

Universidade de São Paulo (USP)
Faculdade de Educação (FE)

**“REPRESENTAÇÕES DOS MOVIMENTOS
POLÍTICO-CULTURAIS DA DÉCADA DE 60
NOS JOVENS DE ENSINO MÉDIO”**

*Dissertação apresentada como
exigência parcial para a obtenção
do título de mestre em educação
pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo
(FE/USP)*

Área de concentração: Educação
Área temática: Didática, Teorias
de Ensino e Práticas Escolares

Aluno: Milton Joeri Fernandes
Duarte

Orientadora: Profa. Dra. Kátia
Maria Abud

São Paulo
2005

Para minha mãe, Nilda, presente e onipresente do início até o final da minha vida. Para o meu pai, Milton, pelo exemplo e força diante dos obstáculos da vida, e principalmente a minha esposa Noeli, por dividir as horas difíceis ao longo desta trajetória.

“Uma geração transmite suas celebridades à geração seguinte, que não tem espaço para recebê-las, pois está preparando as suas próprias”. (ANDRADE, Carlos Drumond de. O avesso das coisas. Rio de Janeiro: Record, 1987, p. 68).

“(...) Como produto social, a Educação somente pode ser analisada a partir do contexto sócio-político e cultural que a normatiza, considerando o período pesquisado. A historicidade da Educação enquanto objeto de pesquisa exige a utilização de métodos que levem em conta tal historicidade”. (ABUD, Kátia Maria. “O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931”. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, nº 25/26, p.163. 1992).

ÍNDICE

RESUMO	6
ABSTRACT	7
AGRADECIMENTOS	8
INTRODUÇÃO	9
1- Instrumento de pesquisa e objeto	10
2 - Movimento estudantil: o deslocamento do público para o privado	11
3 - As representações históricas dos alunos	13
4 - As representações históricas e a elaboração da consciência histórica (conhecimento histórico)	14
CAPÍTULO 1 - UMES: CAMPO, <i>HABITUS</i> E REPRESENTATIVIDADE DE UMA INSTITUIÇÃO SECUNDARISTA	16
1.1- O <i>habitus</i> de um campo estudantil	20
1.2- A juventude como categoria social	25
1.3- Da rebeldia coletiva dos anos 60 à fragmentação juvenil do início do século XX	28
1.4- A organização e a representatividade do movimento estudantil	32
1.5- A ditadura e a reforma do ensino básico	50
1.6- O fim do milagre econômico e a redemocratização	52
CAPÍTULO 2 - REPRESENTAÇÕES DOS MOVIMENTOS POLÍTICO-CULTURAIS DOS ANOS 60	66
2.1- A importância do conceito de representação social	66
2.2- A etnografia e a elaboração do instrumento de pesquisa	69
2.3- As provas projetivas	73
2.4- As representações dos secundaristas de hoje em relação aos movimentos político-culturais e a cultura engajada da década de 60	75
2.5- As representações dos secundaristas de hoje em relação à jovem guarda	88
2.6- As representações dos secundaristas de hoje em relação ao tropicalismo	96
2.7- Análise comparativa das representações dos secundaristas de hoje em relação aos movimentos político-culturais da década de 60	106

CAPÍTULO 3 - A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO DOS MOVIMENTOS POLÍTICO-CULTURAIS DA DÉCADA DE 60	112
3.1- A influência da “vida cotidiana” nas representações dos alunos	113
3.2- A influência da “vida institucional” nas representações dos alunos	119
3.3- As representações dos alunos e a consciência histórica	122
3.4- O conhecimento histórico dos alunos e suas representações históricas	129
3.5- Os conceitos cotidianos e científicos e as representações históricas dos alunos	132
3.6- As representações históricas dos alunos como instrumento de avaliação diagnóstica	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
BIBLIOGRAFIA	140
Página eletrônica (site)	147
Fontes iconográficas	148
ANEXOS	149
Anexo 1- Questionário procurando caracterizar o perfil sócio-econômico do entrevistado	149
Anexo 2- Roteiro das entrevistas	151

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar e comparar as representações históricas produzidas pelas universidades e imprensa dos movimentos políticos-culturais dos anos 60 com as representações utilizadas pelos alunos do ensino médio contemporâneo enquanto instrumento para entender o movimento estudantil atual.

Foram realizadas entrevistas com alunos do ensino médio, participantes da União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São Paulo (UMES), entidade composta por dois milhões e meio de estudantes de ensino fundamental, médio e técnico, cursos supletivos, pré-vestibulares e livres da cidade de São Paulo.

Através de uma metodologia de pesquisa de inspiração etnográfica, estabelecemos uma mostra qualitativa de oito entrevistas e, também, utilizamos fotos e letras de músicas da época.

PALAVRAS-CHAVE: Representações, Educação, História, Política, Cultura, Movimento Estudantil e Etnografia.

ABSTRACT

This research had with objective identify and compare the historical representations made of universities and press of the political-cultural activity in the years 60 with the representations of the student's contemporary intermediate teaching while instrument to understand the actual student activity.

Interviews were produced with student's intermediate teaching. They're participants of the Union Municipal of the Intermediate Students of the São Paulo (UMES), body composed of two millions and five hundred thousand of the student's fundamental teaching and intermediate teaching, schools technologies and others courses of studies.

Over to a research's methodology to ethnographical inspiration, we fixed the analysis to eight interviews, photos and letter's music age.

KEY-WORDS: Representations, Teaching, History, Political Science, Culture, Student's Activity and Ethnography.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer as pessoas que tornaram possível a conclusão desta pesquisa. À Prof^a Dra. Kátia Maria Abud, pela sua orientação, amizade e apoio nos momentos mais difíceis desta trajetória.

Aos professores do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP e, em especial, aos professores Ernesta Zamboni e Nelson Schapochnik, pelas críticas e contribuições feitas no Exame de Qualificação.

Aos alunos da UMES e sua diretoria, bem como a minha família e colegas de escolas e da pós-graduação, em especial a André Chaves de Melo Silva e Ronaldo Cardoso Alves.

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “Representações dos movimentos político-culturais da década de 60 nos jovens de Ensino Médio” tem como principal objetivo identificar e comparar as representações históricas dos movimentos político-culturais dos anos 60 com as representações utilizadas pelos alunos do Ensino Médio para entender esses movimentos. O presente trabalho pretende mostrar quais as informações e representações sobre os movimentos jovens da década de 60 presentes no conhecimento histórico dos estudantes secundaristas.

Para atingir os objetivos desta pesquisa foram entrevistados alunos do Ensino Médio participantes do movimento estudantil secundarista de São Paulo, que fazem parte da UMES (União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São Paulo), entidade composta por dois milhões e meios de estudantes de ensino fundamental e médio, técnico, cursos supletivos, pré-vestibulares e cursos livres da capital paulista.

Esse projeto teve origem em uma experiência de sala de aula como professor do Ensino Médio, onde colaborei na organização e no desenvolvimento de um curso para alunos do terceiro ano da rede pública do período noturno (ano letivo de 1988), cujo principal objetivo foi motivá-los para as aulas fazendo-os sentir a importância do jovem no processo histórico contemporâneo da segunda metade do século XX.

A dificuldade de material adequado para o curso, pois a maior parte dos textos era de natureza acadêmica levou à elaboração de uma apostila em parceria com outro professor (Antonio Carlos Brandão), que posteriormente foi transformada em um livro paradidático: “Movimentos culturais de juventude”, na Coleção Polêmica, da Editora Moderna, em 1990.

A partir dessa experiência pedagógica, que continuo desenvolvendo no Ensino Médio, o principal objetivo da pesquisa foi identificar e analisar algumas representações utilizadas pelos alunos para entender os anos 60 em confronto com as representações fundamentadas na produção acadêmica e jornalística.

1- Instrumento de pesquisa e objeto

Ao elaborar o instrumento de pesquisa, a idéia foi colocar o estudante secundarista ligado ao movimento estudantil, supostamente preocupado com as questões políticas, sociais e culturais do Brasil, com alguns dos principais símbolos da rebeldia dos anos 60. Para que isso fosse possível optei por uma pesquisa etnográfica com um grupo de oito estudantes da UMES que estavam concluindo (2004) ou concluíram o ensino médio (2003). A escolha dos alunos também se encontrou condicionada a outros critérios: gênero (masculino ou feminino), aspectos funcionais dentro da instituição (participantes da direção executiva e militantes), tipo de escola (pública, pública-técnica ou particular). Com isto, procurei estabelecer uma diversidade qualitativa dos sujeitos que formaram essa pequena amostra do universo do movimento estudantil secundarista, facilitando assim as associações e relações que propiciam uma análise da representação histórica do estudante paulista em relação aos movimentos político-culturais dos anos 60, evidenciando ou não, a influência dos currículos escolares na formação dessa representação, o que possibilita o repensar dos currículos de história em relação ao papel da juventude no processo histórico contemporâneo.

Inicialmente o instrumento de pesquisa inclui uma série de questões que buscam delinear o perfil sócio-econômico de cada estudante a ser entrevistado (Anexo 1) e que serviram de balizamento para algumas análises posteriores em relação aos entrevistados, pois cruzei esses dados com os dados das entrevistas, o que possibilitou traçar um quadro sócio-cultural do estudante secundarista atual em comparação com os jovens da década de 60.

Após a aplicação desse questionário, os estudantes foram entrevistados adotando-se algumas práticas da chamada microetnografia ou microanálise, tendo as gravações sonoras em fitas cassete como fonte primária. Distinguindo-se da etnografia em geral, o foco principal não foi mais o que está acontecendo naquele momento, mas como está acontecendo. O texto-base não foi apenas a narração, mas também a análise das reações dos entrevistados e a transcrição de partes das fitas consideradas essenciais para a pesquisa. A possibilidade de escutar várias vezes as gravações, discutir e confrontar diferentes

interpretações foi tornando a análise cada vez mais refinada, até atingir uma aproximação mais precisa ao objeto pesquisado com suas representações.

As entrevistas gravadas em fitas cassete foram direcionadas através de um roteiro pré-estabelecido (Anexo 2) provas projetivas (fotos e músicas significativas dos movimentos político-culturais dos anos 60). Desta maneira, o sujeito foi colocado diante de situações pouco estruturadas mediante a utilização de símbolos que não pertencem ao seu tempo, sendo obrigado a fazer comentários através de um roteiro de perguntas formulado pelo pesquisador (Postic, 1993: 52). Pela prova projetiva, procurou-se conseguir que o inconsciente revele-se um pouco mais, libertando alguns entraves que o impede habitualmente de falar sobre um determinado tema, o que contribuiu para o aparecimento de elementos concretos na análise da postura e do discurso do entrevistado que acabou revelando alguns aspectos importantes de suas representações históricas sobre os movimentos político-culturais da década de 60 no Brasil.

A escolha da UMES como objeto desta pesquisa, algo destacado na parte inicial do capítulo 1, foi primordial, porque ela constitui um campo permeado por uma práxis estudantil, onde ação e intenção, regional e nacional, privado e público se confundem, pois não possuem momentos distintos, fazendo com que os significados e os conteúdos deste campo tornem-se mediadores da existência desse estudante secundarista como categoria social e que só podem ser compreendidos à luz do processo histórico social que o constitui.

A noção de campo, utilizando o conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu formou um balizamento para um conjunto de indicações conceituais que possibilitaram a construção do objeto que comandou – ou orientou – todas as opções práticas da pesquisa, bem como as análises e interpretações das representações destes estudantes do ensino médio em relação aos movimentos político-culturais da década de 60.

2- Movimento estudantil: o deslocamento do público para o privado

Outro aspecto importante, desenvolvido ao longo do capítulo 1, foi a idéia de que apesar da juventude estudantil do país ter um papel fundamental no processo de modernização do país, principalmente nos anos 60, com destacada presença a favor dos processos de democratização e combate às estruturas conservadoras, houve sempre uma

certa desqualificação histórica em relação ao estudante secundarista, dando a impressão que o movimento estudantil se restringia ao movimento universitário representado pela UNE. Raramente é mencionada a presença de jovens secundaristas, ou quando ocorre de serem considerados, é de forma quase sempre elucidativa, como durante a aprovação e os protestos contra a Lei Suplicy (1964), ou as manifestações contrárias a morte do estudante secundarista Edson Luis.

Com a volta dos estudantes às ruas de maneira efetiva, a partir de março de 1977, reforçando e intensificando consideravelmente a luta contra a ditadura, temos uma retomada da tradição democrática e progressista do movimento estudantil com outras características e atitudes. No entanto, essa retomada estaria condicionada a um novo contexto histórico em termos comportamentais e quantitativos da população universitária, como reflexo do aumento do número de estudantes do ensino secundário, bem como à expansão do número de vagas, principalmente no ensino superior privado, onde a convivência estudantil era diferente do ambiente político-cultural das universidades públicas, que haviam sido o centro da agitação estudantil dos anos 60. Com isto, a oposição à ditadura se deslocava do âmbito estritamente político, que era a derrubada do regime militar, para a esfera social e cultural do cotidiano. Os estudantes politicamente engajados tentavam agora combinar de uma nova maneira a atividade política com a vida pessoal.

Essa construção histórica, por sua vez, acabou também contribuindo para a desqualificação, principalmente a partir dos anos 80, dos movimentos estudantis que evidenciavam o papel dos estudantes secundaristas, pois não se enquadravam nas representações históricas criadas, principalmente a partir do ano de 68, desqualificando-as como verdadeiramente políticas. Mesmo com a efetiva participação dos estudantes, principalmente secundaristas, nas movimentações de rua pelo impeachment de um presidente da República, no início dos anos 90, essas manifestações eram desqualificadas como “espontaneistas”, “espetaculares”, com mais dimensão de “festa” do que de “efetiva” politização, pois não se enquadravam nos modelos de interpretação criados nos anos 60 e que levavam em consideração uma representação histórica baseada na representatividade política das organizações estudantis universitária, principalmente da UNE, que simbolizavam os movimentos progressistas de esquerda e a resistência ao regime militar.

Isto explica porque a UMES, entidade que ressurgiu em novembro de 1984, como um campo de estudantes secundaristas acaba também apresentando algumas características da negação da classe como condição determinante da ação, pois todas as ações são coordenadas conclamando a união dos estudantes secundaristas independente da condição sócio-econômica, legitimando a sua mobilização e representatividade com reivindicações específicas e parciais, próximas da esfera privada, como o direito à meia-entrada e ao meio-passe, fazendo da “carteirinha da UMES” uma das principais bandeiras da instituição.

Ao fazer esse pequeno histórico do movimento estudantil brasileiro desde os anos 60, ao longo do capítulo 1, tenho como objetivo contextualizar o ressurgimento da UMES paulistana como campo político, levando em consideração as origens do seu habitus, tomando como base o conceito de Pierre Bourdieu, e sua representatividade, evidenciando também a construção da imagem dos estudantes nas últimas décadas, que vistos tradicionalmente como politicamente engajados e revolucionários durante os anos 60 e início da década de 70, como um dos poucos focos de resistência pacífica ou armada ao regime militar e, por isso, duramente silenciados. Esses jovens irrompem na cena política em 1977 com formas mais particularizadas e irreverentes de protesto que irão se configurar definitivamente no início dos anos 90.

3- As representações históricas dos alunos

Esse deslocamento do movimento estudantil do público para o privado influenciou também as representações apresentadas pelos alunos sobre os movimentos político-culturais nos anos 60, destacadas no capítulo 2, pois reforçam a imagem do engajamento de jovens estudantes na luta contra o regime militar, através de mobilizações de entidades estudantis e do engajamento nos partidos de esquerda, evidenciando os aspectos políticos, deixando de lado os movimentos culturais que marcaram os padrões de comportamento (sexuais, morais, na relação com a propriedade e o consumo), como a jovem guarda e o tropicalismo.

