar do grêmio. Com essa movimentação no grêmio, novas pessoas que iam chegando no instituto, iam também começando a participar. Então tinha assim: grupo de teatro, grupo musical era mais assim "separadinho" mais elitizado, mas o resto não era, canto coral e tinha muitas atividades e outras atividades que no final das contas acabava politizando que eram os

debates, principalmente aqueles promovidos pelo serviço de orientação educacional. A gente vê a importância dessas coisas dentro de uma escola, e quando eu saí do instituto, ficou um grupo já estava no processo de radicalização grande, Goiânia não tinha um movimento operário, quem dava o toque aqui em Goiânia era realmente o movimento estudantil, e ficou um grupo que era liderado pela Olga Pimentel, a Olga ela foi no ano de 68, ela foi a primeira mulher confinada no Brasil. (Entrevista 3)

Tinha representação de classe, de turma e essa representação de turma que era o canal de comunicação entre os alunos de modo geral e o centro acadêmico. Existiam as eleições, as eleições eram bem concorridas, porque durante muito tempo lá no Instituto o Centro Acadêmico fazia o social, então eram as mocinhas que trabalhavam, as festas e etc. Com o golpe de 64 eu me lembro direitinho o dia do golpe o motorista do papa-fila, que era um ônibus que o Colégio tinha que carregava 120 pessoas e até hoje eu morro de paixão de eles terem desativado o papa-fila porque o papa-fila é histórico, ele tinha uma cabine separada e atrás eram 120 lugares e eu estava dentro do papa-fila pra ir embora pra casa, quando o motorista passou gritando do lado: "O homem caiu" e aí eu perguntei: Quem caiu? E ele falou: "João Goulart". Nessa altura eu cheguei em casa meu pai e minha mãe estavam discutindo isso: "Vixe, as coisas vão ficar muito estranhas", Eu não me lembro muito bem que eles estavam falando não; naquela época eu não tinha um pingão de juízo, então não estava muito interessada. Depois eu fui tomar consciência disso, mas, no ano seguinte, com a deposição do Mauro Borges, que a família do Dr. Pedro era muito amiga da minha família, então meu pai aí se posicionou, não de integrar, ir lá, mas o debate era feito dentro de casa, aí minha cabeça foi ganhando forma em relação a isso. Então os campos de politização eles tinham diferença, no âmbito da família era um, no colégio era outro e nas relações sociais eram outras. A minha formação política mesmo, se deu depois que eu saí do instituto. (Entrevista 3)

Quando eu cheguei no Instituto de Educação, a Rosa Manzan que tinha sido a minha colega, minha amiga de internato, estava matriculada na mesma sala que eu no Instituto de Educação e aí um dia no pátio, conversando com ela, eu falei assim: Nossa, tô lendo um livro e contei da maravilha que era e o cara dava a vida dele pela sociedade. Aí, ela falou assim, mas não é só na China que eles estão fazendo isso, aqui no Brasil também. E eu falei assim: mas como está acontecendo isso aqui no Brasil também! Nós estamos livres do comunismo. E aí ela falou: não, tem pessoas presas, sendo torturadas exatamente porque nós estamos em uma ditadura. Não foi uma revolução que libertou gente, estamos em uma ditadura. E aí, eu não entendia muito bem o que era esse negócio, mas comecei a ficar com dó das pessoas que estavam presas no país. E aí, comecei a conversar um pouco com Rosa que na época era do JEC - Juventude Estudantil Católica, JUC. E aí comecei a ver assim, a outra face da igreja, uma igreja assim, mais engajada, mais crítica e aí comecei achar que não era muito legal. Porque antes eu morria se não fosse à missa antes e morresse durante a semana eu ia para o inferno com certeza. Então, a coisa era feia. (Entrevista 4)

Estes relatos demonstram que as jovens estudantes do IEG, naquela conjuntura tiveram a oportunidade de se colocar enquanto protagonistas de contestação, ou seja, tiveram como oportunidade o desenvolvimento da capacidade de articulação. Pois, segundo Mesquita (2006) as jovens surgem com muita força nos mais variados espaços e classes sociais e estes grupos se inserem socialmente

a partir de distintas reivindicações e lutas. E no IEG, isto fica expresso com a participação das jovens e com as intervenções por elas realizadas. Durante as entrevistas uma das ex alunas da instituição diz que

O movimento no instituto foi um movimento que sofreu influência de fora pra dentro, mas foi um período que formou muita gente que foi pro movimento universitário e que militou e que, depois, articulou essa militância em outros degraus. (Entrevista 3)

Olha, eu acho que todo mundo no Instituto, por ser um colégio feminino, todo mundo tinha um vínculo com o Lyceu, os namoradinhos eram do Lyceu, os parentes eram do Lyceu. Então circulavam nessas escolas, e aí, como não tinha outro movimento maior em Goiânia... Goiânia sempre teve um movimento estudantil forte, Maria José foi da UNE, o Aldo Arantes - nessa época era de AP - foi da UNE, teve muita gente daqui que enveredou para política nacional. Então o movimento estudantil sempre foi um movimento estudantil forte. Se você pegar a maioria desses políticos aí, quase todos passaram pelo movimento estudantil. Como Goiânia era pequena então você acabava, gente que às vezes nem militava em partido acabava... Até Miss Goiás participava das assembleias e votava com a esquerda, e era aquela coisa que eu acho que por falta de alternativa de outros tipos de reivindicação, o movimento estudantil adotava bandeiras mais nacionais, algumas regionais, mas de verdade Goiânia não tinha ainda uma massa pra formar um movimento denso. O movimento estudantil sempre foi quem teve destaque aqui. (Entrevista 3)

De fato o Instituto eu acho que tinha um encanto, entre parênteses, que era o encanto de ser aglutinador, então a moçada toda... E não é porque era feminino, não aglutinava só mulher, ele atraía os meninos; a gente saía de lá vinha jogar “ping pong” aqui com o povo da engenharia, da medicina e havia uma troca, até porque pelo fato de ser só mulheres, os rapazes iam pra lá; o pessoal da Escola de Agronomia, então ele tinha esse fator de atração e por sinal ele tinha já um enraizamento. O Lyceu veio do tempo de Goiás Velho, mas o Instituto nasceu em Goiânia. Então isso fez uma diferença, ele se enraizou aqui. (Entrevista 3)

É dessa maneira que as diversas formas de expressão juvenil atravessam os anos de 1960, desenhando outros espaços de socialização política e cultural. Nessa perspectiva, a juventude aparece como sujeito integrando de forma ativa os protestos e manifestações e trazendo consigo uma cultura política e juvenil.

3.4 Sentidos atribuídos ao movimento estudantil em Goiânia

De acordo com os estudos de Branco (2008), Goiânia, na década de 1960, deparou-se com uma complexidade de acontecimentos socioculturais, com participação dos jovens da época. Esse contexto foi marcado por lutas e reivindicações, em nível nacional, por melhorias no sistema de ensino. Em Goiânia, foram criadas as duas Universidades do Estado: em 1959, a que, segundo a autora veio a se chamar Universidade Católica de Goiás (UCG) e, em 1960, “representando

a luta dos estudantes pelo ensino público e gratuito, foi criada a Universidade Federal de Goiás (UFG).” (BRANCO, 2008, p. 83)

Para Nascimento (2002), a criação das duas universidades em Goiânia deu-se em função da capacidade das lutas que se desenvolviam no país entre, por um lado, os defensores do ensino público e gratuito e, por outro os do ensino confessional e ensino particular. Ele explica, também que “a extensão da publicidade e gratuidade da educação era uma das bandeiras da ideologia nacionalista”. (p.42).

Segundo Branco (2008), esses dois centros de educação foram palcos de manifestações culturais provenientes de políticas, da década de 1960, de incentivo a Festivais, produções científicas, peças teatrais e cinema, dentre outros.

A UFG promoveu, em maio de 1963, o “I Festival Internacional de Cinema” do Estado de Goiás, trazendo para a capital as melhores produções cinematográficas de vários países. Esse fato se constitui em um fato inédito e pioneiro, pois era a primeira vez que um festival desse porte era trazido ao Estado, com acesso para toda sociedade goianiense e demais visitantes. Além desse Festival, e demais tantos outros promovidos e incentivados pela UFG, na pessoa do reitor, à época, Colemar Natal e Silva, a UFG também promovia concursos de poesia e patrocinava exposição de telas (BRANCO, 2008, p. 83).

Branco (2008) enfatiza que, nessa época, na tentativa de difusão da cultura e engajamento político na luta contra o *subdesenvolvimento*, a Universidade Federal de Goiás promoveu, como parte do seu programa, conferências em várias cidades do Estado de Goiás com a intenção de vincular “o ensino ao povo através da extensão cultural e despertar o interesse dos secundaristas para os problemas sociais brasileiros” (Branco, 2008, p.84). Ela diz também, em sua pesquisa, que os jovens goianienses, nesse período, mostravam-se comprometidos com os valores sociais, culturais e políticos.