Os jovens deste período, segundo os entrevistados, teriam uma melhor condição sócio-econômica que os estudantes atuais, sem se aterem ao fato de que o ensino público

secundário e superior eram mais elitizados e composto em sua maioria por jovens de classe média.

Outro aspecto importante é que os alunos ao se referirem ao movimento estudantil da década de 60 não fizeram nenhuma distinção entre o movimento secundarista e o movimento universitário, sendo que a maioria das representações apresentadas se referem ao último. Isso, de certa forma, reafirma a quase ausência do movimento secundário da história do movimento estudantil brasileiro, como também é reflexo do próprio processo histórico da UMES paulistana, fechada depois do AI-5 (1968), o que provocou o desaparecimento dos seus registros documentais. Isso, em parte, explica a dificuldade dos estudantes construírem uma identidade histórica, a partir dos anos 80, relacionada diretamente ao movimento secundarista dos anos 60.

Grande parte das representações construídas pelos alunos ressalta a união e o coletivo dos anos 60, contrapondo-se à segmentação e o individualismo dos movimentos juvenis de hoje, o que, de certa maneira, reflete algumas características do movimento secundarista atual de negação da classe como condição determinante de uma ação mais ampla, procurando legitimar a sua mobilização e representatividade com reivindicações específicas e parciais, próximas da esfera privada. Como por exemplo, as questões referentes ao direito à meia-entrada e ao meio-passe, fazendo da “carteirinha da UMES”, por exemplo, uma das principais bandeiras da instituição.

4- As representações históricas e a elaboração da consciência histórica (conhecimento histórico).

A maior parte das representações dos jovens secundaristas entrevistados, durante esta pesquisa, e destacada ao longo do capítulo 3, demonstrou também a necessidade da consciência histórica (conhecimento histórico) para tratarem de valores morais e de argumentação moral (razão) e de como essa consciência vem sendo adquirida por eles. Portanto, a consciência histórica é um pré-requisito necessário, pois se trata de uma mediação entre os valores morais (orientadores de comportamento) e a ação dos estudantes.

Os elementos definitivos e provisórios destacados nas representações dos jovens secundaristas entrevistados comprovam a importância dos valores e da argumentação moral

na formação da consciência histórica (conhecimento histórico) dos estudantes, que servirão como orientadores de comportamento para a ação desses jovens na sociedade atual.

Os diferentes significados dos elementos definitivos e provisórios do conhecimento histórico destes alunos podem ser compreendidos e trabalhados pelo professor em sala de aula. Estes significados salientam a contingência do conhecimento histórico e, conseqüentemente, a necessidade de sua desconstrução, através de uma visão objetiva, que reconheça a possibilidade de diversas reconstruções válidas do passado com recursos e critérios históricos específicos, e em que os indícios fornecidos pelas fontes (fotos e músicas) devem ser encarados como uma ponte entre a realidade atual e o passado histórico da década de 60 no Brasil.

Desta maneira, quando fazemos emergir as representações históricas dos alunos através de provas projetivas ou fontes históricas, seja no decorrer desta pesquisa ou em sala de aula, oferecemos ao professor meios de avaliar diagnosticamente os alunos e o seu curso próprio curso de História ministrado em sala de aula.

CAPÍTULO 1 - UMES : CAMPO, *HABITUS* E REPRESENTATIVIDADE DE UMA INSTITUIÇÃO SECUNDARISTA

A UMES foi uma das entidades que se manifestaram nos movimentos estudantis contra a ditadura militar e que devido à repressão, desapareceu como representante dos estudantes secundaristas no final dos anos 60. Essa entidade foi fundada novamente em 11 de novembro de 1984 procurando preencher um hiato político de organização do movimento secundarista em São Paulo, durante a década de 70 e início dos anos 80. O fechamento da entidade depois do AI-5 provocou o desaparecimento de seus registros documentais.

Hoje, a UMES divulga como principais objetivos: a defesa dos interesses dos estudantes do ensino público e gratuito, a melhoria da qualidade de ensino, apesar de destacar suas ações parciais em defesa da meia-entrada em cinemas e teatros e outros tipos de entretenimento e do meio-passe. A manutenção da democracia e a soberania nacional são suas bandeiras permanentes. A Diretoria da UMES é eleita a cada dois anos. Para desenvolver a mobilização estudantil, a UMES atua em conjunto com os grêmios (entidades representativas dos estudantes secundaristas de cada escola).

A UMES, na concepção de Pierre Bourdieu, forma um campo composto por estudantes secundaristas da cidade de São Paulo, o que configura um "pequeno mundo" que corresponde a um compartimento de um campo maior representado pela Educação e os estudantes do ensino médio paulistano. Essa entidade estudantil forma um espaço de dominação, alianças e conflitos com regras próprias e uma certa autonomia em relação à sociedade, onde os indivíduos agem em função de suas respectivas posições e interesses. Esses indivíduos movimentam-se de acordo com o capital cultural (diplomas, conhecimentos e educação informal) e o capital social (redes de relações), recursos mais úteis que o capital econômico (condição sócio-econômica) no interior do campo formado pelos estudantes da UMES¹.

¹ “Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se

A sociedade é um conjunto de campos sociais, mais ou menos autônomos, atravessados por lutas entre as classes sociais. Esses campos não são espaços com fronteiras estritamente delimitadas e totalmente autônomos. Eles se articulam entre si, pois existe uma interpenetração dos campos. No caso da UMES, o seu campo é permeado pela lógica do campo econômico (mercado de trabalho), campo social (família), campo artístico-cultural (indústria cultural), campo educacional (escola) e o campo do poder (movimento estudantil e partidos políticos), que influenciam as relações dos indivíduos no interior da instituição e sua visão de mundo em relação ao processo histórico.

Assim ao estudarmos a UMES como um campo, temos que levar em conta a influência de outros campos, como a questão da perspectiva profissional destes jovens, preocupados com o desemprego (campo social), mas que ainda vêm no ensino superior um meio de ascensão social, mesmo que seja da esfera privada (campo educacional). Originários de família de classe média baixa e da classe trabalhadora têm na mídia eletrônica (televisão, cinema, videocassete, videogames, internet e dvd) o seu maior referencial de informação e lazer (campo artístico-cultural). Outro ponto que deve ser destacado é a idéia que estes estudantes têm da falta de qualidade do ensino público e privado da maioria das escolas, que não consegue possibilitar o acesso às melhores faculdades do país (campo educacional). Apesar dessa preocupação com o desemprego e o ensino esses jovens destacam sua atuação de militância em relação às questões parciais relacionadas ao direito da meia-entrada e do meio-passe sem praticamente citar suas atuações no interior das instituições políticas (MR-8 e PMDB), ou o engajamento em questões políticas e sociais mais amplas (campo do poder). Portanto, ao analisarmos o discurso destes jovens pertencentes ao campo UMES devemos nos deter na influência dos elementos pertencentes a outros campos da sociedade e que contribuem para a atuação do jovem no interior da instituição e na formação do seu conhecimento histórico.

Outro aspecto importante, é que a UMES, como um campo de estudantes secundaristas, acaba também apresentando algumas ambigüidades inerentes ao movimento estudantil: negação da classe como condição determinante da ação, pois todos as ações são

geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir” (Bourdieu, 2001: 69).

coordenadas conclamando a união dos estudantes secundaristas independente da condição sócio-econômica; afirmação da prioridade necessária da consciência estudantil em relação à educação em relação à ação, apesar da preocupação de lastrear a ação em reivindicações específicas e parciais, como o direito à meia-entrada e ao meio-passe, fazendo da “carteirinha da UMES” uma das principais bandeiras da instituição. Essas características podem ser comprovadas durante a apresentação das teses para o XV Congresso da UMES em 18 de maio de 2004 num dos boletins informativos da entidade:

“A Carteirinha da UMES é a maior conquista dos estudantes de São Paulo. Ela nos garante o meio-passe, a meia-entrada em shows, cinemas, teatros e estádios (...). Com a carteirinha, cada estudante sente que faz parte de uma grande UNIÃO com outros DOIS MILHÕES E MEIO de estudantes, com os mesmos problemas e os mesmos anseios, e com força para consegui-los. (...) E vamos sair desse congresso com uma firme determinação de fazer crescer ainda mais nossa força e nossa voz, com todo estudante com a sua carteirinha!”

Essa esquematização sumária nos possibilita reconhecer, em linhas gerais, alguns limites socialmente imposto à *práxis* estudantil:

“Dos textos de Marx relativos à noção de praxis destacamos a seguinte afirmação que nos parece ilustrativa: ‘ Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem arbitrariamente em condições por eles escolhidas, e sim em condições diretamente dadas e herdadas do passado (Cf. Le 18 Brumaire de Louis Napoléon. Ed. Socials, p. 173.) Com essa afirmação, Marx pretendeu demonstrar-nos que os indivíduos conseguem dominar o processo histórico na proporção em que também as suas condições reais de existência” (Foracchi, 1982: 27).

Portanto, a ação desse estudante secundarista delimitada pelo seu campo de atuação (UMES) lhe permitirá atingir, apenas de modo indireto, a sociedade como um todo, além de revelar uma transitoriedade própria desse jovem, pois se trata de um agente social que ainda não completou a sua formação educacional. O caráter eminentemente reivindicativo da

praxis estudantil consegue extrair o melhor de sua força e assegura a persistência dos seus objetivos parciais (meia-entrada e meio-passe) quando encampa alguns anseios nacionais à sua luta, como a questão da geração de empregos. Uma das teses do XV Congresso da UMES foi a exigência de emprego para a juventude com propostas que fazem parte de uma política econômica e social mais ampla:

“Redução da taxa de juros, para estimular o desenvolvimento e a geração de empregos; renegociação das dívidas interna e externa, fim à sangria; estágio remunerado nas empresas públicas; incentivo fiscal e creditício às empresas privadas que empregarem jovens”.

Portanto, a UMES constitui um campo permeado por uma práxis estudantil, onde ação e intenção, regional e nacional, privado e público se confundem, pois não possuem momentos distintos, fazendo com que os significados e os conteúdos deste campo tornem-se mediadores da existência desse estudante secundarista como categoria social e que só podem ser compreendidos à luz do processo histórico social que o constitui.

O campo exemplificado nesta pesquisa pela UMES também sofre alterações de acordo com as gerações que o formam, pois os indivíduos que pertencem à mesma geração, que nasceram num intervalo de quinze à vinte anos atrás são dotados, nessa medida, de uma situação comum na dimensão histórica do processo social, que revela um tipo particular de situação social que é recorrente ao estudante secundarista do início do século XXI. Portanto, o fato destes jovens pertencerem à uma mesma geração ou grupo etário histórico e social os restringe a uma gama específica de experiência potencial, predispondo-os a um certo tipo característico de experiência e pensamento histórico.

A UMES, enquanto campo, pode ser vista como um espaço de estudo multidimensional de como se elaboram as representações sociais levando-se em conta a atividade cognitiva pela qual sua o sujeito constrói sua representação, acentuar aspectos significantes da atividade representativa, tratar da representação como uma forma de discurso, considerar a prática social do sujeito na construção da representação, determinar a dinâmica das representações pelo jogo das relações intergrupais e identificar o sujeito como

um portador das determinações sociais responsáveis em última instância pela produção das representações (Sá, 2002: 37).

Essas representações sociais produzidas nos campos pelos agentes sociais acabam propiciando a construção das identidades coletivas, pois também é preciso considerar que os indivíduos estão inseridos em determinados espaços, onde se impõe a apreensão diferenciada dos objetos sociais que constituem os diferentes sistemas de referências identitárias, possibilitando uma visibilidade aos diferentes atores sociais. É, portanto, a partir da construção das representações dos diferentes objetos em disputa dentro de um campo particular do espaço social, que um determinado grupo vai construindo os traços distintivos de sua identidade (Sobrinho, 2000: 120).

A noção de campo forma, em certo sentido, um balizamento para um conjunto de indicações conceituais que possibilitaram a construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa, bem como as análises e interpretações das representações destes estudantes do ensino médio em relação aos movimentos político-culturais da década de 60.

Os pensamentos e experiências que fazem parte de um núcleo central ou estruturante composto pelo campo UMES. Esse núcleo central é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado (UMES), de outro, pelo tipo de relações que o grupo (estudantes secundaristas) mantém com este objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o próprio campo que Bourdieu chamará de *habitus*.

1.1- O *habitus* de um campo estudantil

A escolha de estudantes participantes da UMES, como formadores de um campo que configura o objeto desta pesquisa fundamenta-se também na noção de *habitus*, entendendo a propensão de seus membros selecionarem respostas de um repertório cultural e político particular, de acordo com uma determinada situação (estudantes secundaristas engajados no movimento estudantil paulista) e de um determinado “campo” (Educação).

O *habitus* está para os indivíduos, como os costumes e tradições estão para as sociedades. As controvérsias em torno do termo dizem respeito às condições essenciais sob as quais essas regularidades surgem, persistem ou mudam. A essência do *habitus* é uma

predisposição adquirida para meios e modo de resposta. Por exemplo, os estudantes da UMES criam referenciais de explicação que são resultado, em grande parte, do saber e do fazer da sua militância e que mostram claramente as interferências das opções políticas e culturais da instituição ligada ao PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) e ao MR8 (Movimento Revolucionário Oito de Outubro). Isso é evidenciado pelas referências que os militantes fazem em relação à cultura engajada e a própria recuperação que a entidade fez da sigla CPC (Centros Populares de Cultura), pelo menos em termos mercadológicos (venda de CDs).

Em conjunto, esses aspectos compõem um *habitus*, quer dizer uma matriz, que também é determinado por uma posição social dentro e fora do campo, que faz o jovem ver o mundo e agir. O *habitus* se traduz por estilos de vida, mas também por julgamentos (políticos, morais e estéticos). Nada mais é do que um conjunto de normas e também um meio de ação, que permite ao indivíduo criar e desenvolver estratégias. Caberá ao pesquisador levar em conta essas interferências promovidas pelo *habitus* da instituição e em que medida elas colaboram nas representações dos estudantes que fazem parte da instituição.

Para Bourdieu, a socialização do indivíduo é caracterizada pela formação do *habitus*, conceito que ele define da seguinte maneira:

"(...) sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares', sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro" (Bourdieu apud Miceli, 2003: XL). *"(...) um sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da*

mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados" (ibid.: XLI).

Essa definição enfatiza que o *habitus* é um sistema de disposições duradouras adquirido pelo indivíduo durante o processo de socialização. As disposições são atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência, e que funcionam então como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão. O *habitus* é simultaneamente um instrumento de leitura pela qual percebemos e analisamos a realidade e o produtor das práticas sociais; aspectos considerados indissociáveis. Na verdade, quando um estudante gosta mais de samba do que de rock, ou se identifica muito mais com a música engajada do que com a jovem guarda, ou, então, consegue identificar com facilidade artistas do tropicalismo, todas essas características reveladas através de entrevistas são produtos do *habitus*.

O *habitus* é o produto da posição e da trajetória social dos indivíduos que fazem parte do processo de socialização. Entre todas as ações pedagógicas que sofremos durante a infância, e que tiveram como resultado inculcar-nos um *habitus primário*. Este é constituído das disposições mais antigamente adquiridas e, logo, mais duradouras. O grupo familiar desempenha um papel preponderante nessa socialização primária. Ora, toda família ocupa uma posição no espaço social, segundo Bourdieu, os esquemas de percepção e de ações transmitidos dependem dessa posição. Receber uma educação informal é, em regra geral, receber uma educação ligada a uma posição de classe²; é adquirir disposições para reproduzir espontaneamente, em e por seus pensamentos, suas palavras, suas ações, as

² “(...) a classe social não é apenas um ‘elemento que existiria em si mesmo, sem ser em nada afetado ou qualificado pelos elementos com os quais coexiste, mas é também uma ‘parte’, ou seja, um elemento constituinte determinado por sua integração numa estrutura, vemos que a ignorância das determinações específicas que uma classe social recebe do sistema de suas relações com as outras classes pode levar-nos a estabelecer identificações falsas e a omitir analogias reais. Neste sentido, o sistema de critérios utilizado para definirmos esta ou aquela classe social numa pequena comunidade, uma vez aplicado a uma cidade grande ou à sociedade global, determinará uma categoria bem diferente (...) Considerar propriedades de posição deve impedir os sociólogos de transferirem indevidamente esquema s descritivos e explicativos de uma sociedade à outra, ou a uma outra época da mesma sociedade. (...) É óbvio que a força explicativa das proposições de tipo estrutural varia consideravelmente de acordo com a posição das classes sociais às quais são aplicadas, e conforme o grau em que as propriedades de posição são irredutíveis às propriedades de situação (...) A posição de um indivíduo ou de um grupo na estrutura social não pode jamais ser definida apenas de um ponto de vista estritamente estático, isto é, como posição relativa (‘superior’, ‘média’ ou ‘inferior’) numa dada estrutura e num dado momento. O ponto da trajetória, que um corte sincrônico apreende, contém sempre o sentido do *trajeto social*.” (Bourdieu, 2003: 4-7).

relações sociais existentes no momento da aprendizagem. É assim que o *habitus* pode ser considerado como um mecanismo de interiorização da exterioridade. Interiorizamos as propriedades ligadas à posição de nossos pais no espaço social. Sujeitos situados em condições sociais diferentes (Bonnewitz, 2003: 78-79).

O chamado *habitus primário* condiciona a aquisição posterior de novas disposições por parte dos indivíduos. Assim, sobre o *habitus primário* agregam-se, ao longo da trajetória social do indivíduo, os *habitus secundários* entre os quais é preciso destacar a importância particular do *habitus* escolar que vem, em regra geral, continuar e redobrar o *habitus familiar*. Isto sem falar do campo cultural, evidenciado no caso desta pesquisa pela influência da indústria cultural e seus meios de comunicação, como também o campo representado pelas regras formais e informais da própria UMES e suas relações com outras instituições políticas (PMDB, MR8, UNE, etc.) que também fazem parte dos *habitus secundários* dos estudantes entrevistados.

Efetivamente, se é verdade que as aquisições mais antigas condicionam as mais recentes, cada aquisição nova se integra ao conjunto, num só *habitus*, que não pará de adaptar-se, ajustando-se em função das necessidades inerentes às situações novas e inesperadas. O *habitus* é uma estrutura interna sempre em via de reestruturação. É o produto de nossa experiência passada e presente o que mostra que o *habitus* não é algo estagnado e congelado. Isto implica dizer que as práticas e representações dos indivíduos não são totalmente determinadas, pois os agentes sociais fazem escolhas; mas também não são totalmente independentes, já que suas escolhas são orientadas pelo *habitus* (Bonnewitz, 2003: 79).

“As representações dos agentes variam de acordo com sua posição (e com os interesses associados a ela) e com o seu habitus, como sistema de esquemas de percepção e de apreciação, como estruturas cognitivas e avaliadoras, que eles adquirem através da experiência duradoura de uma posição no mundo social” (Bourdieu apud Bonnewitz, 2003: 78).

O conceito de *habitus* é uma ambição indispensável para tentar totalizar numa prática realmente cumulativa o conjunto dos saberes e do saber-fazer acumulados em todos

os atos de conhecimento no passado e no presente (Bourdieu, 2001: 64). O *habitus* é, portanto, uma dimensão fundamental a ser apreendida no processo de construção das representações sociais, sobretudo, quando se trata de compreender as particularidades que envolvem as diferentes “leituras” de objetos socialmente compartilhados (o amor, o sexo, a educação, o espaço social, etc.), como no caso dos alunos que fazem parte de uma instituição estudantil como a UMES. O conceito de *habitus* reafirma o pressuposto que as representações sociais não se constroem num vazio social e não constituem apenas um produto da atividade cognitiva de classificação e ordenação dos objetos.

Portanto, os estudantes secundaristas da UMES formam uma amostra qualitativa do campo educacional marcado por agentes dotados de um *habitus* escolar idêntico, mas que apresenta variações quanto às representações sociais. De um modo geral, todo campo exerce sobre os agentes uma ação pedagógica multiforme, que tem como efeito fazê-los adquirir os saberes indispensáveis a uma inserção correta nas relações sociais. A relação entre campo e *habitus* é antes de tudo uma relação de condicionamento: o campo estrutura o *habitus*, que é o produto da incorporação da necessidade imanente desse campo (educação) ou de um conjunto de campos (econômico, poder político e artístico-cultural) mais ou menos concordantes e que também estabelecem influências sobre o *habitus* dos indivíduos que, por sua vez, também estabelecem uma relação de conhecimento ou de construção cognitiva com a realidade.

Com isto, o *habitus* contribui para construir o campo como mundo significativo dotado de sentido e de valor, no qual o indivíduo acredita que vale a pena investir energia para uma possível ascensão social nos campos pelos quais transita. Isso acontece porque o *habitus* ajusta as chances objetivas e as motivações subjetivas de cada agente social através das suas práticas e representações. Por outro lado, o *habitus* se reestrutura segundo trajetória social percorrida pelo indivíduo, isto é, pela experiência vivida e interiorizada da ascensão, da estagnação ou do declínio social.

“O habitus é a mediação universalizante que faz com que as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto, ‘sensatas’, ‘razoáveis’, e objetivamente orquestradas” (Ortiz, 1983: 73).

Desta forma, podemos compreender a incompreensão ou análise tendenciosa de uma geração em relação à outra, pois não são apenas grupos de idades separadas por propriedades de natureza, mas *habitus* que são produtos de diferentes modos de engendramento, isto é, de condições de existência que, impondo definições diferentes do impossível, do possível, do provável ou do certo, fazem alguns sentirem como naturais ou razoáveis práticas ou aspirações que outros sentem como impensáveis ou escandalosas, e inversamente (Ortiz, 1983: 64).

Como podemos perceber os conceitos de campo e *habitus* aqui discutidos são fundamentais não só para a definição do objeto de estudo, como também para a orientação das opções práticas da pesquisa. Através desses conceitos é possível entender de maneira mais clara a construção das representações dos diferentes objetos apresentados aos alunos, bem como discutir a questão da representatividade da UMES em relação aos alunos secundaristas paulistanos levando em consideração o diacronismo apresentado por esse campo a partir da década de 60 até os dias de hoje, fazendo estabelecer variações em relação ao *habitus* estudantil.

1.2- A juventude como categoria social

Os próprios conceitos de campo e *habitus* aplicados em relação aos estudantes da UMES demonstram que a juventude é uma construção social e cultural e não um grupo restrito a uma faixa etária ou uma classe social concreta formada por indivíduos de uma mesma geração. Ao ser definida como categoria social, a juventude torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sócio-cultural e uma situação social.

As definições de juventude são configuradas basicamente por dois critérios: o critério etário e o critério sócio-cultural. O critério etário delimita o objeto juventude de acordo com faixas de idade. No caso desta pesquisa entrevistei jovens cuja idade variou entre 17 e 19 anos, portanto o referencial está sempre presente, expresso ou subjacente. Mesmo que muitas vezes negado, dificilmente chega-se à outra definição real, fazendo com que o mito da juventude como classe social, de certa maneira, seja recriado. Outro critério também utilizado foi justamente enfatizar a relatividade do critério etário, pois a juventude, o jovem e seu comportamento mudam de acordo com a classe social, o gênero, o contexto

sócio-cultural nacional e regional, a participação em instituições estudantis (UMES) educacionais, bem como o fato de estudarem em escolas públicas, privadas e técnicas. Portanto, a juventude como categoria social combina o critério não-relativista e o critério sócio-cultural relativista passando por várias transformações na história da modernidade.

Outro traço marcante das vivências juvenis a formação de grupos concretos que constroem identidades juvenis diferenciadas de acordo com os símbolos e estilos adotados em cada grupo particular. Na verdade, a criação de várias juventudes é um dos fundamentos da modernidade. A diversidade das juventudes modernas é um dos frutos das contradições dos projetos modernizadores que objetivaram criar faixas etárias preparatórias para a maturidade. O entendimento dessa diversidade passa pela aplicação combinada de outras tantas categorias sociais que, assim como a juventude, referem-se a realidades sociais, contraditórias: classe social, estrato social, etnias, gêneros, oposição urbano-industrial, relação nacional-local e global-regional (Grosso, 2000: 18-19).

Portanto, a multiplicidade da juventude não se fundamenta num vazio sócio-cultural, não emerge de uma realidade meramente diversa e inteligível, mas tem como base experiências sócio-culturais anteriores, paralelas ou posteriores que criaram e recriaram as faixas etárias. Com isto, institucionaliza-se o curso da vida individual dos jovens, fazendo parte de projetos e ações que compõem o projeto civilizador da modernidade e o processo de formação da consciência histórica do jovem.

Outro conceito importante atrelado à idéia de juventude como categoria social é o conceito de geração. Karl Mannheim, interessado na explicação da construção do conhecimento social, procurou definir a geração como um “fato coletivo”, como uma forma de situação social. Ou seja, semelhante ao conceito de juventude, a unidade de uma geração não é um grupo concreto como família, tribo ou seita. Enquanto um grupo social concreto define-se como:

“(...) a união de um número de indivíduos através de laços naturalmente desenvolvidos ou conscientemente desejados. Embora os membros de uma geração estejam indubitavelmente vinculados de certos modos, esses vínculos não resultam em um grupo concreto. Como, então, podemos definir e compreender a natureza da geração enquanto um fenômeno social?” (Mannheim, 1982: 70).

A geração é estruturalmente semelhante à posição de classe de um indivíduo na sociedade. Se a posição de classe é baseada na situação comum de certos indivíduos dentro das estruturas econômicas de poder, a situação de geração é baseada num ritmo biológico de vivência e de uma posição de classe quanto a experiência comum de indivíduos situados em uma mesma fase crucial de formação do indivíduo enquanto adulto. Segundo Mannheim:

“O que o fato de pertencer à mesma classe e o de pertencer à mesma geração ou grupo etário têm em comum é que ambos proporcionam aos indivíduos participantes uma situação comum no processo histórico e social, e, portanto, os restringe a uma gama específica de experiência potencial, predispondo-os a um certo modo característico de pensamento e experiência e a um tipo característico de ação historicamente relevante” (Mannheim, 1982: 72).

A juventude e as novas gerações aparecem em Mannheim como forças transformadoras da modernidade, elementos dinâmicos de um tempo em constante mudança, independentemente do sentido progressista ou conservador de sua atuação. Para Mannheim, enquanto as sociedades tradicionais depositam o prestígio e o poder nos mais velhos, relutando em encorajar e reconhecer novas forças latentes nos jovens, as sociedades dinâmicas, como as modernas, contam principalmente com a juventude para transformar os padrões sociais, políticos e culturais. Em Mannheim, a juventude é reconhecida como agente revitalizador da modernidade, o que não significa dizer que a juventude é progressista por índole, pois sabemos que movimentos reacionários ou conservadores podem formar organizações juvenis. Portanto, se identificarmos a juventude como um agente revitalizador da vida social, teremos que obrigatoriamente evidenciar os elementos desta geração que, se mobilizados e integrados, auxiliam a sociedade estabelecer novos rumos no seu processo de transformação (Mannheim, 1968: 73).

A juventude vista como categoria geracional que substitui a atual, aparece como retrato projetivo da sociedade. Nesse sentido, condensaria as angústias, os medos assim

como as esperanças, em relação às tendências sociais percebidas no presente a aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura (Abramo,1997: 29).

Isso não quer dizer que toda geração produz um padrão peculiar de representação e atuação, ou seja, um tipo de ação historicamente relevante (um estilo próprio). Isso ocorre quando os seus componentes são expostos aos sintomas sociais e intelectuais de um processo de desestabilização dinâmica e por isso estimulados a formular respostas diferenciadas. Pode-se dizer que a juventude como categoria social tem sido evidenciada, tanto na opinião pública como no pensamento acadêmico, como uma categoria propícia para simbolizar os dilemas e as contradições da contemporaneidade.

1.3- Da rebeldia coletiva dos anos 60 à fragmentação juvenil do início do século XXI

A década de 60 presenciou a uma intensificação das tendências presentes nos anos 50: aumento populacional da faixa de idade juvenil, crescimento da escolarização, principalmente através da expansão do ensino superior, aumentando o intervalo de transição para o mundo adulto para maiores parcelas da população, crescimento econômico, valorização do lazer e padrões comportamentais menos rígidos na educação, como reflexo de uma maior liberalização dos costumes. Alguns autores formulam a idéia de que, nesse contexto, formou-se uma geração de jovens menos disposta a adaptar-se aos padrões produtivos da civilização industrial tecnocrática e burocrática, uma vez que os novos hábitos de consumo e liberdade favorecem uma atitude de crítica à disciplina produtiva (Morin,; 131-155 / Roszak: 19-51).

Como já foi destacado anteriormente, a partir da década de 50, torna-se cada vez mais freqüente a referência à juventude como uma nova classe social e ao conflito de gerações. A juventude aparece como um tempo privilegiado: Um tempo de permissividade, de diversão sem reservas, de busca de intensidade, prazer e liberdade, de irreverência em relação às instituições e valores do mundo adulto (Abramo, 1994: 38-39). Segundo Hobsbawm, a novidade da nova cultura jovem era tripla:

“Primeiro, a juventude era vista não como um estágio preparatório para a vida adulta, mas, em certo sentido, como o estágio final do pleno desenvolvimento humano. (...)

A segunda novidade da cultura juvenil provém da primeira; ela era ou tornou-se dominante nas 'economias de mercado desenvolvidas', em parte porque cada nova geração de adultos fora socializada como integrante de uma cultura juvenil autoconsciente, e trazia as marcas dessa experiência, e não menos porque a espantosa rapidez da mudança tecnológica na verdade dava à juventude um vantagem mensurável sobre grupos etários mais conservadores, ou pelo menos inadaptáveis. (...) A terceira peculiaridade da nova cultura jovem nas sociedades urbanas foi seu espantoso internacionalismo. O blue jeans e o rock se tornaram marcas da juventude 'moderna', das minorias destinadas a tornar-se majorias, em todo país onde eram oficialmente tolerados e em alguns onde não eram, como na URSS a partir da década de 1960" (Hobsbawm, 1995: 319-320).

Na segunda metade dos anos 60, os movimentos juvenis explodem através de inúmeros acontecimentos, com uma significativa dimensão de simultaneidade internacional: as comunidades *hippies*, o psicodelismo, a proposição do amor livre, os festivais de música que se tornam verdadeiros *happenings* de liberação e experiências, as manifestações pelo fim da guerra do Vietnã, as barricadas de Paris em maio de 68, a primavera de Praga e a luta dos estudantes contra os regimes opressores do Terceiro Mundo, como no caso brasileiro. A juventude, a partir dos anos 60, apareceu como um foco de contestação radical da ordem política, cultural e moral, empenhada numa luta contra o sistema, reivindicando uma inteira reversão do modo de ser da sociedade.

Autores como Theodore Roszak (op. cit.), vê nesses fenômenos a formação de uma contracultura, que se produz como negação da sociedade tecnocrática e expressa a recusa em se integrar a ela, formulando um conjunto de práticas, valores e referências. Para Roszak, na década de 60 o conflito de gerações, que ele entende como uma constante na vida humana, deixa de ser uma experiência periférica na vida do indivíduo e da família e adquire uma textura coletiva, transformando-se na alavanca de uma reforma social radical.