Nascimento (2002) destaca, em sua pesquisa, que a criação da UFG foi o fato mais importante para o movimento estudantil da época, pois, segundo ele, representou “a luta dos estudantes goianos pelo ensino público e gratuito” (p.42) Ele explica também, que o movimento estudantil goiano reagiu à investida da Igreja Católica em contrário, por meio, de manifestação pública dos alunos das faculdades leigas que já existiam na cidade de Goiânia, “em articulação com a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Goiana dos Estudantes Secundaristas (UGES).” (p.45)

Para Branco (2008), é no período de 1960 que entra em cena a história do movimento estudantil goiano e, a partir de relatos do Professor Pedro Wilson Guimarães⁵, a referida autora comprova que

Foi um período de conscientização de uma juventude através da análise da realidade brasileira, de realização de festivais de música e teatro amador, projetavam-se filmes, em cine clubes, com filmes de apelo ao social e ao político, buscava-se a participação de delegações em congressos e festivais de juventude, entre outras questões que colocavam o Estado de Goiás sintonizado com algumas questões em nível nacional, com algumas especificidades nas esferas política e cultural (p.84).

Desse modo, o movimento estudantil entra para a história, pois os jovens estudantes goianos, tanto secundaristas quanto os universitários tinham como princípios a luta pelo ensino público e gratuito para todos, uma reforma educacional capaz de democratizar o ensino superior e melhorar sua qualidade etc. Os jovens brasileiros contestavam duramente a ditadura implantada com o golpe de 1964. Esses protestos tiveram repercussões em todo o Brasil, permeando os espaços escolares e desenvolvendo nos jovens estudantes rebeldia e expectativas de melhorias sociais e econômicas para a população.

A partir dos relatos do professor Pedro Wilson Guimarães, Nascimento (2002) constatou que a atuação do Movimento Estudantil em Goiás não se distanciava da atuação da UNE desenvolvida em nível nacional nem se desvinculava da conjuntura histórica que o Brasil atravessava, pois se buscava uma conscientização e mobilização muito grande de vários setores sociais, na defesa de um projeto nacionalista para o Brasil. Isso ficou comprovado no seguinte depoimento do professor Pedro Wilson:

Havia uma crescente politização do estudantado que significava participação direta e indireta das lideranças na vida política regional e nacional. A principal luta era por uma educação pública e de qualidade. Havia toda uma luta pela reforma universitária e secundarista e por uma LDB voltada para os interesses nacionais. A reforma educacional era uma das chamadas reformas de base constante no ideário nacionalista e progressista da época. Além, como medidas de modernização do Brasil e um desenvolvimento para o povo. Crescia muito a migração rural-urbana, as grandes cidades com seus problemas, como favelas e marginalização social. Outras bandeiras da época eram a favor das riquezas nacionais (petróleo, minérios, energia, Amazônia, produção para o mercado interno). Havia também uma forte gritaria contra as multinacionais/imperialismo

⁵ O professor Pedro Wilson Guimarães militava, na década de 1960, como liderança dos movimentos secundarista e universitário; foi aluno do Lyceu de Goiana, do curso de Ciências Sociais e do curso de Direito na UFG.

americano do Norte. Havia ainda as bandeiras a favor da cultura popular, alfabetização Paulo Freire, movimento de alfabetização da igreja (MEB) e de prefeituras populares como Recife e João Pessoa. Havia toda uma efervescência política. (NASCIMENTO, 2002, p.48)

Portanto, na medida em que o movimento estudantil goiano vive o auge político do movimento estudantil nacional, essa efervescência, no período posterior a 1964, ganha destaque.

Nessa perspectiva, de acordo com Nascimento (2002), o jovem que se debruçava sobre a vida política do país nesse período era um produto histórico de seu tempo: “a crescente industrialização, o nacionalismo estatal em resposta às configurações da economia mundial e o surgimento de setores organizados que se formaram politicamente no decorrer desse processo de industrialização”. (p.51) Em seguida, o jovem que se rebela contra o sistema é o mesmo que inicia o processo de conscientização das contradições desse sistema, favorecido pela conjuntura em uma perspectiva macroestrutural e pelos outros setores organizados da sociedade que passaram a “atuar no movimento estudantil, agindo nesse processo de conscientização”. (p.51)

No decorrer da pesquisa, foram coletados relatos que possibilitaram identificar a representação das jovens mulheres que abrem a possibilidade de entender a ação desses grupos na construção da consciência coletiva dos estudantes. A busca pela liberdade tão desejada impulsionava o engajamento nas manifestações, embates com a polícia, música com letras subliminares, poema de protesto e denúncia. Esses acontecimentos e os relatos delas demonstram o engajamento das jovens no movimento estudantil.

la pra rua, qualquer coisa: vamos fazer greve, vamos pra rua, passeata, ai a gente saia lá do Instituto de Educação passava ali na Faculdade de Medicina, que era uma faculdade também muito forte na época, era Medicina, Direito e Filosofia; então a gente já passava ali e saia em passeata e o pessoal ainda falava: “ó, olha lá: os universitários puseram os secundaristas na frente pra apanhar”, porque o secundarista que gostava de puxar, sabe, as passeatas e estava sempre questionando. Agora, a direção sempre interviria pra tentar segurar. (Entrevista 2)

O movimento estudantil tentava politizar essas questões, né, pra colocar as questões principais para as pessoas. Geralmente o movimento é uma vanguarda, né? Então você tenta ganhar as pessoas com suas bandeiras, né? E as bandeiras qual que eram? Era a democratização era contra a ditadura militar, contra o golpe, então havia toda uma é.... O movimento tentava e aí as músicas, eram músicas de protesto. Na época você tinha participação em festivais, então em tudo você era posicionada até na maneira de vestir. (Entrevista 2)

As influências foram muitas: conscientização/politização, idealismo e ativismo no sentido da busca pela democratização, liberdade, respeito aos direitos humanos e justiça social, e reconhecimento sobre a nossa

responsabilidade individual e coletiva frente ao contexto histórico que vivíamos. [...] a juventude que fazia parte do movimento estudantil era constituída por pessoas inteligentes, críticas que gostavam de ler e estudar tinham alta capacidade de doação, colocando a luta pelos seus ideais acima de seus interesses pessoais e particulares. (Entrevista 1)

Em 1966 começou a ter uma primeira passeata depois que houve o interventor daqui do estado que era Ribas Júnior. E essa passeata ela foi conduzida pelo pessoal do Liceu. Aí a Rosa falou: vai ter uma passeata. Passeata pra mim era um negócio alegre, isso eu já tinha ouvido falar em casa. Era alegre no sentido assim, meus irmãos já tinham participado antes e tinham contado que era um negócio que você entrava no ônibus, pulava a catraca e não pagava o ônibus isso era uma passeata. O nível de entendimento era um negócio assim. Mas, do Instituto de Educação até o Liceu ela tentou me politizar, então tudo que podia tentar infiltrar na cabeça de uma pessoa rapidamente, foi feito nesse percurso do Instituto de Educação até o Liceu. Daí, ela falava que a passeata era uma contestação ao que estava acontecendo, que não era essa farra de antes. No que a gente ia era reclamar contra a ditadura, contra as pessoas que estavam presas, contra as pessoas que estavam morrendo, era isso. Tudo heroico do jeito que eu achava legal mesmo. Aí, chegamos lá, ouvimos uma serie de discurso do pessoal do Liceu que falava: chegou o pessoal do Instituto de Educação, chegou o Pessoal do Pedro Gomes e aquilo com você junto assim. Quando chegamos à Praça Cívica [...] [ela] estava tomada de soldado. E aquilo assim, tomado e com medo um pouco porque sua amiga tá lá e aí deixar sua amiga lá e correr não pode. Então, o grupo foi chamado ao palácio pra negociar com o governador, então, eram as lideranças. Quando as lideranças entraram, parte delas eles começaram a jogar gás lacrimogêneo em cima da gente e iam empurrando a gente e a gente parecendo marionete no meio da rua e aí a gente espalhou para tudo quanto lado. Como é que eu cheguei da praça cívica até a minha casa que era na rua 9 do Setor Aeroporto, não sei te contar, só me lembro assim, eu já estava no quarto assim, com o coração TAC, TAC, morta de medo. E fiquei assim, quase dois meses sem poder ver um guarda de transito que eu pensava assim, agora vai me prender e morria de medo de ser presa e tal. E depois fui conversando com a Rosa e falei: mas, cadê, o que aconteceu com as lideranças? E ela falou: foram aqueles que correram. Eu falei: mas lideranças não tinham que defender a gente, mas como que correu? Porque que correu? E aí, ela falou: que nós tínhamos que proteger as lideranças, porque eles eram mais visados. E foi passando textos e eu fui entrando em grupos de estudos. (Entrevista 4)

A partir desses relatos, é possível desenhar uma história de fortalecimento da imagem desses jovens seja pelo realce de seu papel enquanto protagonista seja pela simples positividade advinda de suas expressões. Dessa forma, seus diferentes objetivos e nos diversos lugares, a criação de espaços de convivência, lazer, troca de experiências se constituem enquanto espaços onde os jovens podem expressar conflitos, relatar o cotidiano de suas vidas, reivindicar garantias, protestar contra o sistema ou até mesmo se divertir.