Até meados dos anos 70, viveu-se a ampliação, a difusão e a diluição desses acontecimentos. A contracultura estendeu-se através das comunidades *hippies* e das experiências de toda a sorte de culturas e movimentos alternativos, embora eles tenham tomado progressivamente o caráter de experiências mais fechadas e à margem do sistema,

sem grandes configurações coletivas que permitissem sua visualização enquanto movimentos culturais. Todos esses acontecimentos provocaram uma grande modificação da valorização social da juventude, que desde os anos 50 tem seus movimentos culturais vinculados à indústria cultural e faz do jovem um importante segmento do mercado consumidor. O interesse da absorção das suas aspirações e símbolos de rebeldia, e a conseqüente transformação destes em mercadoria cria toda uma veiculação imaginária positiva sobre a juventude, apesar da perda do vigor contestatório dos movimentos juvenis.

Depois da década de 70, deixamos de registrar grandes acontecimentos envolvendo grupos juvenis e o cenário aparece marcado principalmente por uma grande fragmentação. Os movimentos estudantis, na maior parte dos países, incluindo o Brasil, perdem as dimensões e a importância que haviam assumindo nos anos precedentes, passando a expressar-se de forma pontual e localizada. A maior parte dos acontecimentos que colocam em evidência a juventude nos anos 80 e 90 encontra-se ligado à formação de novas tribos (bandos, estilos, subculturas e culturas) vinculadas principalmente a determinados estilos musicais e modos espetaculares de aparecimento

O fenômeno deflagrador desta onda foi o aparecimento do movimento punk na Inglaterra e Estados Unidos, a partir de 1976, que aparece como uma nova sub-cultura juvenil que se articula ao mesmo tempo em torno de uma reversão musical simplista dentro do rock, e de um modo de vestir inusitado e extravagante. Retomando o estilo básico – guitarra, baixo bateria, vocal e amplificadores baratos – o *punk* reciclaria o rock em três acordes, executados o mais primitivamente possível. O *punk* foi uma revolução mais pelo estilo de vida agressivo, por suas roupas e atitudes, do que propriamente por suas posturas anarquistas de negação de todas as instituições políticas e valores culturais da sociedade.

A partir do lema “faça você mesmo”, os grupos ligados ao movimento começaram a organizar seus próprios grupos musicais; surgiram, então, os primeiros fanzines (uma revista do fã, feita pelo fã, para o fã), bem como a formação de gravadoras independentes. Tratava-se de uma guerrilha dos jovens contra o sistema, que utilizariam o som e as idéias de utilização da miséria e aspereza como elementos básicos de criação, o uso da dissonância e da estranheza para chocar, a valorização do caos e da cacofonia de referências e signos para produzir confusão, a intenção de provocar, de produzir interferências perturbadoras da ordem.

O *punk* surgiu numa época de dificuldades e desemprego, atestando um primeiro ciclo de crise do capitalismo mundial após a II Guerra Mundial, espalhando-se pelos principais centros urbanos mundiais e externando um sentimento de descontentamento de grupos jovens das classes menos privilegiadas. Em essência, a internacionalidade dos punks mostra que, apesar das possíveis diferenças regionais, a ideologia do movimento em São Paulo ou em qualquer outra grande metrópole é praticamente a mesma, pois o punk era cosmopolita e refletiu o clima desesperançoso e conservador vivido pela civilização ocidental a partir de meados dos anos 70.

Embora assimilado no final da década de 70, o movimento punk foi uma espécie de revanche contra a repressão e a assimilação do sistema sobre os movimentos de contracultura da década anterior. *Punks* e *hippies*, apesar dos estilos e linguagens diferentes, foram os dois lados de uma mesma moeda, pois queriam dar uma resposta aos padrões convencionais de cultura estabelecidos pela sociedade contemporânea.

A explosão e a assimilação do *punk* provocaram também o surgimento de novas tribos: o *hip-hop*, o *grunge* e as *ravers* (festas) da música eletrônica. Todas elas tendo a música como elemento centralizador de suas atividades e da elaboração de sua identidade, e caracterizando-se também por um imenso investimento na construção de um estilo de aparecimento (modo de vestir, expressão facial, postura de corpo e gesticulação) como sinalizador de sua localização e visão de mundo. A partir deste parâmetro de análise dos movimentos juvenis atuais, os movimentos jovens dos anos 60 devem ser analisados como produto de um movimento social bastante peculiar, no qual a geração juvenil problematiza coletivamente todo uma gama de valores e instituições da ordem social vigente, e busca promover, em vários planos, a sua transformação, expressando essa aspiração de várias maneiras e em diversos tipos de movimentos.

Assim, as comparações dos jovens atuais com os dos anos 60 têm de estar balizadas por essa perspectiva histórica, têm de levar em conta que se trata agora de uma outra conjuntura social, que coloca outras questões à geração atual; e que esta encontra outros ângulos para problematizá-las, outras possibilidades de equacioná-las e outras formas de expressá-las, muito mais individualizada e fragmentada que nas gerações precedentes.

1.4- A organização e a representatividade do movimento estudantil

A UMES como uma instituição estudantil tem como um dos *habitus* universal a representatividade, que designa um dos principais aspectos da relação que se estabelece entre os estudantes secundaristas de São Paulo e a direção da entidade. Essa representatividade é politicamente legitimada pela formação dos grêmios escolares que compõem e escolhem as chapas que concorrem aos cargos diretivos da instituição a cada dois anos em Congresso organizado pela entidade.

Como qualquer campo político, a representação na UMES é uma questão de grau e alcance, que pode ser plena ou parcial, cujos meios escolhidos para efetivar a relação não são uniformes, nem possuem a mesma eficácia, pois variam de acordo com a própria trajetória histórica da entidade e dos agentes sociais que fazem parte da instituição. A obrigatoriedade que acompanha as decisões tomadas pelos representantes da entidade também é variável e, às vezes, controversa perante os representados. Segundo Bourdieu, os que dominam a entidade política e têm interesses ligados com a existência e a persistência desta instituição e com os ganhos específicos que ela assegura, encontram na liberdade, que o monopólio da produção e da imposição dos interesses políticos instituídos lhes deixa, a possibilidade de imporem os seus interesses de mandatários como sendo os interesses dos seus mandantes (Bourdieu, 2001: 168).

A história da UMES e a construção de sua representatividade em relação ao movimento estudantil secundarista encontram-se inseridos no processo histórico do próprio movimento estudantil brasileiro e relacionados às transformações da sociedade, principalmente a partir dos anos 60, período de efervescência político-cultural no contexto da implantação e concretização do regime militar. A luta desses estudantes permitiu a elaboração de um modelo de representatividade que fundamenta uma unidade temática em torno da juventude e sua atuação nos movimentos político-culturais.

A participação política estudantil na história brasileira não se dá de forma contínua ou crescente, mas sim obedece a fases de fluxo e refluxo. Este fenômeno, aliás, não se dá de maneira contínua ou crescente, mas sim obedece a fases de fluxo e refluxo. Este fenômeno, aliás, não é absolutamente privativo do movimento estudantil: todos aqueles que se dedicam ao estudo da história dos movimentos sociais sabem que estes movimentos

apresentam momentos “privilegiados” em que, por fatores conjunturais, eles crescem, abandonam sua aparente letargia e se transformam nos principais atores do processo histórico.

Neste processo, podemos identificar cinco fases bem distintas do movimento estudantil na história brasileira. A primeira fase é caracterizada por uma atuação individual, que corresponde ao final do século XVIII até a primeira metade do século XIX. Nesse período não existe ainda nenhum tipo de entidade ou organização que reúna os estudantes sob qualquer pretexto. A atividade de estudantes em movimentos políticos como a Inconfidência Mineira ou a própria Independência do Brasil ocorre no plano estritamente individual e de maneira particularizada, ainda não se caracterizando, dessa forma, como um movimento.

Já a segunda fase é caracterizada por uma atuação coletiva. Localizada, cronologicamente, entre o II Reinado e o início do Estado Novo (1937). Este período é marcado pelo aparecimento das Sociedades Acadêmicas, cuja maior parte era de natureza eminentemente cultural e intelectual, mas também tiveram grande importância política em períodos decisivos, como os da campanha abolicionista, por exemplo, ou no movimento republicano.

A terceira fase é denominada de período de atuação organizada, que se inicia em 1937 com a fundação da UNE (União Nacional dos Estudantes). Pela primeira vez articulava-se uma entidade de caráter nacional e, o que é mais importante, com objetivos claramente políticos possibilitando a organização de um movimento capaz de apoiar e desencadear movimentos de caráter mais amplo, que desembocaram em importantes transformações políticas na história do país, como a campanha pela entrada do Brasil na II Guerra Mundial, no início da década de 40, passando pelo estabelecimento do monopólio estatal do petróleo e a criação da Petrobrás, no início dos anos 50, até chegarmos aos protestos estudantis contra a ditadura militar na década de 60.

Uma quarta fase seria marcada por uma atuação clandestina a partir da decretação do AI-5 (1968) e a impossibilidade prática de uma atuação legal, o que impeliu alguns jovens para a luta armada contra o regime militar. Também podemos estabelecer uma quinta e última fase marcada pelo processo abertura política e de redemocratização do país, caracterizada inicialmente pelo reaparecimento das manifestações estudantis em 1977,

passando pela participação dos estudantes no movimento pelas Diretas-Já (1984), até a pressão dos “caras-pintadas” exigindo o *impeachment* (afastamento) do presidente Fernando Collor de Melo em 1992.

A atuação coletiva do movimento estudantil nos anos 60, como um dos principais aspectos desta pesquisa, tem início com a crise do governo Jânio Quadros e sua renúncia em agosto de 1961, levando o país a uma crise política-institucional.

Na qualidade de presidente da UNE (União Nacional dos Estudantes), Aldo Arantes viajou ao Rio Grande do Sul, para participar, ao lado do então governador Leonel Brizola, da Campanha da Legalidade, que empolgou o país e garantiu a posse – contestada por setores militares e conservadores – do vice-presidente João Goulart. Aldo Arantes pertencia à política denominada AP (Ação Popular), que era uma dissidência de esquerda da antiga JUC (Juventude Universitária Católica), que sofrera um processo de radicalização política, deslocando-se para posições mais revolucionárias e entrando em conflito com o clero conservador e burocrático.

*“A AP sustentava que não existia, no Brasil, um partido revolucionário, do qual ela exigiria os seguintes requisitos: 1) existência de ‘uma ideologia verdadeiramente revolucionária’; 2) ‘ação de presença constante junto à massa’; 3) real participação, no partido, de militantes da ‘extração social dominada’.*De acordo com o pensamento AP, os grupos existentes seriam, então, pré-revolucionários, e tenderiam a se unir, através do trabalho político de agitação, numa entidade autenticamente revolucionária” (Poerner, 1995: 175).

A partir desta concepção política de mobilização e engajamento revolucionário, que a UNE e a maior parte das instituições estudantis, a partir de 1960, adotam como método de trabalho para a construção de seu programa de atuação e legitimar ainda mais a sua representatividade perante os estudantes, a convocação de “seminários”, onde representantes de vários estados trariam sugestões, problemas e críticas sobre os mais importantes assuntos. Desses seminários saíram “cartas de princípios” ou programáticas que, depois de discutidas nas diversas faculdades do país, serviriam como orientação do movimento estudantil brasileiro.

Em maio de 1960 foi convocado o 1º Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado em Salvador. Deste encontro resultou a “Declaração da Bahia”, classificada por Poerner, como um dos mais importantes documentos programáticos do movimento estudantil, equivalendo em importância às conclusões do II Congresso Nacional de Estudantes (1938) que propunha, pela primeira vez, alterações importantes na estrutura educacional do país. A “Declaração da Bahia” encontra-se dividida em três pontos.

1) Enxerga a “*Realidade Brasileira*” como uma nação capitalista “em desenvolvimento”, mas ainda com uma infra-estrutura eminentemente agrária e uma economia “dominada por poderosos grupos estrangeiros”. Propõe que os setores econômicos básicos sejam socializados e haja uma participação efetiva dos operários nos órgãos governamentais “de caráter essencial para o nosso desenvolvimento”.

2) Coloca o ensino brasileiro e “*A Universidade no Brasil*” como um processo seletivo do qual a maioria da população se vê progressivamente afastada, sendo que a universidade - por excelência uma instituição elitista – se encontra no cume desse processo. Mesmo sendo elitista, diz o documento, que a universidade ainda assim não cumpre seu papel, pois acaba por não contribuir para a formação de uma cultura nacional e popular, não formar profissionais necessários ao desenvolvimento do país, possuindo uma estrutura de ensino arcaica e ultrapassada.

3) Sobre a “*Reforma Universitária*”, o documento não consegue aprofundar o problema, abordando-o de uma maneira superficial, pois fala vagamente da “luta pela democratização do ensino”, “abertura da universidade ao povo”, “autonomia universitária”, onde as soluções são caracterizadas pela falta de objetividade e de um delineamento mais claro em relação às estratégias a serem seguidas para a sua consecução.

Seguiu-se o agitado governo Goulart (1961-1964) que, desde o seu início parlamentarista encontrou-se num dilema: ou aceitava o regime parlamentar e a força do Congresso Nacional, renunciando ao seu passado populista ligado aos movimentos sociais, ou tentava recuperar seus poderes presidenciais a fim de comandar as reformas necessárias ao desenvolvimento do país.

Pode-se dizer que, até janeiro de 1963, o governo de João Goulart permaneceu travado pelo regime parlamentarista, sucedendo-se três gabinetes dirigidos por Tancredo Neves, Francisco Brochado da Rocha e Hermes Lima. As crises político-institucionais,

ligadas a um parlamentarismo de caráter transitório e sem tradição no país, complicavam-se ainda mais com a crise econômica herdada pelo governo. O endividamento externo, a desvalorização da moeda, o desequilíbrio entre a procura e a oferta de produtos, a inflação, a alta do custo de vida, o desemprego eram alguns dos problemas a serem enfrentados.

Para solucionar tão graves problemas sociais e econômicos, o governo propôs “Reformas de Base”, a partir de um Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, para tentar retomar o desenvolvimento nacional beneficiando amplos setores da população. Segundo João Goulart, muitas dessas reformas dependiam de leis ordinárias, enquanto outras exigiam a reforma da Constituição de 1946. O populismo radicalizava-se e apelava para os setores populares que em votação realizada em janeiro de 1963, se pronunciavam pela volta do regime presidencialista.

Nas grandes cidades o movimento operário que crescia desde os anos iniciais da década anterior, levava adiante um vigoroso processo de luta, fortalecendo assim os mecanismos de reivindicações econômicas e pressão política. Articulando-se em "pactos" sindicais, os trabalhadores urbanos pareciam dispostos a unificar suas forças. Novas organizações, como a PUA (Pacto Unidade e Ação) e a CGT (Comando Geral dos Trabalhadores), se afirmavam, provocando a desconfiança dos que temiam pelo rompimento dos limites institucionais da negociação salarial.

No campo, o movimento das Ligas Camponesas (sindicatos rurais) avançava, notadamente nos estados de Pernambuco e da Paraíba, alcançando repercussão por todo o país. Ampliava-se a sindicalização rural e, em dezembro de 1963, era criada a Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas. O debate político nacional via brilhar um velho tabu: a reforma agrária.

Também temos a participação de setores da classe média urbana progressista, com amplos segmentos, do movimento social, no qual estudantes e intelectuais assumiam posições favoráveis às reformas sociais, desenvolvendo uma intensa luta de militância política e cultural. A UNE, ainda em plena legalidade, discutia as questões nacionais e as perspectivas de transformação que mobilizavam o país.

Nestas circunstâncias, para levar adiante as propostas do Seminário da Bahia foi convocado o 2º Seminário Nacional da Reforma Universitária (1962) realizado na cidade de Curitiba. O resultado deste Seminário foi a “Carta do Paraná”, que representou um

aprofundamento das questões levantadas na “Declaração da Bahia”, principalmente no que diz respeito à forma de luta dos estudantes para obter a “Reforma Universitária”. Sua proposta era a inclusão dessa Reforma entre as famosas “Reformas de Base” do governo João Goulart, o que causou intensas polêmicas no meio estudantil, pois até que ponto o povo, na luta que deveria empreender por estas Reformas, também deveria lutar por uma universidade a que jamais teve acesso, pois essa proposição pressupunha uma aliança entre os campos operários, camponês e estudantil que, naquele momento, era algo discutível.

Podemos dizer que a “Carta do Paraná” encerra uma fase de fundamentação teórica da Reforma Universitária e inicia uma outra etapa de luta concreta que orientou o movimento estudantil até o Golpe de 1964, pois se enfatizava o aspecto tático em detrimento da estratégia, deixando um pouco de lado as questões mais gerais de adequação ao desenvolvimento nacional. A Reforma deixou de ser apenas uma denúncia de um obstáculo representado por uma universidade elitizada para se chegar a uma sociedade mais justa e passou a se impor como um objetivo concreto e imediato. Os cursos de extensão, divulgação e cultura popular, que a “Declaração da Bahia” recomendava aos diretórios, tornaram-se lutas independentes das de Reforma Universitária e até dos próprios diretórios. Finalmente, a grande importância dada às conquistas imediatas e sobretudo, à participação do estudante nos órgãos dirigentes, tentando assim reformular uma estrutura, partindo do seu interior, aproveitando-se os próprios mecanismos de organização e representação das entidades estudantis (Poerner, 1995: 181-182).

A luta concreta pela Reforma Universitária veio a se expressar ainda em 1962, no final do mandato de Aldo Arantes, através de uma greve geral universitária. O movimento ficou conhecido como “a greve de um terço”, pois sua reivindicação básica era que os estudantes passassem a ter colegiados de direção das faculdades e universidades, isto é, nas congregações, nos conselhos universitários e nos conselhos técnicos. Depois de um mês de paralisação, em julho de 1962, realizou-se o XXV Congresso da UNE, que, empolgado pelo sucesso do movimento (90% de adesão), aprovou sua continuação. Nesse mesmo Congresso foi eleito presidente da entidade o mineiro Vinicius Caldeira Brant, pertencente também à AP, mas o prosseguimento da greve desgastou a influência das lideranças junto a suas bases, o que levou à suspensão do movimento em um Congresso Extraordinário em meados de agosto. O saldo do movimento, em que pese o fracasso, trouxe para o âmbito

dos problemas nacionais a questão da universidade, até então restringida as discussões acadêmicas intramuros das instituições.

Em 1963, a UNE conseguiu se refazer do desgaste sofrido pela greve promovendo o 3º Seminário Nacional da Reforma Universitária, em Belo Horizonte, que manteve, em linhas gerais, o esquema tático preconizado pela “Carta do Paraná” e aparou as divergências políticas provocadas pelas práticas ostensivas das lideranças durante o movimento grevista do ano anterior. Ainda em 1963, o XXVI Congresso da UNE elegeu o paulista José Serra, também da AP, marcando o engajamento definitivo da instituição em todas as questões políticas de relevância nacional e internacional. Essa atuação da entidade reflete uma agitação política-ideológica, com ameaças e provocações golpistas da direita e as divisões internas da esquerda, que culminaria com o Golpe de 64.

Todo esse debate e as estratégias de atuação do movimento estudantil brasileiro reflete, de certa forma, uma inquietação de um processo histórico influenciado pelo capitalismo monopolista, instalando-se com plenitude na sociedade brasileira desde meados dos anos 50, e que seria definido, no plano do relacionamento entre as diferentes camadas e setores sociais, sob a forma de tensões que se irradiam para a sociedade como um todo, a partir do núcleo dinâmico formado pela classe média dependente. Portanto, o movimento estudantil representaria uma das expressões políticas do estado de tensão, assim dinamizado. Histórica e socialmente, a sua tarefa será catalisar tais tensões em direções socialmente explosivas, mas não irreversíveis. (Foracchi, 1972: 148).

No início de 1964, diante do crescimento e da influência dos movimentos sociais de esquerda sobre o governo, Luiz Carlos Prestes, secretário-geral do PCB, declarava que as forças progressistas não estavam no governo, mas estavam no poder, provocando apreensão nos grupos de direita (militares e burguesia).

"O vento pré-revolucionário descompartmentava a consciência nacional e enchia os jornais de reforma agrária, agitação camponesa, movimento operário, nacionalização de empresas americanas etc. O país estava irreconhecivelmente inteligente. O jornalismo político dava um extraordinário salto nas grandes cidades, bem como o humorismo. Mesmo alguns deputados fizeram discursos com interesse. Em pequeno, era a produção intelectual que começava a reorientar a sua relação com as massas. Entretanto sobreveio

o golpe, e com ele a repressão e o silêncio das primeiras semanas" (Schwarz, 1978: 69-70).

Em 31 de março, consumava-se o golpe de 64, com o general Humberto de Alencar Castello Branco (1964-1967) assumindo a presidência da República. Nas ruas, não um movimento popular de apoio às reformas, mas a "Marcha da família com Deus pela liberdade". Isto é, a classe média vivendo as dificuldades da crise econômica (98% de inflação ao ano), insatisfeita com o governo e assustada pelo "fantasma do comunismo" - cultivado e alardeado pelos setores conservadores de direita -, saía às ruas protestando.

O golpe de 64 também tinha o caráter de um movimento de reorganização da economia brasileira que cada vez mais se insere no processo de internacionalização do capital: o estado autoritário permite consolidar no Brasil o "capitalismo tardio". Em termos culturais essa reorientação econômica traz conseqüências imediatas, pois paralelamente ao crescimento do parque industrial e do mercado interno de bens materiais, fortalece-se o parque industrial de produção de cultura e o mercado de bens culturais (Ortiz, 1995: 114).

Logo, se o movimento de 64 veio recolocar o Brasil nos eixos do processo de modernização, beneficiando a burguesia nacional e o capital estrangeiro, principalmente o norte-americano, ele surpreendeu as bases sociais de esquerda que sustentavam o governo João Goulart, que acabou revelando uma frágil capacidade de resistência em relação à tomada do poder pelos militares.

"Dividido entre o prestígio da AP e a ação burocrática do Partido Comunista, o movimento estudantil brasileiro foi apanhado pela deposição de Goulart num momento radical porém sinceramente transformador. Na retórica de sua cúpula, era socialista. Na base, os jovens podiam até ser anticomunistas, mesmo porque isso não tinha muita importância. Eles acreditavam, acima de tudo, na capacidade de a mobilização popular – ou, pelo menos, estudantil – mudar para melhor as estruturas de poder da sociedade brasileira através do exercício das franquias democrática. Não cabiam no papel que o regime lhes oferecia" (Gaspari, 2002: 228).

Portanto, a dinâmica da produção cultural dos anos 60 passa necessariamente pelo confronto com as questões de ordem propriamente políticas colocadas pelos movimentos sociais. O período populista-desenvolvimentista (1945-1964) havia permitido que viesse à tona uma geração extremamente sensibilizada pelas questões do desenvolvimento e da emancipação nacional. Com o golpe de 64, interrompeu-se esse movimento “progressista” por onde parecia ingressar o processo político brasileiro, criando-se uma situação até certo ponto paradoxal: o país, caminhando pelos trilhos da modernização e da industrialização de um capitalismo dependente, mas que, ao mesmo tempo, encontrava suas elites intelectuais fortemente marcadas por uma disposição que, em sentido amplo, poderíamos dizer “de esquerda” (Hollanda & Gonçalves, 1982: 20-21). O campo intelectual que, como vimos, permeia o campo estudantil desempenhou então, nessas condições, ainda de que forma não homogênea, um *habitus* de resistência por parte dos estudantes à implantação do projeto representado pelo movimento militar e seus colaboradores.

A repressão que se seguiu ao golpe militar de 1964, conseguiu num primeiro momento desarticular e enfraquecer o movimento estudantil. O mato-grossense Altino Dantas, presidente da UNE entre 1965 e 1966, relata em “*Depoimentos de Ex-dirigentes da UNE*”:

“O fato é que o ano de 1964 foi marcado por uma grande repressão contra o Movimento Estudantil, mas que nem de longe teve a amplitude da perseguição ao Movimento Operário. Fechamento de entidades, com invasão das principais, e prisão de quase toda a liderança mais ativa dos estudantes. Não foram presos os que conseguiram se exilar. Completa o quadro da repressão a promulgação da famigerada Lei Suplicy, de autoria do Ministro da Educação do mesmo nome e triste memória. Por ironia, esta lei acabou sendo um momento de luta que propiciou o início da reorganização dos estudantes” (Mendes Jr., 1982: 74-76).

Apesar das dificuldades políticas, a UNE conseguiu realizar o seu XXVII Congresso, em julho de 1965, após uma greve que paralisou mais de sete mil alunos da Universidade de São Paulo, contrários “a quaisquer medidas ameaçadoras da

democratização do ensino, tendência geral da atual política educacional brasileira” (Correio da Manhã, 8 de julho de 1965).

A campanha contra a Lei Suplicy de Lacerda (Lei 4464) motivou e reorganizou a ação política estudantil como forma de resistência à política autoritária controladora do regime militar, pois a lei transformava os antigos Centros Acadêmicos (CAs) em Diretórios Acadêmicos (DAs), subordinados às direções das Faculdades e ao Ministério da Educação. O mesmo se aplicaria aos grêmios estudantis secundaristas, pois o envio de mensagem ao Congresso Nacional propôs a extinção das entidades do ensino superior, bem como as Uniãos Estaduais de Estudantes Secundários. Apesar do pouco destaque dado a esse campo do movimento estudantil na bibliografia que retrata o período, podemos dizer que havia uma preocupação por parte do regime militar em relação aos estudantes secundaristas, base do movimento estudantil enquanto formação de futuros quadros; bem como a Lei Suplicy fez com que a redemocratização das entidades estudantis passasse a ser um dos principais objetivos deste movimento secundarista.

O predomínio da AP (Ação Popular) apoiada pelo POLOP (Política Operária) e PCdoB (Partido Comunista do Brasil) e outras facções menores se manifestou quanto à principal decisão política que o XXVII Congresso da UNE deveria tomar, que foi a não participação dos estudantes nas eleições convocadas para os Diretórios Acadêmicos e Diretórios Centrais de Estudantes, segundo o Decreto nº 56.241, que regulamentava a Lei Suplicy. O predomínio desta tese ocasionou a primeira divisão no movimento estudantil, no período posterior ao golpe, passando os estudantes ligados ao PCB (Partido Comunista Brasileiro) para a oposição interna, pois viam na participação das eleições como um espaço de luta pela volta da democracia nas entidades estudantis.

O boicote às eleições promovidas pelos estudantes transformou-se no “Dia Nacional de Repúdio à Política do Ministro da Educação”, com uma greve de 24 horas. Apesar da atitude contundente de parte do movimento estudantil e do boicote atingir um número maior do que o esperado, o controle político do governo e a cisão dos estudantes de participação ou não nas eleições, fizeram com que o movimento estudantil de esquerda perdesse muitas das entidades que ainda controlavam, e os chamados Diretórios Acadêmicos Livres formados depois do XXVII Congresso da UNE tinham sua eficácia reduzida, por serem organizados fora das universidades. Segundo Poerner, a não-

participação nas eleições, como forma de protesto contra a Lei Suplicy, equivaleu, assim, à automarginalização dos estudantes de esquerda, fato que, aliado à subestimação das reivindicações de caráter educacional e a novo surto de repressão policial-militar, voltou a enfraquecer o movimento estudantil (Poerner, 1995: 241).

A retomada das atividades estudantis em 1966 não só seria reflexo da recusa dos estudantes ao diálogo com o governo militar sobre a Lei Suplicy que determinou o fechamento da UNE no final de 1965, como também seriam marcadas pelas denúncias da intervenção norte-americana na educação e em outros setores da vida nacional, com destaque para os “Acordos MEC-USAID”. Tais acordos visavam uma reformulação da universidade brasileira de acordo com os padrões norte-americanos, além de todo o aparato ditatorial, eram os motivos que levaram os estudantes às ruas transformando-as nos campos de batalha contra a ditadura militar e a política imperialista.

O movimento estudantil brasileiro atingiria o seu clímax em de setembro de 1966, o que não escapou à percepção do SNI (Serviço Nacional de Informações) sob o comando do general Golbery do Couto e Silva, que já tinha noção dessa capacidade de ressurgimento exibida pela esquerda universitária desde setembro de 1964:

“(...) as minorias alijadas da liderança estudantil já se reorganizaram e passaram a atuar decididamente para a reconquista das posições perdidas (...) Tudo isso leva de novos fracassos da frente democrática nas futuras eleições para diretórios acadêmicos, dado o alcance da infiltração esquerdista existente e a pouca profundidade do trabalho de saneamento, recuperação e doutrinação que se impõe no meio estudantil, escasso, ademais, de líderes democráticos bem treinados e dinâmicos” (Gaspari, 2002: 229).

Por mais que o governo militar tentasse introduzir um processo de saneamento no campo estudantil ou tentasse administrar uma política de compromissos, a dissociação entre governo, estudantes e intelectuais era irremediável, pois o governo Castelo Branco procurava assegurar, apesar da repressão política, a liberdade de expressão, respeitando a imprensa estabelecida e as manifestações culturais. Isso estabelecia uma garantia relativa para os movimentos de protestos que procuravam mobilizar a sociedade contra os militares.

Influenciado pela crescente mobilização e entusiasmo, realizou-se em julho de 1966 o XXVIII Congresso da UNE em Belo Horizonte, apesar da decretação da ilegalidade da instituição pelo governo militar e a clandestinidade do encontro num convento franciscano³. O Congresso de Belo Horizonte lançou a palavra de ordem da política educacional, que mobilizou, em setembro de 1966, mais de 50 mil estudantes, em todo o país contra a ditadura militar.

Por sua vez, o governo teve que desencadear uma violenta repressão nas ruas. Em Belo Horizonte mobilizaram-se quase 5 mil homens do Exército, Aeronáutica e PM (Polícia Militar) para impedir a realização do Congresso da UNE. Em São Paulo a PM invadiu o encontro em que se elegia a nova diretoria da UEE (União Nacional dos Estudantes), prendeu 178 jovens e estimulou várias outras manifestações que ganharam o apelido de “Setembradas”. Na noite de 23 de setembro de 1966, cerca de seiscentos estudantes foram encurralados no campus da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, viram-se atacados por tropas da PM e do Exército. Foram espancados e levados, como prisioneiros de guerra, para um campo de futebol próximo, onde tiveram de se deitar no gramado até serem submetidos a uma triagem. Esse episódio e as atitudes anteriores do governo mostraram à classe média brasileira a truculência do novo regime (Gaspari, 2002: 232-233).

Já as lideranças universitárias, segundo Poerner, não souberam, diante da ofensiva repressiva do governo, promover um recuo organizado para acumulação de forças. Por isso, de setembro de 1966 até meados de 1968, as lutas estudantis, a despeito de seu prosseguimento, não assumiram mais caráter nacional, o que gerou três conseqüências de relevância; 1) a rearticulação, ainda que inviável em termos amplos, de pequenos grupos de direita nas universidades; 2) o desinteresse pelas eleições, com grande abstenção no pleito de agosto de 1967; 3) os resultados pouco convincentes do XXIX Congresso da UNE (1967), que ficaram aquém das expectativas, denunciando que a UNE era, cada vez mais, um monopólio de forças políticas, preconizando a transformação da entidade numa

³ “Em junho de 1964, Castello enviara ao Congresso uma mensagem propondo a extinção da UNE e das demais organizações estudantis. Com essa providência o regime, dirigido por uma geração de oficiais que na década de 20 freqüentara as academias militares em estado de semi-rebelião, pretendia a tarefa impossível de despolitizar as universidades. Seu efeito imediato foi uma inibição temporária da esquerda acadêmica. O efeito profundo foi bem outro. Colocou-se gradativamente o movimento estudantil na clandestinidade,

autêntica organização de massas, ao invés de uma política mais objetiva contra a política educacional do governo (Poerner, 1995: 256, 268 e 269).