Essas falas confirmam que a atuação e participação das jovens no movimento estudantil foram uma grande contribuição para sua formação, tendo em vista que

Alguns desses jovens da década de 1960 queriam tomar para si a responsabilidade de lutar contra o sistema, contra o subdesenvolvimento e

contra o capitalismo consumista da sociedade industrial. No pós-golpe era reputada válida a luta a favor da liberdade em todos os sentidos, buscava-se trazer essa vitória para sociedade, mesmo que custasse a própria vida. É no instante em que essa consciência, acerca da realidade, instaura-se que o jovem substancializa suas ações participando conscientemente de movimentos sociais de juventude transformando-se assim, em um agente dinâmico e ciente de sua própria realidade (BRANCO, 2008, p.85).

Nessa perspectiva, aos poucos, os movimentos de juventude, no período de 1964, começam a combater a ditadura, foram ganhando notoriedade e chamando a atenção dos militares que estavam no poder, como relatam as entrevistadas:

Nesse período, o novo estudante era conclamado a ter visão crítica sobre o momento histórico em que vivíamos e estimulado a participar ativamente de atos e procedimentos públicos que denunciassem as arbitrariedades cometidas pela ditadura militar e conclamava a população a se organizar e exercer o seu direito de cidadão livre e consciente. [...] O movimento estudantil era percebido pelos donos do poder como uma ameaça à ordem pública e como o risco de contaminação de ideias libertadoras que os colocava em risco. (Entrevista 1)

De acordo com Branco (2008), no período de ditadura, em Goiânia, não apenas os jornais tinham suas redações vigiadas, mas também os rádios sofriam esse tipo de vigilância. Os meios de comunicação, além de serem censurados abertamente, sofreram um processo de autocensura. A autora explica também que nesse contexto,

Os jovens não deixavam de fazer arte, pois acreditavam na transformação social através da cultura e propuseram uma arte engajada, que contribuísse com a resistência perante o regime militar, uma arte engajada e contestatória (BRANCO, 2008, p.88).

Assim, com intuito de responder à condição de repressão e violência trazidas pelo regime, as jovens buscaram alternativas para vivenciar a sua própria juventude. Demonstravam, desse modo, o seu próprio estilo de vida.

De acordo com Bourdieu (1976), o estilo de vida “é um conjunto unitário de preferências distintas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobília, vestimentas, linguagem, ou *hélix corporal*.” (p. 2). Portanto, as diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida e essas diferenças exprimem *habitus* que resulta em práticas diversas e imprevisíveis que reproduzem uma forma transfigurada ou irreconhecível das diferenças ligadas à transmutação das distinções simbólicas. É nessa perspectiva, que a entrevistada 2 demonstra em seu relato um pouco do estilo de vida adotado pelas jovens que participaram do movimento estudantil.

Ah, era... tinha que vestir mais despojada, não podia ser dondoca, então tinha assim ... uma espécie assim de você uniformizava até, sabe quem que era de esquerda tinha uma característica de vestir determinado tipo de roupa mais ... assim ... roupinha mais despojada não podia ser mais [...] usava muito chinelo, sandália, sabe? Então a maneira também, os ambientes que você frequentava. [...] Os lugares era o DCE que tinha os bailes tinha as festas, então era o ambiente, por exemplo, aqui depois de 68 aqui a praça universitária era um ambiente muito movimentado. [...] Peças de teatro, apresentação, e assim discussões, tinha muita assembleia participativa, fazia assim consultas, saia de sala em sala. (Entrevista 2)

Esses estilos de vida permitem compreender a posição do grupo no espaço e ao mesmo tempo as práticas, através das quais elas marcam ou demarcam. Assim, Bourdieu (1976) ajuda entender que o gosto, a propensão e aptidão de uma categoria de práticas classificadas ou classificadoras é a fórmula que está no princípio do estilo de vida.

Em várias regiões do país, no Estado de Goiás, em especial em Goiânia, os jovens de escolas, como o Lyceu, Pedro Gomes e o Instituto de Educação, participaram destas mobilizações, propondo buscar alternativas e reivindicar a possibilidade de produzir mudanças significativas na sociedade. Essas escolas eram consideradas pontos de encontro e diálogo entre os estudantes. Mas, segundo Branco (2008), o grande espaço, na época, era o espaço do Diretório Central dos Estudantes (DCE) localizado no centro de Goiânia, um espaço grande, aberto, que funcionava como clube e era bem movimentado. De acordo com a *Entrevistada 2*, estudante do IEG e atuante no movimento estudantil,

Era ... então você tinha pontos de encontro que hoje a gente não vê isso no estudante, então você ia pro DCE, ali era um ponto de encontro. Fazia festas, fazia festivais, sabe? Festivais de músicas nós organizamos festivais de músicas que nós gravamos, tem músicas ... a Keila, por exemplo cantava ela participou de festival. (Entrevista 2)

Branco (2008) explica que o movimento estudantil em Goiânia, após 1964, "encontrava-se desarticulado, os grêmios estavam lacrados e muitos estudantes, que eram marcados pela repressão, não podiam sequer assistir às aulas" (p.90). Essa foi uma fase muito difícil para as jovens estudantes, sendo que encontravam no movimento estudantil uma alternativa para superar as contradições desse período. Isso fica comprovado nos seguintes relatos:

Então você participava do grêmio, mas você queria o grêmio não só pra mudar o Instituto de Educação, você queria o grêmio pra interferir nos rumos da sociedade, aliás, os estudantes daquela época, eles achavam que, através do movimento estudantil, juntando com todos você ia mudar o

mundo [...] o grêmio era assim ... que ele tinha uma força sobre os estudantes, não é igual à hoje, antes o grêmio realmente era representativo e ele tinha um centro cultural, lá, por exemplo, as músicas do intervalo, no recreio só colocavam músicas de protesto, a gente levava aqueles compactos, com músicas de Geraldo Vandré, de Edu lobo, Chico Buarque, só música de protesto, sabe? [...] pelo grêmio estudantil a gente tinha uma posição de contestação da ditadura militar por causa do golpe de 64. Então, as lideranças de todos os movimentos era contestatórias, então ... aquilo ali influenciava toda a nossa militância, contra as prisões, contra as perseguições, contra a ... Por exemplo, tinha o controle de conteúdo né? Então era assim as disciplinas, não podia falar isso, não podia dar tais matérias ... então os estudantes defendiam já naquela época a democracia então... (Entrevista 2)

Durante esse período, segundo Branco (2008), a Igreja Católica manteve uma postura de apoio aos estudantes. O arcebispo de Goiânia, Dom Fernando Gomes dos Santos, colocava-se em defesa dos jovens e contra a ditadura, chegando a permitir reuniões dentro da Catedral.

Mas, não apenas a Catedral Metropolitana foi um dos palcos de manifestações e refúgios dos estudantes, [...] o Lyceu de Goiânia, entre outros colégios da capital, era um dos espaços de contestação, manifestação e reuniões de jovens descontentes com a situação em que se encontravam. Com isso, o Colégio foi “marcado” como ponto de manifestação e, conseqüentemente, havia inquéritos constantes para tentar reconhecer e identificar possíveis revoltosos, em um tempo em que a polícia os prendia pelo simples fato de serem estudantes (BRANCO, 2008, p.92).

Os Colégios de Goiânia, tais como Lyceu, Pedro Gomes, Instituto de Educação, Rui Barbosa, Escola Técnica, foram lugares em que surgiram grandes lideranças, tal como Olga Pimentel, que participava do grêmio do Instituto de Educação de Goiás. Por meio da memória dos acontecimentos e dos relatos, fica comprovada a importância da experiência no movimento estudantil para a formação política por tornar os jovens conscientes da realidade que estavam vivenciando.

Havia também um grupo pequeno de alunas que pertenciam à Juventude Estudantil Católica (JEC), à qual eu me integrava. Esse grupo era ligado à Igreja Católica e era dirigido por padres e leigos que possuíam uma visão de vanguarda frente aos problemas sociais e políticos e atuavam como formadores de líderes entre os jovens. Havia grupos de estudo sobre a realidade sociopolítica e econômica do Brasil e do mundo e demais temas que ampliavam a nossa mente no sentido da conscientização sobre o nosso papel e responsabilidades frente à construção de um mundo mais igualitário, justo e feliz. Nesse sentido, podemos afirmar que esse grupo tinha forte compromisso com o social, sem abandonar, contudo as questões e práticas de cunho religioso... (Entrevista 1)

Eu acho que foi antes de 68. Acho que foi em 68, teve uma passeata quando morreu aquele estudante lá no Rio o...Edson, lá... aí nós fizemos uma grande passeata, em Goiânia, aí nós estávamos nessa passeata, aí a Olga estava... Foi assim: na hora que a manifestação ia chegando ali na

Praça do Almirante, foi uma manifestação imensa, juntou tudo quanto é estudante, secundarista, universitário, tudo. Aí chegou a polícia, já veio em cima com cassetete pra dispersar, aí todo mundo correu, a gente... Aí aquelas... Ali na rua sete todo mundo entrou nas casas para poder esconder e quando a Olga entrou numa casa a dona da casa entregou ela pra polícia, aí ela foi presa. Aí... Foi presa porque estava participando de uma manifestação estudantil, e ela ficou um bocado de tempo presa. (Entrevista 2)

64 em si, eu não tinha muita coisa na cabeça não, mas eu sentia que algo estava errado, como eu tinha valores de preservar aquilo que era justo, aquilo que era correto, a questão da honestidade, a da justiça, a questão da igualdade... isso em casa eu sempre tive desde pequena; então, quando eu comecei a observar, a ler, a estudar e ver que tudo isso não existia, então eu queria uma sociedade diferente, aí eu comecei a construir um projeto de sociedade mesmo que incipiente, eu não tinha muita convivência, mesmo que incipiente eu queria uma sociedade diferente, então eu encontrei no movimento estudantil uma possibilidade disso. (Entrevista 3)

De acordo com Duarte (2012), a Igreja Católica realizou um papel importante no processo de organização dos jovens, por meio da *Ação Católica*. Ele explica que

Essa organização tinha sua atuação junto à Juventude Agrária (JAC), à juventude Operária (JOC), e, com maior incidência nos movimentos estudantis, por meio da Juventude Católica (JEC), composta por estudantes secundaristas e a Juventude Universitária Católica (JUC). Principalmente em relação às duas primeiras organizações, havia uma incidência muito grande dos líderes eclesiais da igreja sobre a sua movimentação, tornando-os, muitas vezes tutelados pela organização oficial. [...] Mas, a principal instância de participação dos jovens no âmbito da Ação Católica, eram os segmentos estudantis,⁶JEC e JUC (p. 40-41).