A transformação da UNE em um instrumento para organização das massas acabou levando a uma divergência tática na entidade. De um lado, os que se preocupavam com a formação de minorias coesas e de grupos fechados, á base de um critério eminentemente qualitativo, com vistas a uma solução pela luta armada. De outro, os que enfatizavam, em termos quantitativos, o primado da conscientização popular, da ampliação dos limites da oposição, por acreditarem na originalidade do processo revolucionário brasileiro. A intensificação da repressão ditatorial fortaleceria, sob o governo do marechal Costa e Silva (1967-1969), os argumentos e teses mais radicais, provocando o desencadeamento do processo da luta armada.

Essa radicalização do movimento estudantil foi ratificada pelo XXIX Congresso no seu documento final: “A Carta Política da UNE”, onde se preconizava a concretização de uma “aliança Operário-Camponesa-Estudantil contra a aliança das classes brasileiras com o Imperialismo”.

Durante o governo de Costa e Silva muitas foram as manifestações contra a ditadura militar. Em 1968, esses protestos tornaram-se mais freqüentes. No Rio de Janeiro, milhares pessoas foram às ruas protestar contra o assassinato do estudante Edson Luis, pela polícia e a política ditatorial do governo. Em São Paulo, tivemos o confronto, durante dois dias, entre os estudantes da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo e da Universidade Mackenzie, núcleo do CCC (Comando de Caça aos Comunistas) aproximadamente novecentos estudantes, provenientes de todo o país; além dos 920 estudantes presos quando participavam do XXX Congresso da UNE no município paulista de Ibiúna.

A morte do estudante secundarista Edson Luis (foto 3 do capítulo2), em março de 68, foi o estopim para que o movimento estudantil brasileiro passasse da radicalização das palavras à radicalização dos atos, devido a toda uma simbologia criada em torno do cadáver.

juntando-o aos partidos comunistas, ao radicalismo brizolista e, sobretudo, às centenas de sargentos e suboficiais que haviam sido expulsos das Forças Armadas” (Gaspari, 2002: 226).

“Ao anoitecer do dia 28 de março de 1968, no Rio de Janeiro, uma tropa da Polícia Militar atacou um grupo de estudantes que pediam melhores instalações para o restaurante do Calabouço. Nele, havia mais de dez anos jovens de todo o Brasil comiam por dois cruzeiros a bandeja. Símbolo da política assistencialista do regime de 1946, o Calaba, como era conhecido, reunia basicamente secundaristas e estudantes que se preparavam para o vestibular. (...) Os estudantes jogavam pedras contra os PMs, e um aspirante atirou. Acertou o peito de Edson Luis de Lima Souto, de dezessete anos, protótipo ‘calaboçal’. Migrante nortista, pobre e secundarista, não tinha militância política. Defendia o restaurante onde comia e fazia biscates. Os colegas levaram-no para a Santa Casa de Misericórdia, a três quarteirões de distância, mas ele já chegou morto. Pela primeira vez desde 1964 surgia um cadáver na luta entre o regime e os estudantes. Os jovens – alguns deles ligados a organizações clandestinas – impuseram à política uma derrota inicial e decisiva. Conquistaram o cadáver. A PM tentou levá-lo para o Instituto Médico Legal, mas os estudantes foram para a Assembléia Legislativa, usando-o como aríete. Sem camisa, Edson Luis foi colocado sobre uma mesa. No dia seguinte o Rio de Janeiro acordou com aquele garoto morto nas primeiras páginas dos jornais. ‘Assassinato’, gritava o Correio da Manhã (29/03/1968). Ele haveria de se tornar a encruzilhada de todas as raivas.” (Gaspari, 2002: 277-278).

Pela segunda vez, o movimento secundarista aparece na história do movimento estudantil brasileiro (a primeira foi durante os protestos contra a implantação da Lei Suplicy, em 1964), agora como símbolo de uma resistência popular que reivindicava melhores condições sociais através de uma política assistencial ao estudante. Edson Luis era “Migrante nortista, pobre e secundarista, não tinha militância política”. O movimento secundarista emerge, desta vez, como uma espécie de legitimador das lutas populares dos estudantes, que também provocará indignação da classe média, pois se tratava de um adolescente indefeso lutando por uma melhor oportunidade de vida, despido da imagem de radicalidade dos movimentos de esquerda construída desde as vésperas do golpe de 64, evidenciando assim, pela primeira vez, principalmente para os setores médios, a violência política do governo militar.

Os protestos de repúdio ao assassinato foram imediatos e de grandes proporções em todo o país. Ao enterro de Edson compareceram milhares de pessoas (foto 4 do capítulo2), transformando-se em uma enorme passeata de protesto pelas ruas do Rio de Janeiro.

“O povo entoava o Hino Nacional. Do alto dos edifícios caíam pétalas de flores e papéis picados. A multidão gritava ‘Desce! Desce!’ para os que, nas janelas, se limitavam a içar bandeiras negras, muitos desciam e se integravam ao acompanhamento. Mas, os gritos mais ouvidos – igualmente inscritos em centenas de faixas – eram ‘Poderia ser seu filho!’, ‘Fora Assassinos!’, ‘Brasil, seus filhos morreram por você!’ e – os mais constantes de todos – ‘Abaixo a Ditadura Fascista!’ e ‘Povo Organizado Derruba a Ditadura!’ (...) Quando o corpo baixou à sepultura, as mais de 50 mil pessoas lograram acesso ao interior necrópole ouviram o solene juramento prestado por milhares de jovens; ‘Neste luto, começou a luta!’. Era o sinal de que a até então maior manifestação popular de protesto pós-abril de 1964 teria seqüência” (Poerner, 1995: 271).

Esse estudante secundarista não foi, evidentemente, a primeira vítima da violência política brasileira, mas coube ao seu cadáver desencadear no Brasil o processo de liberalização política que marcou o ano de 1968 no país e no mundo, principalmente na França, com suas palavras de ordem que proibiam proibir⁴. Milhares de pessoas foram às ruas das principais cidades brasileiras, em demonstrações pacíficas das quais as mais importantes foram realizadas no Rio de Janeiro, em junho e julho de 1968, tornando-se conhecidas como as “Passeatas dos Cem Mil”, porque em ambas participaram mais de cem mil manifestantes (foto 5 do capítulo 2). Esses movimentos criaram um clima de esperança em uma nova fase de abertura democrática, pois a sensação de uma “iminente

⁴ “O Maio francês significou uma crise de autoridade generalizada. Já não havia poder, a não ser ‘o poder repressivo da polícia’. (...) O Maio de 68 foi uma ‘brecha histórica’ e um acontecimento extraordinário, pois colocou em suspenso uma sociedade que se pensava de maneira orgânica e sem fissuras; ensinou que uma revolução não nasce apenas sob o efeito de um conflito interno entre opressores e oprimidos, ‘mas advém no momento em que, diz Lefort, se apaga a transcendência do poder, no momento em que se anula sua eficácia simbólica’. (...) Na luta, nas barricadas e fábricas ocupadas, ficou claro que ‘não basta a existência de grandes (e lentos) partidos operários; é preciso sim que a Imaginação tome o poder’. (...) o Maio de 68 eternizou em seus muros: ‘Soyons réalistes, demandons l’impossible’ (Sejamos realistas, que se peça o impossível)” (Matos, 1981: 98-99).

democratização” fez com que muitos perdessem o medo e tentassem colaborar na construção de uma sociedade mais livre e justa para o país.

Jornalistas escreviam mais artigos de denúncia da injustiça e da opressão; editores lançaram mais livros sobre as questões atuais da realidade nacional; padres promoviam debates em suas igrejas e escolas; e parlamentares foram mais corajosos nos seus pronunciamentos. Intelectual e culturalmente, 1968 tornou-se um marco na luta política e nos setores culturais da vida nacional, inclusive na música popular, em que as canções de protesto, cada uma a seu modo, tinham uma forte repercussão, como quando Geraldo Vandré, com o seu “Caminhando (Pra não dizer que não falei das flores)”, que levou ao delírio uma platéia de 30 mil pessoas no ginásio do Maracanãzinho, durante o III Festival Internacional da Canção (música 2 do capítulo 2I); ou a revolta dos estudantes de esquerda com a música “É proibido proibir” de Caetano Veloso com Os Mutantes (1968) e seu discurso no TUCA (Teatro da Universidade Católica de São Paulo), proferido durante o mesmo festival na sua fase paulista (música 2 do capítulo 2). Apesar da importância dos fatos ocorridos em 1968, tornando-se um modelo de representação para a década de 60, é importante ressaltar que essa efervescência cultural faz parte de um processo político-cultural que tem sua origem no apoio político do movimento estudantil ao governo João Goulart (1961-1964) e na formação de uma cultura engajada que se transformaria em cultura de protesto após o Golpe de 1964.

As manifestações de rua indicavam que o regime perdera o apoio de grande parte da classe média e até mesmo de uma parcela da elite. Para uma “Revolução” que se considerava abençoada pelas Marchas de 64 (fotos 1 e 2 do capítulo 2), as “Passeatas dos Cem Mil” (foto 5 do capítulo 2) foi como uma excomunhão.

O aumento das ações terroristas em 68 de esquerda e direita demonstra a instrumentalização daquilo que se denominou “guerra revolucionária”⁵. Para Carlos Marighella, um dos líderes da ALN (Aliança Libertadora Nacional) e outras organizações armadas de esquerda a expressão pretendia significar um salto de qualidade no combate ao regime militar. Havendo a “guerra revolucionária”, o regime constitucional deixava de ser

⁵ A título de exemplo, em 1968, deram-se dezessete assaltos em São Paulo. A eles se somam nove assaltos em outros estados, cinco ações de roubo de armas e catorze explosões de bombas. Nesse ano sete pessoas foram assassinadas em ações resultantes da iniciativa de grupos de esquerda (GORENDER, 1999: 108). No Rio de

uma tese, tornando-se algo inevitável. Para os militares, havendo “guerra revolucionária”, o regime constitucional deixava de ser um constrangimento, tornando-se apenas um obstáculo a ser superado. Nos dois casos o uso da expressão era uma conveniência retórica a serviço de uma idéia de tutela da sociedade, já que não havia uma mobilização efetiva da mesma em relação às duas partes. Os dois lados queriam provar que estourava uma revolução no Brasil, mas como ela não existia, contentavam-se em proclamar a existência do processo a que chamavam de “guerra revolucionária”. À esquerda o slogan carregava a falácia de sugerir que a revolução começara uma guerra. À direita, queria-se colocar o país em estado de guerra porque algumas centenas de pessoas queriam fazer uma revolução, ou seja, os dois lados falavam a mesma língua do autoritarismo, cujos militares estavam mais preparados e que receberiam carta branca com a decretação do AI-5 no final de 68.

Com a decretação do AI-5 (Ato Institucional nº 5), pelo presidente Costa e Silva, e o fechamento do Congresso Nacional, em 13 de dezembro de 1968, iniciou-se um período de muitas cassações, prisões, torturas, assassinatos e grande silêncio nos meios estudantis, sindicais, intelectuais e artísticos, que perdurou até meados da década de 70.

Já o movimento estudantil havia sido praticamente desbaratado, pouco antes da edição do AI-5, durante a tentativa de realizar, em outubro de 1968, o XXX Congresso da UNE na clandestinidade, onde praticamente todos os principais líderes estudantis foram presos pela PM e o DEOPS (ou DOPS) - Departamento Estadual de Ordem Política e Social -, entre eles estavam: Jean Marc van der Weid, José Dirceu, Wladimir Palmeira, José Arantes, Luís Raul Machado e mais de 800 delegados. A UNE ainda resistiu precariamente, mais dois anos na clandestinidade, sem presidente, pois Wladimir Palmeira encontrava-se preso, a entidade organizou alguns pequenos congressos regionais, para a eleição do colegiado que escolheria a nova diretoria em um Congresso clandestino, em abril de 1969, que teria como vencedora a chapa liderada pelo foragido Jean Marc van der Weid e constituída por seis militantes da AP e quatro do PCB. Os membros da diretoria eleita e das demais chapas que participaram dessa eleição não resistiriam ao forte esquema de repressão montado pelo regime militar e acabaram sendo presos, banidos ou mortos pelos órgãos de repressão do governo.

Janeiro, o terrorismo de direita praticou vinte atentados explosivos e dois duplos seqüestros se m vítimas (GASPARI, 2002: 301).

Dentro destas circunstâncias muitos estudantes, que ainda desejavam continuar sua atuação política, tinham como opção o caminho da luta armada contra o regime. Para as organizações da esquerda clandestina, a opção pela guerrilha urbana ou rural.

Algumas das melhores faculdades e escolas secundárias do Rio de Janeiro e São Paulo tornaram-se focos de recrutamento para a guerrilha, mais uma vez o movimento secundarista emerge de uma maneira superficial e complementar, na bibliografia sobre o movimento estudantil da década de 60, pois os textos não deixam claro como se deu essa participação e a importância desses estudantes secundaristas no interior dessas organizações.

A repressão da ditadura militar de um lado, e a inseqüência da guerrilha do outro, impossibilitou mínimas condições de sobrevivência para o movimento estudantil, pelo menos até meados da década de 70, embora, segundo Poerner, tenhamos o registro de algumas tentativas isoladas, como os protestos contra a presença no Brasil de Nelson Rockefeller, em 1969; os atos pelo transcurso do segundo aniversário da morte de Edson Luis, em 1970; as denúncias de prisões por diretórios e centros acadêmicos do Rio de Janeiro e São Paulo, em 1972; as manifestações contra a prisão, tortura e assassinato pela OBAN, em São Paulo, do estudante de geologia Alexandre Vannucchi Leme, que culminaram com a missa celebrada pelo cardeal-arcebispo D. Paulo Evaristo Arns na Catedral da Sé, com a participação de quatro mil pessoas, em 1973; a criação de um Comitê de Defesa dos Presos Políticos, na USP, em 1974; as greves estudantis em vários estados, sobretudo na Bahia e em São Paulo, com destaque para a deflagrada na USP, em outubro, após o assassinato, no DOI-CODI paulista (antiga OBAN), do professor e jornalista Vladimir Herzog, em 1975; a realização do I e do II do ENE (Encontro Nacional de Estudantes), em São Paulo, e a campanha nacional pelo voto nulo, em 1976 (Poerner, 1995: 301).

Do AI-5 às eleições de 1974, os chamados anos de chumbo da ditadura foram marcados por vários fatos políticos marcantes: fechamento temporário do Congresso; segunda onda de cassação de mandatos e suspensão de direitos políticos; estabelecimento da censura à imprensa e às produções culturais; as demissões nas universidades, a exacerbação da violência repressiva contra os grupos, armados ou desarmados. É por excelência, o tempo da tortura, dos alegados desaparecimentos e das supostas mortes

acidentais em tentativas de fuga. Para a classe média, também é o tempo de melhorar de vida, pois o aprofundamento da política autoritária coincidiu e é amparada por um surto da expansão da economia interna, denominado: “milagre econômico”.

Essa política de crescimento econômico sazonal multiplicou as oportunidades de trabalho, permitindo a ascensão social de amplos setores médios, lançando as bases de uma diversificada e moderna de sociedade de consumo, apesar da concentração de renda e o aumento da distância entre o topo e a base da pirâmide social.

1.5- A ditadura e a reforma do ensino básico

A reforma do ensino fundamental e médio se realizou durante o período mais violento da ditadura, no governo Médici. Os membros dos grupos de estudos foram escolhidos pelo coronel Jarbas Passarinho, então ministro da Educação. Diz o artigo 1º da Lei nº 5.692/71:

“O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

Para levar a efeito tal objetivo, a lei reestruturou o ensino básico, ampliando a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos. Com isso, aglutinou o antigo primário com o ginasial, suprimindo os exames de admissão, responsáveis pela seletividade. Outra mudança é a criação da escola única profissionalizante, tentativa de extinguir a separação entre escola secundária e técnica. Para aqueles que não conseguiam concluir os estudos regulares, foi reestruturado o curso supletivo.

As integrações de primário e ginásio, secundário e técnico obedeciam aos princípios da continuidade e da terminalidade. A continuidade pretendia garantir a passagem de uma série para outra, desde o 1º até o 2º grau. Pelo princípio da terminalidade esperava-se que, ao terminar cada um dos níveis, o aluno estivesse capacitado para ingressar no mercado como força de trabalho, caso necessário (Aranha, 1996: 214).

Alterações curriculares evidenciavam o caráter autoritário do regime militar em relação ao ensino básico, pois algumas disciplinas, consideradas politicamente mais críticas e reflexivas, desapareceram “por falta de espaço”, como Filosofia no 2º grau, ou foram aglutinadas, como História e Geografia, que passaram a constituir os Estudos Sociais, no 1º grau. Introduzir as disciplinas sobre civismo significava impor a ideologia da ditadura, reforçada pela extinção da Filosofia e a diminuição da carga horária de História e Geografia, atenuando o senso crítico e a consciência política da situação.

Por outro lado, as escolas particulares, sobretudo as destinadas à formação da elite, não se submetiam à letra da lei, mas apresentavam um “programa oficial” que atendia apenas formalmente às exigências legais. Na realidade, o trabalho efetivo em sala de aula continuou voltado para a formação geral e preparação do vestibular, que cumpria a demanda das classes mais abastadas.

Portanto a escola da elite continuava propedêutica, enquanto as oficiais rarefaziam seus programas com disciplinas mal ministradas, descuidando da formação geral. De forma mais grave ainda persistia a questão da seletividade, já que a elite, bem preparada, ocupava as vagas das melhores universidades. Como consequência, a reforma não conseguia desfazer o dualismo.

Também é importante lembrar que nesse período ocorreu um processo sem precedentes de privatização do ensino. Grande parte dos cursos, nos moldes do sistema empresarial, nem sempre oferecia igual qualidade pedagógica. Com a criação indiscriminada de cursos superiores, preponderavam os que exigiam poucos recursos materiais e humanos e permitiam a superlotação das classes. Evidentemente, para as faculdades privadas de baixo nível se dirigiam os alunos mais pobres, porque, mal preparados para a disputa pelas vagas, não tinham acesso às melhores escolas superiores, geralmente as universidades públicas.

A relação entre a escola e a comunidade reduzia-se a captar mão-de-obra para o mercado e à intenção de adaptar ao ensino o modelo da estrutura organizacional das empresas burocratizadas e hierarquizadas. Sem desconsiderar as críticas precedentes, o fundamental se achava no caráter tecnocrático da reforma, segundo o qual os valores da eficiência e da produtividade se sobrepunham aos pedagógicos. Além disso, a legada neutralidade técnica, que asseguraria a administração e o planejamento despolitizados, na

verdade camuflava e fortalecia estruturas de poder, substituindo a participação democrática – fundamental em qualquer projeto humano, sobretudo pedagógico – pela decisão de poucos. Portanto essa reforma, aparentemente apolítica, foi, de fato, política.

1.6- O fim do milagre econômico e a redemocratização

No final de 1973, o modelo de desenvolvimento do governo Médici começou a dar sinais de cansaço. Bastou o primeiro aumento significativo nos preços do petróleo, no mercado internacional, para revelar-se a falsidade desse modelo econômico. O "milagre econômico" era abalado pela diminuição de lucros nos setores industriais, pela própria retração dos investimentos externos e por uma inflação que repercutiu diretamente, uma vez que as exportações não davam para pagar as importações de petróleo. Portanto, o crescimento econômico já não era suficiente para garantir o endurecimento político do regime, e muitos empresários e setores da classe média começaram a criticar o modelo brasileiro.

Nas eleições parlamentares de 1974, o MDB (Movimento Democrático Brasileiro) funcionou como o centro político de todas as tendências sociais não-beneficiadas pelo modelo econômico e de setores desiludidos com o "milagre", recebendo uma votação maciça, especialmente nos grandes centros urbanos. A conjuntura do governo Geisel não mais permitia a aceitação passiva, pela sociedade, de medidas autoritárias, possibilitando o surgimento de um movimento pela abertura do regime militar que resultaria na anistia de presos políticos e a volta dos exilados a partir de 1979.

No início dos anos 70, a crescente articulação institucional da cultura via empresas privadas (TV Globo) e agências estatais (Embratel), além do controle imposto pela censura acabariam estimulando a busca de novas alternativas, em termos de produção e consumo. A própria expansão da indústria cultural no início dos anos 70, coincidiria com a concretização do regime militar devido aos investimentos governamentais no setor de telecomunicações, que, por sua vez, impulsionou o crescimento da indústria eletrônica. Um exemplo disso é o poder de impacto da televisão no país, que se intensificou a partir de 1969, quando se iniciaram as primeiras transmissões em rede nacional, pela TV Globo, o

que contribuiu ainda mais para o crescimento e a concretização de uma indústria cultural no Brasil.

Neste contexto, parte da juventude vinda da classe média urbana optou por correntes alternativas de cultura, nas quais viviam suas utopias, envolvendo sexo, drogas e muito rock. Tratava-se de uma forma de inconformismo diante da repressão e do conservadorismo vigente no país com , que desencadearia um fenômeno contracultural híbrido e complexo que dominou a produção artística e cultural até meados dos anos 70, misturando elementos da contracultura hippie com a cultura popular brasileira, caminho que foi aberto pelos tropicalistas no final dos anos 60.

Reflexo da onda internacional dos movimentos de contracultura do final da década anterior, esse movimento surgiu da necessidade de expressões livres, que fundissem a arte aos novos comportamentos, tornando-se ao mesmo tempo, resposta e contestação ao Brasil moderno do "milagre econômico", num período em que a censura e a repressão foram responsáveis, em parte, pelo fim de muitas das ilusões revolucionárias alimentadas pelas propostas estéticas dos anos 60.

Ouvir rock, se informar sobre as idéias e atitudes de seus músicos, tentando tocar e ser como eles, passou a ser uma forma de contestar, de procurar um novo objeto, um novo ideal - não apenas a música, mas a carga de símbolos com que poderia ser representada, pois possibilitava a ruptura com os discursos e os comportamentos conservadores da direita e esquerda. Portanto, na esteira do rock cresceriam os cabelos e os contornos de uma "cultura marginal". Designada como "arte marginal", "arte contracultural" ou "underground", a contracultura foi difundida no Brasil, na primeira metade dos anos 70, entre os jovens de classe média urbana, com o surgimento de publicações alternativas - jornais e revistas como o *Pasquim*, *Flor do Mal*, *Bondinho*, *Presença*, *Verbo Encantado*, *Rolling Stone*⁶.

⁶ “Liberação pessoal e liberação social, assim, davam-se as mãos, sendo sexo e drogas as maneiras mais óbvias de despedaçar as cadeias do Estado, dos pais e do poder dos vizinhos, da lei e da convenção. (...) A revolução cultural de fim do século XX pode assim ser mais bem entendida como o triunfo do indivíduo sobre a sociedade, ou melhor, o rompimento dos fios que antes ligavam os seres humanos em texturas sociais. Pois essas texturas consistiam não apenas nas relações de fato entre seres humanos e suas formas de organização, mas também nos modelos gerais dessas relações e os padrões esperados de comportamento das pessoas umas com as outras; seus papéis eram prescritos, embora nem sempre escritos. Daí a insegurança muitas vezes traumática quando velhas convenções de comportamento eram derrubadas ou perdiam sua justificação; ou a incompreensão entre os que sentiam essa perda e aqueles que eram jovens demais para ter conhecido qualquer coisa além da sociedade anômica” (Hobsbawm, 1995: 326 e 328).

“A modernização da sociedade apressou também a mudança dos padrões de conduta privada – a marca registrada da década de 60. Para a geração da classe média de esquerda que chegou à idade adulta sob o autoritarismo, o peso das circunstâncias políticas sobre as relações afetivas (...) misturava-se à liberação sexual e ao consumo de drogas, em especial maconha e LSD. Fumava-se e se tomavam bolinhas por prazer, angústia ou perplexidade, e também para afrontar o estranhado conservadorismo do regime no plano dos costumes, para construir uma forma de ser oposição, de compor por vias transversas um perfil político de rejeição ao status quo – ainda que a esquerda tradicional não menos do que a resistência militarizada, desdenhasse e a contracultura como a mais recente floração do escapismo e da inconseqüência”. (Almeida e Weis, 1998: 333-334).

A volta dos estudantes às ruas somente se daria a partir de março de 1977, reforçando e intensificando consideravelmente, a luta contra a ditadura. Não se tinha qualquer dúvida que a juventude estudantil, após o fracasso da via armada, voltava ao caminho da opção pacífica e democrática de resistência ao regime militar, deixando claro que a ditadura não conseguiu impor o seu modelo autoritário de controle do movimento estudantil, tornando-os distantes e alienados dos problemas do país. O que se viu, no entanto, foi a retomada da tradição democrática e progressista do movimento estudantil com outras características e atitudes.

No entanto, essa retomada estaria condicionada a um novo contexto histórico em termos comportamentais e quantitativos da população universitária, como reflexo do aumento do número de estudantes do ensino secundário, bem como à expansão do número de vagas, principalmente no ensino superior privado, onde a convivência estudantil era diferente do ambiente político-cultural das universidades públicas, que haviam sido o centro da agitação estudantil dos anos 60. Além disso, a inexistência de uma articulação nacional entre as diversas entidades e lideranças estudantis, durante o período pós-68, ajudou a produzir uma multiplicidade de experiências locais, de alcance também local. As expectativas dos jovens universitários, da primeira metade dos anos 70, tornam-se cada vez mais pessoais.

“(...) a música parecia servir de símbolo de identificação de grupo e expressão de inconformismo. Pois o que cada um achasse do ‘caráter da Revolução Brasileira’ já na constituía um elemento importante para distinguir um grupo de outro. Entre os estudantes de oposição em São Paulo, conta ainda Marcelo Rubens Paiva, ‘havia dois tipos de festa, a dos ortodoxos, e dos heterodoxos. Os primeiros mantinham-se fiéis à revolução. O hit era Caminhando e cantando (Vandré). Os segundos preferiam Expresso 222 (Gil) e Over the hills and far away (Led Zeppelin). A festa ganhava um duplo sentido. Era uma ato de contestação; negava-se o som que tocava em discotecas. Era a maneira de reagir contra o conformismo narcisista proposto pela era disco. Era não pagar pela cultura oficial, mas criar espaços alternativos. Parte dos jovens e recusava a pisar num shopping center: costurava sua própria roupa, comprava acessórios em feiras hippies. Pregava-se o fim da sociedade de consumo’”. (Almeida e Weis, 1998: 333-334).

Desta forma, a oposição à ditadura se deslocava do âmbito estritamente político, que era a derrubada do regime militar, para a esfera social e cultural do cotidiano. Os estudantes politicamente engajados tentavam agora combinar de uma nova maneira a atividade política com a vida pessoal. À primeira vista, o cotidiano do jovem universitário era muito semelhante ao dos engajados de 1968: saguão de faculdade, barzinho, cinemateca, shows de música, leitura e aulas. Mas o imaginário e as representações sobre a política e a sociedade eram outras, pois o público e o privado misturam-se cada vez mais, alterando o *habitus* do campo constituído pelo movimento estudantil brasileiro.

Isso também se torna evidente, quando as entidades e organizações, armadas ou não, saíam de cena destruídas pela repressão, e os jovens recorriam à família em busca de abrigo, dinheiro, providências para sair do país, além de afeto e solidariedade. Na prisão, a família assumia as tarefas indispensáveis: constituir advogado, tentar legalizar a prisão e quebrar a incomunicabilidade, não perder um único dia de visita, fazer chegar ao cárcere tudo o que pudesse amenizar a dura vida de prisioneiro político. Nessa empreitada para a qual nunca estiveram preparados, alguns membros da classe média brasileira, formadora de opinião, acabaram se convertendo em militantes e criaram novas formas de fazer política, transformando a solidariedade familiar e privada em atividade pública que valoriza a liberdade de expressão e a democracia. Assim, a partir de experiências concretas e

particulares de familiares e estudantes explica-se à formação de associações civis pelos direitos humanos, como o Comitê 1º de Maio pela Anistia, criado a após uma passeata dos estudantes paulistas, em maio de 1977, contra a prisão de quatro operários e quatro estudantes que distribuía panfletos alusivos ao Dia do Trabalho.

Um dos trechos da carta aberta distribuída à população durante a passeata, e divulgada pelos jornais, dá bem uma idéia contra o que se protestava, revelando uma interferência maior do privado na política e sintetizando algumas das principais características do ressurgimento do movimento estudantil brasileiro em meio à década de 70.

“Hoje, consente quem cala: Basta às prisões. Basta às violências. Não mais aceitamos mortes como as de Vladimir Herzog (jornalista e professor), Manuel Fiel Filho (operário) e Alexandre Vanucchi Leme (estudante, que é hoje nome do DCE-Livre da USP). Não aceitamos que as autoridades maltratem e mutilem nossos companheiros (...) Hoje, neste país, são considerados subversivos todos aqueles que reivindicam os seus direitos, todos aqueles que não aceitam a exploração econômica, o arrocho salarial, a alta do custo de vida, as péssimas condições de vida e trabalho. Todos aqueles que protestam contra as contínuas violências policiais. (...) Hoje, não mais suportamos as correntes. Exigimos das autoridades o respeito às liberdades de manifestação, expressão e organização de todos os setores oprimidos da população (...). É por isso que conclamamos todos, neste momento, aderirem a esta manifestação pública sob as mesmas e únicas bandeiras: Fim às torturas, prisões e perseguições políticas; libertação imediata dos companheiros presos; anistia ampla e irrestrita a todos os presos, banidos e exilados políticos. Pelas liberdades democráticas.” (Folha de S. Paulo, 6/05/1977).

Durante o governo Ernesto Geisel (1974-1979), aos poucos, os atos públicos e greves estudantis se estenderam ao Rio de Janeiro e outras capitais. A ascensão do movimento era favorecida pelo crescente desgaste do regime militar, abalado pelo fracasso da política econômica, pelos casos de corrupção que a censura não mais conseguia abafar. “Pelas liberdades democráticas” foi o grito mais ouvido naquele ano de 1977 entre os estudantes, fazendo com que o movimento estudantil retomasse definitivamente a linha

pacifista do movimento. Em 1978 não houve grandes passeatas, pois o ano foi dedicado à organização e aos preparativos para o Congresso de Reconstrução da UNE em Salvador, que o IV Encontro Nacional de Estudantes na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP marcou para maio do ano seguinte. Outra decisão importante do encontro foi apoiar os candidatos do MDB nas eleições de novembro, com a derrota das propostas de voto nulo, defendidas por tendências mais radicais, como a Libelu (Liberdade e Luta) de influência trotskista.

Essas tendências haviam começado a se formar em 1975, em São Paulo, e divergiam, sobretudo, quanto ao encaminhamento, à tática e à prioridade das lutas estudantis, mas defendiam a luta pelas liberdades democráticas, a anistia e uma Assembléia Nacional Constituinte, bem como o aprofundamento das relações dos estudantes com os trabalhadores. O XXXI Congresso da UNE, em maio de 1979, pôe fim a uma longa e acidentada travessia do movimento estudantil que vai de Ibiúna a Salvador, fazendo com que as entidades estudantis rompessem as barreiras da proscricção e da clandestinidade com uma política de moderação, negociação e persistência em relação ao governo. A UNE estava reconstruída, embora ainda não reconhecida pelo governo militar.