Baseado em Kadt (2003), o autor explica que, junto aos alunos das escolas dirigidas pela igreja, foram desenvolvidas atividades sociopolíticas e ideias próprias, que levaram muitos dos seus militantes à JUC. Portanto, ressalta ele, não se deve subestimar o impacto dessa organização, pois,

A participação da JUC nas políticas estudantis proporcionou o contato mais íntimo dessa organização com outros movimentos estudantis, entre eles os de esquerda laica, com os quais acabaram por se aliar na disputa da UNE em 1962, defendendo a ideia de uma entidade que estabelece um vínculo direto com os próprios estudantes, superando o seu suposto caráter de cúpula. (DUARTE, 2012, p. 41)

⁶ A JEC (Juventude Escolar Católica) e a JUC (Juventude Universitária Católica), Movimentos da Ação Católica desde 1933, desenvolveram ao longo desde quase meio século uma atividade notável de presença da Igreja nos diversos meios de ensino. Várias gerações de estudantes encontraram nestes Movimentos o espaço de crescimento da sua Fé e aqui se formaram no compromisso com a Igreja e com a Sociedade. Profundamente enraizados na vida das escolas, os Movimentos sofreram simultaneamente as crises que a Igreja e a Sociedade foram atravessando, e superaram-nas por uma atenção às exigências do meio e por um amadurecimento eclesial dos militantes e também dos próprios Movimentos. (*Guimarães, 3 de Setembro de 1980, Conselho Nacional da JEC e da JUC*)

Este foi um período muito marcante e dinâmico na história da sociedade Goiana, pois, segundo Gonçalves (2009),

Estudantes eram presos por qualquer motivo. Bastava um ou mais estudantes estarem andando na calçada, nas imediações da praça onde a manifestação se realizaria, para serem presos. Foi o caso de Olga D'Arc Pimentel, presidente do Grêmio do Instituto de Educação do Estado. Ocorreu no chamado "dia do protesto" - 22 de outubro de 1968. Ela saía de seu trabalho, "na Avenida Tocantins, em companhia da estudante Keila Diniz, para almoço. Na altura da Av. Araguaia encontraram um grupo de estudantes, que se dirigiam para o centro, onde havia sido programada manifestação de protesto contra as prisões de estudantes que participavam do Congresso da UNE, em São Paulo", diz o advogado Rômulo Gonçalves na petição de habeas corpus. Andavam na calçada, "exatamente no instante em que um choque da Polícia Militar do Estado subia a Avenida Araguaia. Houve correria. Vários estudantes homiziaram-se nas residências próximas. Entre eles, a paciente, com um pugilo de moças, buscou abrigo no jardim de uma bela mansão, sem lograr ingresso no edifício. Fácil foi aos policiais escorraçá-las." (p.25)

Nessa perspectiva, é possível compreender que os anos de 1960, foram anos de esperança e de complexidade política e social, em que as revoltas desencadeadas pelo mundo foram de protesto e contestação, não apenas à violência e matança ocasionada pelas guerras, mas também pela ditadura instaurada, a miséria e vulnerabilidade em que se encontravam algumas populações pelo mundo afora.

Segundo Branco (2008), a juventude, em muitos lugares do mundo, começou a refletir sobre questões políticas e a se comprometer com a mudança de alguns padrões estabelecidos pela sociedade. Os jovens passaram a negar não somente a ordem social estabelecida, mas também os valores predominantes na sociedade, desejando uma revolução nos costumes e na realidade.

Eram jovens na faixa etária de dezessete a vinte anos mais ou menos; possuíam preocupação com a sua aparência física, buscavam e desejavam encontrar um grande amor, faziam um curso profissionalizante visando uma oportunidade de emprego e/ou o acesso ao curso superior e queriam aproveitar a vida. [...] Sim, já que reunia jovens com interesses comuns. [...] Existiam grupos que se juntavam por possuírem afinidades e afetividade mútuas. [...] oportunidade de conhecer a realidade do nosso país e vivenciar formas de manifestar as nossas opiniões e aspirações. (Entrevista 1)

Essa entrevista evidencia um pouco do perfil das jovens que se engajaram no movimento estudantil. Elas vivenciaram experiências significativas, que possibilitaram participar de manifestações e apropriar-se de uma consciência política acerca da realidade. Para Mesquita (2006) as manifestações e elementos constituintes dos movimentos são de fundamental importância para definir certa

construção identitária acerca da categoria estudantil enquanto agente político e transformador. Assim, a entrevistada 1 define que,

Nesse período, havia dois tipos de jovens: os politicamente conscientes e engajados na luta pela justiça social e contra a ditadura militar e o outro tipo formado por jovens que não se envolviam no movimento estudantil por medo, por possuírem ideologia e concepção de vida contrária à nossa e por se considerarem apolíticos". (Entrevista 1)

E, segundo ela, o jovem tinha um papel muito importante perante os acontecimentos, pois

Ao jovem cabe o papel de questionar, de se rebelar contra as ideias preestabelecidas, e de defender novos ideais. Quando este jovem possui consciência crítica e formação política, torna-se um ativista social, engajando-se em movimentos e/ou partidos políticos" [...] a principal contribuição do jovem no movimento estudantil é a de contribuir para a melhoria da sociedade em que vivemos e de exercer o seu papel contestador preparando-se para ser um adulto consciente, um cidadão responsável e digno. (Entrevista 1)

Segundo Mesquita (2006), ao mesmo tempo que a juventude se torna um agente social das transformações, é nela que a sociedade se projeta e se revela de forma mais contundente. Ele ressalta, apoiado em Melucci (1997), que,

Na sociedade moderna, os jovens são atores mais diretamente expostos às transformações do mundo, são reflexo e espelho dela; a juventude é o ponto nevrálgico, onde os reflexos sociais são mais perceptíveis e sentidos. (p. 31)

E para as entrevistadas 1 e 3, a participação delas no movimento estudantil naquele período foi muito significativa, pois, para elas,

O movimento estudantil reivindicava a queda da ditadura, a construção de uma nova sociedade democrática, justa e livre, o respeito aos direitos humanos, a liberdade de presos políticos, o fim das torturas etc. (Entrevista 1)

Foi minha carta de alforria, um amadurecimento político muito grande, um grau de independência, em relação, tanto é que com 18 anos eu larguei tudo e fui pra São Paulo militar; então, você vê assim o ganho e uma autonomia, mesmo que essa autonomia fosse relativizada pela participação nas organizações, mas eu acho que foi uma experiência, um período muito bom de ganho meu, de consciência". (Entrevista 3)

Essas entrevistas possibilitam compreender que a participação das jovens no movimento estudantil possibilitou ampla politização da realidade e a inserção das jovens em diversos espaços. Ou seja, trouxe ao cenário nacional a força de uma juventude. Ao mesmo tempo, representou a expressão de um momento social e que

os movimentos estudantis, em todo o mundo, se manifestaram e ganharam visibilidade.

Portanto, a participação das jovens no movimento estudantil naquele período surge como um fenômeno juvenil que possibilitou que essa geração de juventude engajada, agindo em meio a contradições, tentasse modificar a sociedade e implantar um novo estilo de vida. Considerava-se que isso só poderia ser possível devido a uma não aceitação “natural” por parte da juventude a qualquer tipo de ordem imposta.

Assim, o relato da entrevistada 1 deixa claro que o movimento estudantil permitiu

Entender o momento político-social desse período, nos levando à politização e [ao] ativismo político”. [...] oportunidade de auto crescimento e desenvolvimento. Exercício de liderança, e oportunidade de ampliar os horizontes, deixando de mirar somente os meus interesses particulares e passando a ter uma visão cósmica coletiva/social”.

Nessa perspectiva, as entrevistadas evidenciam o sentido atribuído pelas estudantes do IEG ao movimento estudantil, pois os relatos sinalizam que as jovens estudantes engajaram-se na luta contra a ditadura militar e o movimento possibilitou a construção de experiências culturais e políticas. Esses foram aspectos importantes para o aparecimento das jovens mulheres no cenário público.

3.5 Contribuição do movimento estudantil para a formação das jovens estudantes do IEG

De acordo com Gohn (2011), a educação, “não se restringe mais aos processos de ensino-aprendizagem no interior de unidades escolares formais, transpondo os muros da escola para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo etc” (p.17). Com isso, segundo a autora, surge um novo campo da Educação que se estrutura, o da educação não formal.

Gohn (2011) explica que a educação não formal aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, ou seja, processos organizativos da sociedade civil, ao redor das ações coletivas, abrangendo, dessa maneira, movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social, ou segundo ela, processos educacionais, frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos e colegiados.

Desse modo, a autora ajuda a compreender que a questão da educação não formal no âmbito dos movimentos sociais correlaciona-se com o caráter educativo, pois os movimentos sociais e a educação compartilham desse caráter, participando da construção de quatro grandes processos, sociopolíticos e culturais: a construção da cidadania, a organização política, a cultura política e a configuração do cenário sociopolítico e econômico. Assim, por meio da educação não formal é possível atuar “na percepção dos indivíduos, via complexos processos de subjetivação, contribuindo para a construção de novos imaginários e de uma nova cultura política” (GOHN, 2010, p.77).

De acordo com Cruz (2004) os próprios movimentos sociais constituem ações de natureza pedagógica, pois para ele,

Sua própria ação pedagógica constrói-se de várias formas, em vários planos e dimensões que se articulam e não determinam nenhum grau de prioridade. O desenvolvimento de formas e conteúdos, cuja validade é estabelecida pela experiência, é o que configura o processo de aprendizagem, tanto nas práticas políticas como nas cotidianas de sobrevivência, em que se produz não só a vida material, mas também as ideias e as representações que conformam as condições de existência social. (p.180)

Nesse sentido, o autor, apresenta o caráter educativo dos movimentos sociais e a forma de aprendizagem que os movimentos sociais possibilitam aos “participantes das mobilizações, das organizações e dos movimentos em geral, como efeito pedagógico multiplicador que espalha ações coletivas por todo o país”. (CRUZ, 2004, p.180).

Mascarenhas (2004), apoiada nas reflexões de Melucci, explica que os movimentos sociais constituem-se como verdadeiras “escolas da vida”, pois os indivíduos e grupos aprendem a situar-se no mundo e a posicionar-se diante dele.

A sua prática cotidiana leva ao acúmulo de experiência e à reflexão sobre eles próprios. É gerado um processo de conscientização na participação em um movimento social. Aprende-se a ser pessoa, grupo, cidadão. A luta e a construção de uma identidade coletiva caracterizam os movimentos sociais que se constituem como educativos (MASCARENHAS, 2004, p. 20-21).

A identidade coletiva pode ser construída e negociada por uma motivação social que conectam um grupo, possibilitando dessa maneira um processo de aprendizagem no sistema de relações e representações que compõem as ações coletivas dos movimentos. Portanto,

Há uma autorreflexão sobre o significado das ações que é incorporada à práxis do grupo. Este processo é histórico e tem um caráter público, pois, os

atores coletivos têm sempre uma identidade pública (MASCARENHAS, 2004, p. 20).

Com isso, Mascarenhas (2004) chama atenção para o fato de que os movimentos sociais abrigam diversidade e complexidade e representam situações que permitem aos grupos sociais manifestarem-se, construírem práticas sociais e uma visão de mundo. Nesse sentido,

A educação vivida no seio dos movimentos sociais é um processo de descobertas, amadurecimentos, criação e reinvenção do cotidiano e da vida. Sem a clausura de um espaço de institucionalização, a educação que ocorre nos movimentos sociais é muitas vezes fonte de um tipo de aprendizado que nenhuma instituição estabelecida é capaz de oferecer, nem a escola, nem a família, nem a igreja ou quaisquer outras. (MASCARENHAS, 2004, p. 22)

Portanto, nos movimentos sociais as pessoas e grupos aprendem a se organizarem, a reconhecerem, e serem reconhecidos e a se posicionarem diante da realidade social. “Vivenciam um processo educativo importante, incluindo lições de educação política” (MASCARENHAS, 2011, p. 22). Assim, as pessoas e grupos compartilham um contexto educacional de acordo com as experiências vividas coletivamente, a luta por interesses comuns e as ações empreendidas. Para Hanna Arendt (*apud* MASCARENHAS, 2011), a ação

É fonte do significado da vida humana, a capacidade de começar algo novo, que permite ao indivíduo revelar a sua identidade. Só a ação é prerrogativa exclusiva do homem; nenhum animal é capaz de ação. Essa, por sua vez, depende inteiramente da constante presença de outros. Ela é exercida entre os homens e corresponde à condição humana de pluralidade. Os movimentos sociais significam ações coletivas realizadas e essas ações têm um caráter educativo (p. 22-23).

Mascarenhas (2004) ajuda a compreender que o cidadão inserido nos movimentos sociais tem suas reivindicações pautadas em interesses coletivos de diversas naturezas e a educação ocupa lugar central na concepção coletiva da cidadania. Isso, segundo ela, “ocorre porque a educação se constrói no processo de luta, que é, em si, um movimento educativo” (p. 23). Esse processo não se trata apenas de uma aprendizagem individual; é uma politização de suas participantes, desenvolvendo uma “conscientização coletiva”. Portanto, ela enfatiza que

O processo educacional que ocorre no seio dos movimentos sociais é amplo e pode contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes e politizados, mais completos. Lembrando-nos aqui do objetivo que Marx aponta para a educação que é o da formação do homem *onilateral*,

completo, que desenvolve todos os aspectos de sua potencialidade humana, do homem inteiro, humanizado. (MASCARENHAS, 2004, p. 25).

É nessa perspectiva que o Movimento Estudantil e o Instituto de Educação de Goiás podem ser definidos como instâncias nas quais ocorrem práticas educativas de diferentes perspectivas; ambos constituem-se em campo de formação com intencionalidades específicas. Ou seja, o Movimento Estudantil no período de 1964 a 1968 pode ser caracterizado como instância de formação política, pois nesse período levou as jovens a assumirem um posicionamento diante da vida política lutando por melhorias, comuns a uma coletividade social. Possibilitou, dessa maneira, que a prática educativa acontecesse em diferentes espaços, levando em consideração a intencionalidade histórica do momento.

A entrevistada 1, em seu relato, explica que, “[...] *a questão da ditadura militar no espaço escolar não estimulava o questionamento e discussão por parte dos alunos*”. E a entrevistada 2 relembra que naquele período, no IEG, “*o contexto social e político era minimamente abordado e discutido pelos professores*”. E a entrevistada 4 afirma que, “[...] *pra mim o instituto de educação formava pra vida profissional, não formava pra vida política não; a formação pra vida política aconteceu à margem da orientação do Instituto de Educação*. Mas, no instituto, segundo a entrevistada 3, *aconteciam algumas reivindicações que :*

Não eram tantas assim, a gente tinha, mas muito poucas; que eram as questões de melhoria, das condições lá da sala de aula, salas de educação física, laboratório, um galpão enorme que tinha pra gente na hora do recreio, bar, a limpeza, mas eram coisas tão assim que... Eu nunca vi um movimento lá que fosse pra discutir a grade curricular. E as assembléias eram feitas para discutir questões do movimento estudantil. [...] Tinha representação de classe, de turma e essa representação de turma que era o canal de comunicação entre os alunos de modo geral e o centro acadêmico. Existiam as eleições, as eleições eram bem concorridas, porque durante muito tempo lá no instituto o centro acadêmico fazia o social, então eram as mocinhas que trabalhavam as festas e etc. (Entrevista 3)

Desse modo, as entrevistas possibilitam perceber que o IEG e o movimento estudantil são instâncias da sociedade civil que, na conjuntura política do período 1964 a 1968, permitem experiências tendo em vista diferentes perspectivas. Ou seja, ambas as instâncias estão estruturadas em meio a práticas educativas significativas na formação das jovens. Embora o IEG representasse socialmente um espaço para educação profissionalizante, possibilitou que as jovens se constituíssem enquanto grupo e muitas das inquietações delas tiveram como *lócus* esse espaço. A participação das jovens no movimento estudantil possibilitou uma formação de resistência à condição social vigente na ditadura militar.

Durante as entrevistas houve questões relativas à contribuição da participação no movimento estudantil para a escolha da profissão, tendo as jovens entrevistadas respondido o seguinte:

Eu fui fazer Ciências Sociais por causa da participação no movimento. [...] Foi porque eu já estava assim, bastante politizada, né? Então eu não queria um curso pra ganhar dinheiro subir na vida, mas eu queria um curso que... ampliasse essa politização minha, né? Só entrei pra universidade nesse período mais difícil, né? Repressão que foi em 69 [...]. (Entrevista 2)

Sim, o movimento estudantil contribuiu para a ascensão profissional e política de muitos participantes. Haja vista a eleição de muitos políticos: deputados estaduais e federais, governadores e até presidente da república, egressos deste movimento. Creio que contribuiu também para formar profissionais das mais diversas áreas, ciosos de seus deveres e detentores da ética e responsabilidade social. Evidentemente há exceções, infelizmente. (Entrevista 1)

Assim, as entrevistas realizadas permitiram identificar o caráter educativo do movimento estudantil. Segundo Cruz (2004), “o caráter educativo dos movimentos sociais os institui como inovação sociopolítica e como redes de produção e circulação do saber social”. (p.180).

O movimento estudantil contribuiu de forma significativa para a minha formação: desde a escolha do meu curso superior (Sociologia), até a construção da minha estrutura mental, dos meus valores, do meu estilo e prática de vida me dando a consciência da dimensão e responsabilidade social. (Entrevista 1)

Em parte contribuiu sim, porque eu achava que esse era um caminho e porque na época também assistente social foi uma das categorias, os assistentes sociais foi uma das categorias que mais militou, eu não sei se pela proximidade com a igreja, a profissão na época não tinha essa característica que tem hoje, mas eu já entrei arrebatando, porque eu já entrei questionando, então esse grupo você pode ver não foi só aqui, se você olhar Belo Horizonte, São Paulo, todos os lugares os assistentes sociais foram, assim, extremamente participativos. Acho que até hoje é uma categoria muito combativa, uma categoria muito participativa. (Entrevista 3)

Eu, a Rosa e essas meninas iam fazer Ciências Sociais, mas porque Ciências Sociais? Um curso que dá muita cultura geral e um curso que orienta a gente pra mudar o mundo. Então eles montaram um cursinho de férias, foi um cursinho de 20 dias, o Bosco deu aulas, o Gileno e aí a gente começou a ler outros autores que a gente não lia no Instituto de Educação, quem que eu lembro, por exemplo: aquele da geografia da fome, Josué de Castro, aí começamos a ter um contato, no cursinho, com uma literatura mais crítica. (Entrevista 4)

O que me direcionou para as ciências sociais foi essa militância e aí eu falei assim: ah eu vou fazer normal ou clássico, eu não queria ser professora, mas eu falei: ah, não, vou fazer normal assim mesmo é mesma coisa, e o pessoal: ah, não sai daqui. Aí você também está num lugar que você está participando, né? (Entrevista 3)

A partir desses relatos, infere-se o quanto a participação das jovens no movimento estudantil foi importante para suas escolhas e para a conscientização da realidade.

Os espaços onde se desenvolvem ou se exercitam as atividades formativas são múltiplos, tais como: o bairro-associação, as organizações que estruturam e coordenam os movimentos sociais, as igrejas, os sindicatos e os partidos políticos, as Organizações não Governamentais, os espaços culturais, e as próprias escolas, os espaços interativos dessas com a comunidade educativa etc.

Nos relatos das jovens fica evidenciado que elas circulavam por diferentes espaços, tais como, a escola, a igreja, a universidade, dentre outros.

Era o Lyceu, era um movimento de Segundo Grau... Foi aí que a gente entrou. Quando a gente estava terminando, a gente estava muito próximo da AP⁷, e mais ou menos a AP decidiu que cursos a gente deveria fazer: tais grupos vão para as ciências sociais, esses dão conta de passar nas ciências sociais então era a Rosa, a Vilma e Eu. (Entrevista 4)

E esse grupo que foi formado lá, esse grupo praticamente foi o grupo [que] depois engrossou na Ação Popular. Nós saímos de lá já com uma militância mais ou menos delineada e na verdade o instituto representava uma referência do ponto de vista de ensino; então, a gente ia pro instituto até pela qualidade, o ensino público naquele período era muito bom, ninguém precisava fazer cursinho pra prestar vestibular. (Entrevista 3)

O trabalho da AP era muito bom com a gente, que ela preparou a gente rapidamente nisso. Aí é que de fato eu sei falar do movimento estudantil, aí que o movimento estudantil se torna “orgânico” na minha cabeça, não no instituto de educação, na faculdade. Aí nós fomos ser representantes de classe, aí porque era representante de classe tinha processos contra grupos de estudo que tinha lá, a gente respondia processo pra Irma Castelo Branco, defender as pessoas, aí nós fomos fazer mural, jornal mural, com uma característica muito política, organizar as passeatas, pichar a cidade nas datas importantes. Essa é a vivência da faculdade, não do instituto de educação, começa a base no instituto de educação, mas só vai amadurecer na universidade. (Entrevista 4)

Os relatos das mulheres comprovam, portanto, que por meio da participação no movimento estudantil no período de 1964 a 1968, houve uma prática educativa muito significativa na formação, pois influenciou significativamente suas escolhas profissionais. O que possibilita compreender que o movimento estudantil, nesse período, possibilitou uma aprendizagem por meio da prática social. Nessa perspectiva, Gohn (2011) explica que

⁷ A Ação Popular (AP) foi um movimento político nascido em junho de 1962, a partir de um congresso em Belo Horizonte, resultado da atuação dos militantes estudantis da Juventude Universitária Católica (JUC) e de outras agremiações da Ação Católica. Foi composta principalmente de lideranças estudantis.

a produção de conhecimentos ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados, objetivando ser apreendidos, mas o conhecimento é gerado por meio de vivências de certas situações problema. As ações interativas entre os indivíduos são fundamentais para a aquisição de novos saberes, e essas ações ocorrem fundamentalmente no plano da comunicação verbal, oral, carregadas de todo o conjunto de representações e tradições culturais que as expressões contêm (p. 111).

Portanto, a participação das jovens no movimento estudantil no período de 1964 a 1968 possibilitou a formação de agentes protagonistas, produtores de ações ativas que conferem sentido à sociedade, sendo que sua participação tornou-as agentes potenciais de mudança e de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de dissertação resultou de uma investigação científica cujo propósito foi apreender a lógica da participação de jovens mulheres, estudantes do IEG, no movimento estudantil do período de 1964 a 1968. Pesquisar esse objeto de estudo com suas nuances e variações, complexidades e grande diversidade de participação, transformações conjunturais e demandas políticas exigiu conceitos, metodologias e esforço analítico.

Assim, compreender a dinâmica do movimento estudantil e a inserção nele das estudantes do IEG possibilitou enxergar a importância da participação juvenil em uma conjuntura marcada pela ditadura militar pós golpe de 1964 e desafios dela advindos.

A participação política das jovens no movimento estudantil está impregnada do imaginário das lutas estudantis da década de 1960 e fundamentada em uma memória coletiva. O presente estudo possibilitou reconstruir lembranças de acontecimentos e manifestações realizados num momento em que a efervescência política era uma base da dinâmica social.

Nesse período histórico, a juventude foi compreendida como agente social das transformações, tendo em vista que, na sociedade moderna, os jovens são os atores mais diretamente expostos às transformações do mundo, ou seja, a juventude é o ponto nevrálgico no qual as mudanças sociais são mais perceptíveis e sentidas.

O estudo acerca do movimento estudantil, sua forma de organização, seu ideário e reivindicações se fez necessário e importante por se compreender que a construção de experiências culturais e políticas no período de 1960, as lutas contra a ditadura militar, entre outros, foram aspectos importantes para o aparecimento dos jovens estudantes como uma categoria capaz de catalisar os anseios daquela sociedade e tornar-se seu porta-voz.

Assim, permitiram que os estudantes tivessem papel importante na capacidade de mobilização e pressão política, possibilitando que a juventude ganhasse visibilidade a partir da emergência de expressões e experiências juvenis relacionadas tanto à política quanto à cultura.

Esta investigação seguiu os princípios de Halbwachs (2003), tendo em vista que cada memória individual é um ponto de vista no interior da memória coletiva,

entendendo-se que existem imbricações entre memória individual e memória coletiva. Compreendeu-se que o movimento não ocorreu linearmente ou de modo homogêneo, pois a memória coletiva muda conforme o lugar que as pessoas ocupam, podendo um mesmo lugar mudar de acordo com as relações que os sujeitos estabelecem com outros meios.

A partir dessa perspectiva foi possível realizar uma reconstrução do movimento estudantil, tendo como lócus o IEG, com a pretensão de conhecer um pouco mais da história, ainda pouco presente na memória da sociedade brasileira em geral como também, particularmente, da sociedade goianiense.

Na tentativa de realizar uma pequena contribuição na reconstrução da história, foi possível perceber como os anos de 1960 estão presentes na memória coletiva, que também e ao mesmo tempo é individual. Principalmente, para aquelas pessoas que participaram ativamente de todas as emoções, frustrações, desejos, desencontros da vida em sociedade.

Assim, a partir dos depoimentos das então jovens estudantes, foi possível tecer algumas considerações acerca da contribuição do movimento estudantil na conjuntura 1964 a 1968 na formação das jovens mulheres e em sua inserção no cenário público por meio de um movimento considerado fenômeno da juventude.

Um dos elementos fundamentais do período de 1960 no estado de Goiás é que emergiu um conjunto de ações coletivas, que possibilitaram às jovens estudantes do IEG promoverem o direito de se organizarem, de estruturarem e se manifestarem publicamente, possibilitando, dessa maneira, a inserção das jovens estudantes no cenário público.

De acordo com Guimarães (2009), Arendt busca analisar as sociedades modernas e contemporâneas, compreendidas como organização pública de um processo “vital de sobrevivência”. Nessa perspectiva, ela explica que a divisão do trabalho nas sociedades modernas, que marca o ingresso do trabalhador na esfera pública, “fez com que se elevasse hierarquicamente no campo da vida ativa a atividade do *animal laborans*. Aparecendo em público, o trabalhador passou a compor um novo segmento da sociedade, sendo admitido na esfera pública. (p. 15).

Arendt (*apud* GUIMARÃES, 2009, p.15) explica que “tudo o que vem a público pode ser visto e ouvido por todos e ter a maior divulgação possível”.

Guimarães (2009) apoiada em Arendt afirma:

A publicidade é condição fundamental para a vida política na medida em que tem por função “iluminar os assuntos humanos, proporcionando um

espaço de aparições, onde os homens podem mostrar, através da palavra e da ação, pelo melhor e pelo pior, quem são e o que podem fazer”. (p.15)

Nessa perspectiva, o presente estudo buscou entender se as jovens mulheres estudantes do IEG, por meio da participação no movimento estudantil, tiveram aparição pública, tornando-se alvo de atenção em diferentes momentos e provocando repercussões na formação de opiniões acerca de sua existência.

Assim, a organização torna-se capaz de articular um conjunto social de ações, a fim de obter a satisfação de determinadas demandas. Portanto, o envolvimento das jovens no movimento estudantil sinaliza a emergência “da capacidade de tornarem-se agentes sociais de representatividade e força em um contexto de lutas pela ampliação do acesso ao espaço político e pelo reconhecimento como sujeito na esfera pública”. (GUIMARÃES, 2009, p. 17)

Segundo Nascimento (2008), a pluralidade é o principal suporte teórico para definir a esfera pública. Ou seja,

É a condição para a existência da realidade dialógica em que os homens se colocam em movimento junto a seus pares. Agir e falar são modalidades que constituem a natureza política da esfera pública; definida enquanto espaço em que os homens se reconhecem não como indivíduos atomizados e privados, mas como sujeitos coletivos (p. 59).

Desse modo, a autora define a esfera pública como lugar de confluência das falas e do agir humano, sendo essa a condição para a formação de opiniões e a inter-relação dos atos humanos, assegurando, dessa maneira, a diversidade de opiniões e o intercâmbio de falas de homens singulares capazes de chegar a consensos e conflitos.

Segundo Nascimento (2008), a diversidade na esfera pública significa “a existência de um espaço que impede qualquer forma de massificação e homogeneidade; ela é a garantia da natureza plural do discurso. [...] Diversidade não significa geração de conflitos, mas a possibilidade da realidade dialógica”. (p. 59) Assim, apoiada em Arendt, a autora diz que

Os sujeitos arendtianos, portanto, ao participarem da esfera comum aos homens, fazem uso da razão pública, o que implica dizer que essa moralidade não se sustenta na razão privada. Não são interesses pessoais que colocam os homens para dialogarem na esfera pública, estes aparecem apenas na forma de opiniões que são colocadas na mesma posição de outras opiniões que participam do universo da fala pública (p. 60).

Por meio da investigação foi possível perceber pela movimentação da sociedade civil a entrada de agentes na cena pública, em especial o movimento

estudantil na década de 1960. Particularmente, pode-se dizer que a participação de jovens mulheres no movimento estudantil pós 1964 com outras organizações da sociedade civil tem um traço em comum com a luta contra o regime ditatorial, o que possibilitou aos vários agentes “constituírem uma esfera pública política, onde a diversidade e a participação, mesmo sob ameaças do poder militar, estiveram presentes” (DOIMO, *apud* NASCIMENTO, 2008, p. 65).

Assim, entende-se que a participação no movimento estudantil possibilitou às jovens vivenciarem um complexo de relações sociais e de ações. Nesse processo, instituíram-se na qualidade de sujeito coletivo, por formarem uma coletividade, pois é na coletividade que se elabora “uma identidade e se organizam práticas mediante as quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades por meio de lutas”, (SADER, *apud* GUIMARÃES, 2009, p. 18).

Portanto, o movimento estudantil, em seu processo de contínua transformação e formação, possibilitou que as jovens estudantes do IEG tivessem atitudes a respeito do sistema político e exercessem o papel de cidadãs na vida pública.

Ao longo da investigação, foi possível perceber que a temática cultural sempre esteve presente na trajetória do movimento estudantil brasileiro, seja de modo mais visível e organizado, seja de modo mais latente. De toda forma, ela se constitui, desde os anos de 1960, como espaço comunicacional e simbólico entre os estudantes que, de diferentes maneiras, se apropriaram dessa dimensão para levantar suas bandeiras, questionar a sociedade e a própria cultura, dialogar com o mundo e com outros movimentos da sociedade civil.

Brotto (2009), a partir de seus estudos acerca da cultura política, explica que esta está relacionada à transmissão de valores políticos, assim como à legitimação do funcionamento da instituição política. Nessa perspectiva, pode-se considerar que as jovens tiveram suas participações permeadas por valores, normas e atitudes próprias de uma cultura política da conjuntura histórica de 1964 a 1968, que influenciou os comportamentos, direções e diretrizes políticas na sociedade.

Desse modo, pode-se dizer que o fenômeno juvenil que surgiu durante os anos de 1960 cruzou duas dimensões importantes em sua identidade coletiva e da participação juvenil: *a cultura e a política*, pois os movimentos sociais articularam em suas práticas essas duas dimensões.

Assim, as manifestações de movimentos juvenis propuseram ação direta como intervenção, visando a uma democracia mais participativa e questionando a

política. Nesse sentido, são consideradas práticas de uma cultura política dos movimentos sociais; numa compreensão de que a cultura é transformada radicalmente em elemento de política, os estudantes ressignificaram sua militância através do resgate político que existiu em sua própria produção cultural.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- AGUIAR, Odílio Alves. Condição humana e educação em Hannah Arendt. **Revista Educação e Filosofia**, v.22 – nº44 – jul/dez, p. 23-42, 2008.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- ARANTES, Maria Auxiliadora de Almeida Cunha. Resistência e dor. In: MERLINO, Tatiana (org.) **Direito à memória e à verdade: luta, substantivo feminino**. São Paulo: Editora Caros Amigos, 2010.
- BONNEWITZ, Patrice. **Vamos cultivar a diferença – A lógica da distinção**. In: Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BORGES, Mauro. **O golpe em Goiás: história de uma grande traição**. Rio de Janeiro. Editora: Civilização Brasileira S.A, 1965.
- BORGES, Pedro Célio Alves. **Bipartidarismo autoritário: análise regional: Goiás (1965 a 1982)**. 1988. 261p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade e Católica de São Paulo, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In:_____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1983.
- BRANCO, Jamile de Sales. **Movimentos Culturais e Juventude em Goiânia nas décadas de 60 e 70: utopia revolucionária no “coração do Brasil”**. 2008. 139p. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal de Goiás, 2008.
- BRANDÃO, Antonio Carlos; DUARTE, Milton Fernandes. **Movimentos Culturais de Juventude**. São Paulo: Editora Moderna, 1990.
- BROTTO, Marcio Eduardo. **Cultura Política: críticas, expressões e influências**. Revista ComUnigranrio, Vol. 1, N° 1, 2009.
- BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início de escolarização**. Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987.
- CARDOSO, Irene. Há uma herança de 1968 no Brasil? In: GARCIA, Marco Aurélio; VIEIRA, Maria Alice (Orgs). **Rebeldes e contestadores: 1968 – Brasil, França e Alemanha**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

CARRANO, P. C. R. **Juventudes**: as identidades são múltiplas. Movimento – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, n.1, p.11-27, maio, 2000.

CRUZ, José Adelson. Movimentos Sociais e Práticas Educativas. Inter-Ação: **Rev. Fac. Educ. UFG**, 29 (2): 175-185, jul./dez. 2004.

CRUZ, José Adelson. **Sociedade Civil**: percurso histórico do conceito. 2002

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DELA CÔRTE, Marcantônio. **O dia da mulher e os movimentos estudantis de 1968** - II. Diário da Manhã: Goiânia, mar. p.4, 2012

DIRCEU, José. O movimento estudantil em São Paulo. In: GARCIA, Marco Aurélio; VIEIRA, Maria Alice (Orgs). **Rebeldes e contestadores**: 1968 – Brasil, França e Alemanha. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

DUARTE, Aldimar Jacinto. Aspectos históricos das representações sociais dos jovens pobres do Brasil. In: **Processos formativos de jovens na EJA em Goiás**. In: DUARTE Aldimar Jacinto; GUIMARÃES Maria Tereza, orgs. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

FORACCHI, M. M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo, Pioneira, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1972.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

GODOY, Terezinha J. M. Conceitos de gênero, sexo e sexualidade. In: **Gênero, sexualidade e trabalho: ações educativas na educação profissional**. NASCIMENTO, Maria José do; OLIVEIRA E SILVA, Yara Fonseca de. (Orgs.). Goiânia: Kelps, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e Cultura Política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, Wagner. Ditadura militar de 64 intervém em Goiás. História de um herói anônimo na defesa dos estudantes e presos políticos. In: **Memória e verdade: a justiça de transição no Estado democrático brasileiro**. SOARES Inês Virgínia Prado; KISHI Sandra Akemi Shimada (Coord.). Belo Horizonte: Fórum, p. 21-34, 2009.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. O Estado: Governo Mauro Borges – A política de colonização e sindicalização rural. In: **Formas Camponesas em Goiás (1954/64)**. Goiânia: Editora UFG, 1988.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; Loureiro, Walderês Nunes. **A Escola Normal em Goiás. Goiânia**; Editora da UFG, 1994.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin *et al.* **Contribuições conceituais sobre Juventude e suas relações com o trabalho e a educação. Inter-Ação.** Goiânia, p. 1-29, jan./ju.. Goiânia. v. 5, n.1, p. 57-78, jan./jun. 2002.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. **Organização Camponesa em Goiás nas décadas de 1950-1960 e os sinais de novas práticas educativas nos atuais movimentos sociais. Inter-Ação.** Goiânia, p. 227-237, jun/dez. 2004.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; DIAS, Luciana C.de O. Jovens pobres, espaços de formação e estratégias de sobrevivência. In: _____ (coord.) **Jovens, educação e campos simbólicos.** Goiânia: Editora da UCG, 2007.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. A realidade temática e os dilemas da produção teórica. In: **Sindicato e Magistério: constituição e crise.** Goiânia. Editora: UFG, 2009.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. As possibilidades de aparecimento de um novo protagonista. In: **Sindicato e Magistério: constituição e crise.** Goiânia. Editora: UFG, 2009.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. Contribuições Conceituais de Pierre Bourdieu para a investigação de temática da juventude e educação. In: DUARTE, Aldimar Jacinto; GUIMARÃES, Maria Tereza (orgs.) **Processos formativos de jovens na EJA em Goiás. Goiânia:** Ed. da PUC Goiás, 2012.

GUIMARÃES, Warlúcia Pereira. **Memória e a reforma do Ensino de história na rede municipal de Goiânia (1983-1992).** 2004. 135p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Goiás, 2004.

HALBAWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003, 224p.

MENDES JR., Antônio. **Movimento estudantil no Brasil.** 2. ed. São Paulo. Brasiliense, 1992.

MACHADO, Fernanda Quixabeira. **“Nós somos jovens”:** Um problema no presente e uma esperança de futuro na Cuiabá dos anos 1950 e 1960. 2006. 165p. (Dissertação de Mestrado em História) Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Ciências Humanas e Sociais Departamento de História, 2006.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. A educação para além da escola o caráter educativo dos movimentos sociais. In: **Saberes de nós: ensaios de educação e movimentos sociais.** In: PESSOA, Jadir de Moraes (org.) Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

MERLINO, Tatiana; OJEDA, Igo (orgs). **Direito à memória e à verdade: luta, substantivo feminino.** São Paulo: Editora Caros Amigos, 2010.

MESQUITA, Marcos Ribeiro. **Identidade, Cultura e Política: os movimentos estudantis na contemporaneidade**. 374p. Tese. (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2006.

MORAES, Adriano dos Santos. **O movimento estudantil brasileiro em tempos de ditadura: um contexto latino-americano**. Grupo de pesquisa do projeto “Memórias da Baixada Fluminense: vida, trabalho e desenvolvimento urbano em testemunhos de anciãos 1950-2000.”, Coordenado pelo Professor Doutor Álvaro P. Nascimento. UFRRJ, 2008.

NASCIMENTO, Mariângela. A esfera pública na democracia brasileira: uma reflexão arendtiana. In: _____; CORREIA, Adriano. **Hannah Arendt: entre o passado e o presente** (orgs.). Juiz de Fora: UFJF, p. 53-72, 2008.

NASCIMENTO, Marcus Jary. **A participação política da juventude goiana no movimento estudantil universitário: a crise de um projeto social (1960/1985)**. 2002.138p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2002.

NETO, Vitale Joanoni. **O movimento estudantil de 1964 a 1979: uma reflexão histórica sobre sua trajetória**. Mimesis, Bauru, 9 (1): 77- 109, 1988.

NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e Oblatos – um exame da relação classes médias/escola na obra Pierre Bourdieu. In: Educação Sociedade e Cultura, **Porto**. n°7. p. 109-129, 1997.

NOVAES, Regina. **Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias**. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. EUGENIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2006.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária: mestra ou 5**. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

OLIVEIRA, Rita de Cássia A. Culturas juvenis na metrópole: cultura audiovisual, formas de expressão e consumo simbólico. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.) **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

PROJETO DE PESQUISA CENTRO MEMÓRIA VIVA: **documentação e referência em educação de jovens e adultos, educação popular e movimentos sociais do Estado de Goiás**. PUC-GO, 2010.

QUEIROZ, Edna Mendonça Oliveira de. **Trabalho Diurno/Escolarização Noturna: o cotidiano do jovem trabalhador**. 2001.145p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Goiás, 2001.

REIS FILHO. Daniel Aarão. 1968, o curto ano de todos os desejos. In: GARCIA, Marco Aurélio; VIEIRA, Maria Alice (Orgs). **Rebeldes e contestadores: 1968 – Brasil, França e Alemanha**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

RICCEUR, Paul. **1913. A memória, a história, o esquecimento.** Trad. Alain François *et al.*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RIDENTI, Marcelo. Breve recapitulação de 1968 no Brasil. In: GARCIA, Marco Aurélio; VIEIRA, Maria Alice (Orgs). **Rebeldes e contestadores: 1968 – Brasil, França e Alemanha.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

ROCHA, Maria José Pereira. **Três lentes para o feminismo.** 184p. (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, Claitonei de Siqueira. Juventude do Proeja: mediações entre educação profissional e o mundo do trabalho. In: DUARTE, Aldimar Jacinto; GUIMARÃES, Maria Tereza (orgs.). **Processos Formativos de Jovens na EJA em Goiás.** Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2012.

SILVA, Hélio Ribeiro da. **1964 Golpe ou contragolpe?** Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1975.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e Violência no Brasil Contemporâneo. IN: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo (Orgs.). **Retratos da Juventude:** análise de uma pesquisa nacional. Instituto Cidadania. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 131-159, 2005.

VASCONCELOS, Ângela Dolores. Baiocchi de. **Jovens – Adolescentes – Gênero e Sucesso escolar.** 2001. 180p. Dissertação (Mestrado em Educação) -. Universidade Católica de Goiás, 2001.

VELHO, Gilberto. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIA, Fernanda. (Orgs.). **Culturas jovens:** novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, p. 192-199, 2006.

ANEXOS

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

História/Origem – Familiar

- a) Em que cidade nasceu?
- b) Onde a família morou?
- c) Qual a formação do seu pai e da sua mãe?
- d) Onde seus pais estudaram?
- e) Seus pais trabalhavam em quê?
- f) Quantos irmãos você tem?
- g) Qual a formação dos irmãos?
- h) Onde seus irmãos estudaram?
- i) Quantos homens e quantas mulheres?
- j) Onde você fez o ginásio?

Imagem do IEG – Período de 1964 a 1968

- a) Em que ano estudou no IEG?
- b) Porque veio estudar no IEG?
- c) Qual era a imagem do IEG nessa época?
- d) Qual era a grade curricular do IEG no período?
- e) Quais as disciplinas preferidas?
- f) Quais as disciplinas que influenciaram a sua formação?
- g) Você estudou no IEG porque queria o clássico?
- h) Você tinha alguma expectativa em ser professora?
- i) Quais os sentidos atribuídos ao IEG?
- j) Como os professores trabalhavam o contexto social e político desse período?
- k) Como foi enfatizada a questão da ditadura militar no espaço escolar?
- l) Quais as influencias desse contexto histórico na sua vida?
- m) A ditadura militar implantada nesse período repercutiu no ambiente escolar?
- n) Quais foram as repercussões desse período no ambiente escolar?

Movimento Estudantil

- a) Existia algum grupo de alunas que realizavam reivindicações no IEG?
- b) Como era a organização desse grupo?
- c) Qual o sentido atribuído ao movimento estudantil nesse período?
- d) Como era percebido o movimento estudantil nessa época?
- e) Qual a contribuição do movimento estudantil na sua formação?
- f) O que era reivindicado pelo movimento estudantil?
- g) Quem era principal liderança desse movimento?
- h) Qual era o papel da líder no movimento?

- i) O movimento estudantil contribuiu para a ascensão profissional e política?**
- j) Quais foram as influencias do movimento estudantil em sua vida acadêmica e profissional?**
- k) O que significou para você a participação no movimento estudantil no período de 1964 a 1968?**
- l) Como você percebia o contexto político e social do período?**
- m) Qual era a principal reivindicação nesse período?**
- n) O que influenciou sua participação no movimento estudantil?**
- o) O que significou para você participar do movimento estudantil nesse período?**

Jovens

- a) Para você como era percebida a juventude nesse período?**
- b) Como eram vistas as jovens que faziam parte do movimento estudantil?**
- c) O que era ser jovem nesse período?**
- d) Quais eram as características das jovens que faziam parte do movimento estudantil?**
- e) Como você define o papel da jovem no movimento estudantil?**
- f) Qual a principal contribuição da jovem no movimento estudantil?**
- g) Como era vista a jovem no IEG?**
- h) Quais eram as características das jovens alunas do IEG?**
- i) O IEG pode ser considerado como espaço de sociabilidade juvenil?**
- j) No IEG existiam grupos de jovens?**
- k) As jovens pertenciam a que classe social?**
- l) Como você define a juventude desse período?**
- m) Você se identificava com o modo de ser jovem desse período?**
- n) O que significou para você viver a juventude desse período?**

ANEXO B - Ex-alunas do IEG entrevistadas

- **Elza Guedes Chaves**
- **Maria Aparecida G. Skorupski**
- **Marilda Gomes**
- **Rosa Maria Borges Manzan**
- **Tânia Maria Corrêa Camarcio**