A pressão popular tendo como resultado a concretização do início da abertura política com a decretação da Lei de Anistia, em agosto de 1979, pelo governo João Batista Figueiredo (1979-1985), possibilitou que outros grupos sociais ocupassem cada vez mais espaço, como o movimento sindical independente dos metalúrgicos do ABC, o Movimento Contra a Carestia, as associações de moradores e favelados e, por fim, as Comunidades Eclesiais de Base, que ligadas à Igreja Católica.

A classe operária passou a ocupar o centro dos acontecimentos políticos a partir de 1978, pois suas reivindicações não se limitavam apenas a reajuste salarial. Exigia-se o fim do regime militar, à volta da democracia e o direito de greve. Os operários do ABC, liderados por Luiz Inácio da Silva, o Lula, constatavam que apenas a luta política nos locais de trabalho não era suficiente, o que levou a formação de um novo partido político de esquerda que representasse os interesses da classe operária, o PT (Partido dos Trabalhadores), formado em outubro de 1979⁷.

⁷ “O novo perfil operário era também resultado de profundas mudanças ocorridas no setor econômico. Uma delas foi o crescimento da categoria metalúrgica e sua contribuição no incremento do parque industrial. Havia chegado a hora de os operários cobrarem a sua participação nos vultosos lucros que as multinacionais haviam

Essa ascensão de um novo movimento operário independente, no final dos anos 70 e início dos 80, contrasta com o esvaziamento do movimento estudantil, resultado da repressão desencadeada pelo regime militar, como, por exemplo, no caso dos estudantes secundaristas, a substituição dos grêmios estudantis pelos chamados centros cívicos controlados pelas direções das escolas. Além dos efeitos da ditadura, o movimento estudantil também se encontrava paralisado e esvaziado por causa da atuação de várias tendências políticas sustentadas e instrumentalizadas pelos partidos políticos (PCB, PC do B, PMDB e PT), fazendo com que o movimento estudantil desloque-se cada vez mais em direção aos novos movimentos político-sociais como instrumento de apoio político. Isto fica evidenciado com o papel secundário dos estudantes universitários nos principais movimentos políticos na década de 80, como os que reivindicavam eleição direta para presidente da República (“Diretas-Já”, 1984), o apoio à candidatura de Tancredo Neves (1984-1985), bem como a tímida participação na Assembléia Constituinte (1987-1988).

“(...) num congresso, o 36º, no Maracanãzinho, no Rio, em outubro de 1984, em que a UNE decidiu apoiar a candidatura do ex-governador mineiro Tancredo Neves à Presidência da República, por ser ‘a expressão da ampla frente que exige o fim destes 20 anos de autoritarismo’; e da mineira Gisela Mendonça – eleita pelo voto direto, depois de cinco anos de eleições indiretas – que já encontrou a UNE novamente reconhecida como ‘entidade representativa do conjunto dos estudantes das instituições de ensino superior’ do país, pela Lei 142, de 1985, de um de seus ex-presidentes, o deputado Aldo Arantes (PC do B – GO), sancionada pelo presidente José Sarney em 31 de outubro de 1985.(...) Apesar das críticas oposicionistas ao imobilismo da UNE durante o trabalho da Constituinte, o PT, com a Caminhando e o Comitê Gregório Bezerra, voltou a superar a Viração no 39º Congresso (o maior desde o de reconstrução em Salvador), em outubro de 1988, em São José dos Campos, com a eleição do gaúcho Juliano Coberlini, da mesma tendência petista do seu antecessor. No encontro, a nova Constituição foi qualificada de ‘retrograda e

ganhado no período do milagre brasileiro. Além disso, havia diferenças significativas na faixa etária desses novos protagonistas sociais; quase metade do proletariado era constituída por jovens de 18 a 24 anos e a maioria não tinha experiência sindical anterior” (Carmo, 2001: 136-137).

contraditória', inclusive por garantir recursos públicos para escolas particulares."
(Poerner, 1995: 316-317).

Essas divisões levaram a UNE a um imobilismo que provocou um esvaziamento da entidade no final dos anos 80, fazendo com que o cenário da luta estudantil fosse tomado pelos estudantes secundaristas que, com os seus *jingles* roqueiros e suas mochilas, saíram às ruas das grandes cidades para exigir a redução das mensalidades escolares e a melhoria do nível de ensino⁸. Com idades de 12 a 18 anos, segundo Poerner, a chamada "geração mochila" queria ainda, o fim das restrições à atuação e à existência dos seus grêmios – restrições que persistiam, apesar da Lei do Grêmios Livres, de 1985, do deputado Aldo Arantes -, meia-passagem nos ônibus, reformas nas escolas e professores nas salas de aula (Poerner, 1995: 317-318).

No plano da educação, por volta de 1980, já era amplamente reconhecido o fracasso da implantação da reforma da LDB, e a Lei nº 7.044/82 dispensa as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, sendo retomada a ênfase para a formação geral. Nos debates é intensificada a luta pelo retorno de filosofia e a volta de história e geografia no 1º grau como reflexo da pressão das forças da sociedade civil no contexto do processo de redemocratização do país.

Já o movimento secundarista reconstruído a partir do I Encontro Nacional dos Estudantes Secundaristas, realizado em novembro de 1979, em Belo Horizonte tinha uma longa tradição na luta estudantil que só foi retomada e timidamente destacada pela bibliografia que trata do tema após as manifestações do final da década de 80 e início dos anos 90.

"Sua principal entidade, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), desarticulada pela ditadura em 1969, foi fundada em janeiro de 1949, com o nome de

⁸ "Cada acontecimento vinha carregado de promessas e, em seguida de frustrações: Diretas-Já, morte de Tancredo Neves, Plano Cruzado. A juventude conviveu com várias crises do fim do governo Sarney. 'A degradação moral competia com a corrupção política e esta com a corrosão econômica', afirma Zuenir Ventura. O desencanto soa alto na música *Ideologia*, de Roberto Frejat e Cazuza: 'Meu partido / É um coração partido / E as ilusões estão todas perdidas / Os meus sonhos foram vendidos / Tão Barato que eu nem acredito / Eu nem acredito / Que aquele garoto que ia mudar o mundo / Frequenta agora as festas do Grand Monde. / Meus heróis morreram de overdose, / Meus inimigos estão no poder. / Ideologia / Eu quero uma pra viver. (...)' (Carmo, 2001: 155).

União Nacional dos Estudantes Secundaristas, em congresso realizado no Rio de Janeiro. (...) o PCB manteve a liderança no movimento secundarista até 1962, quando passou a compartilhá-la com AP, até 1980. Nessa fase, deve ser ressaltado o período de 1966 a 1968, quando os secundaristas engrossaram as manifestações dos universitários contra o regime militar. Depois da reconstrução, concretizada em 1981, o auge das passeatas, que chegaram a mobilizar mais de dez mil estudantes, ocorreu em 1988. Sem falar é claro, da participação na campanha pelo impeachment de Collor” (Poerner, 1995: 318-319).

Desde 1992, quando um Conselho Nacional de Entidades reunificou as diretorias das duas UBES (PC do B e MR8), as entidades secundaristas, incluindo a própria UMES paulistana, têm se empenhado em estimular a formação de grêmios estudantis nas escolas de ensino fundamental e secundário reivindicando a manutenção de direitos que garante o meio-passe, a meia-entrada em shows, cinemas, teatros e estádios.

Apesar da juventude estudantil do país ter um papel fundamental no processo de modernização do país, principalmente nos anos 60, com destacada presença a favor dos processos de democratização e combate às estruturas conservadoras, houve sempre uma certa desqualificação histórica em relação ao estudante secundarista, dando a impressão que o movimento estudantil se restringia ao movimento universitário representado pela UNE. Raramente é mencionada a presença de jovens secundaristas, ou quando ocorre de serem considerados, é de forma quase sempre elucidativa à repressão sofrida pelos estudantes, como no caso da morte do estudante Edson Luis, sem procurar destacar a importância do papel histórico dos secundaristas na manutenção do movimento, principalmente no que tange a renovação de quadros.

Essa construção histórica, por sua vez, acabou também contribuindo para a desqualificação, principalmente a partir dos anos 80, dos movimentos estudantis que evidenciavam o papel dos estudantes secundaristas, pois não se enquadravam nas representações históricas criadas, principalmente a partir do ano de 68⁹, desqualificando-as como verdadeiramente políticas. Mesmo com a efetiva participação dos estudantes,

⁹ “A possibilidade de compreensão de 68 fica comprometida, hoje, não apenas por ter se tornado um evento comemorativo, como sobretudo por ter se configurado como evento midiático, que retorna em intervalos regulares de tempo, definidos pelo critério da numeração decimal, que em razão deste critério constrói a vivência de uma temporalidade social que flui homogeneamente” (Cardoso, 1998: 6).

principalmente secundaristas, nas movimentações de rua pelo impeachment de um presidente da República, no início dos anos 90, essas manifestações eram desqualificadas como “espontaneistas”, “espetaculares”, com mais dimensão de “festa” do que de “efetiva” politização, pois não se enquadravam nos modelos de interpretação criados nos anos 60 e que levavam em consideração uma representação histórica baseada na representatividade política das organizações estudantis universitária, principalmente da UNE, que simbolizavam os movimentos progressistas de esquerda e a resistência ao regime militar.

Os anos 90 começaram no Brasil com um novo presidente da República, Fernando Collor de Melo (1990-1992), o primeiro eleito diretamente depois de 64. Collor venceu as eleições com o discurso da modernidade, propondo acabar com os chamados marajás, funcionários públicos que ganhavam altos salários, e prometendo redimir o país do atraso em que se encontrava. Mas como um velho político que pertencia à oligarquia nordestina e já havia servido o regime militar, cometeu os mesmos desmandos que prometera combater, depois do escândalo dos cheques fantasmas e de complexas redes de corrupção, instala-se uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) para apurar a responsabilidade do presidente.

Mais uma vez a sociedade se sentia ludibriada e desiludida gerando um mal-estar geral no país. Embora a revolta fosse geral, foram os estudantes, principalmente os secundaristas, que colocaram em marcha, a partir de agosto de 1992, os protestos de rua contra o presidente exigindo o seu *impeachment* (afastamento). Mais de dez mil estudantes caminhavam em passeata de protesto pelas principais avenidas de São Paulo, a maioria deles oriundos de colégios da rede privada. Daí em diante, uma sucessão de passeatas pela “ética na política” entusiasmou o país, pois não houve capital brasileira que não tenha levado seus jovens para as ruas mobilizados pela UNE e pela Ubes. A campanha colorida e bem-humorada dos “caras-pintadas” de verde-amarelo contava com a simpatia da população em geral, indignada com os mais diversos escândalos que vinham à tona quase todos os dias. As manifestações foram se avolumando e mobilizando vários setores da sociedade (sindicatos, partidos políticos e entidades civis). Assim como o episódio das “Diretas Já”, a grande maioria dos políticos só agiu devido às pressões das ruas. Essa pressão popular resultou no afastamento do presidente e na posse do seu vice, Itamar Franco (1992-1994), em outubro de 1992. Com este episódio, a imagem do Brasil no

exterior sofreu melhoras por ter afastado um presidente corrupto sem interromper o processo de normalidade democrática no país.

Com a queda do presidente Collor, podemos dizer que se inicia um novo momento histórico para o movimento estudantil brasileiro, que não podia continuar sobrevivendo aos modelos de luta do passado da década de 60. Uma alegre e irreverente troca de gerações anunciava um novo *habitus* para o campo constituído pelo movimento estudantil brasileiro, que começava a dar sinais desde as manifestações de 1977 e que é concretizado nas manifestações de 1992, como relata a reportagem da *Revista Veja*:

“Caminhando contra o vento, sem lenço, sem documento, uma garotada alegre ocupou as ruas das duas maiores cidades brasileiras na semana passada. Alto astral, altas transas, lindas canções deram o tom às passeatas que atingiram em cheio o coração do Rio de Janeiro e de São Paulo. Foram momentos poéticos, nos quais se confundiriam ficção e realidade, passado e presente, a minisérie Anos rebeldes e a CPI do PC. Alegria, Alegria; a rebeldia juvenil está de volta, juntando mauricinhos e militantes, skatistas e esquentados. Em Brasília, a disputa política enalacrou num intrincado jogo de interesses, com senhores engravatados trocando favores sórdidos, ressuscitando a velharia é-dando-que-se-recebe e engavetando os valores fundamentais da justiça, da ética e da moralidade. Enquanto isso no Rio e em São Paulo, uma garotada bonita e bem-humorada, habituada a freqüentar shopping centers e curtir a praia, entendeu muito bem o que está se passando nas altas esferas do poder.” (Revista Veja, São Paulo, agosto, 1992, p. 18).

Tratava-se da imagem viva da emergência de um novo sujeito coletivo, como um ato de afirmação de setores sociais (jovens secundaristas de classe média), até então considerados alienados, emergindo como novos personagens que alteravam os padrões de organização e representatividade pré-estabelecidos na luta contra o regime militar na década de 60. Esses jovens exprimiam uma disposição coletiva de auto-afirmação, abrindo um novo espaço para a expressão política dos estudantes. Não é por acaso que a canção “Alegria, Alegria” (1967) de Caetano Veloso foi incorporada como um hino dos tempos de resistência, em parte, devido à influência da trilha sonora da minisérie “Anos Rebeldes”

(1992)¹⁰ da TV Globo. A música tornou-se uma espécie de referência às tradições das lutas estudantis, que neste caso foi reinterpretada, pois esta música de Caetano no contexto dos anos 60 não era considerada uma música politicamente engajada às causas políticas do movimento estudantil¹¹.

Muitos destes jovens do início dos anos 90 foram depreciados valorativamente como a geração pós-AI-5, geração Coca-Cola ou geração Nike, foram também classificados como hedonista, isto é, aqueles que consideram o prazer individual e imediato, o único possível. Tais impressões da geração “caras-pintadas” têm origem na preocupação dos observadores procurarem compará-la com os modelos de organização e representatividade da geração estudantil dos anos 60, sem levar em conta que se tratava de uma nova geração totalmente gestada durante o regime militar e com uma forte influência da televisão.

“O grupo Legião Urbana já havia expressado com categoria esse brado de revolta na Geração Coca-cola. Uma geração cobrada pelos mais velhos e filha tanto da ditadura militar, quanto da revolução nos costumes que explodiu na década. Trata-se de uma nova geração totalmente gestada através do, olhar eletrônico da tevê e que irá cuspir todo o lixo comercial e industrial enlatado dos Estados Unidos” (Carmo, 2001: 166).

¹⁰ “ (...) a minissérie *Anos rebeldes* trata da década seguinte, a dos anos 60, e tem como pano de fundo a ditadura militar de 1964. Em 1968, com o Ato Institucional nº 5, ela restringiu ainda as liberdades civis e políticas. A série retrata as respostas dadas pelos jovens à opressão. Drama que se espelha em personagens como João (Cássio Gabus Mendes). Ele é um protótipo do jovem engajado, que converteu a rebeldia juvenil no engajamento na luta armada e uma opção – que foi quase uma condenação – pela clandestinidade. (...) A minissérie *Anos rebeldes* aborda questões de vida ou morte: jovens, na maioria da classe média, em confronto armado com a ditadura militar.” (Castello, 2004: 69 e 73).

¹¹ “Composta num estilo cinematográfico-descritivo, ‘Alegria, Alegria’ focaliza a caminhada de um transeunte pelas ruas de uma grande cidade. Aliás, a idéia da canção surgiu na rua, mais precisamente durante um passeio de Caetano Veloso pelas ruas de Copacabana. Só que na composição, o passeio e a postura do passeante têm sentido metafórico, o que torna ‘Alegria, Alegria’ uma espécie de precursor do movimento tropicalista. Em sua caminhada vadia (‘Por entre fotos e nomes / os olhos cheios de cores’), desprezando signos e convenções (‘Sem lenço, sem documento’), ele deseja somente viver a aventura da liberdade sem limites (‘Nada no bolso ou nas mãos / eu quero seguir vivendo / amor / eu vou / por que não? Por que não?’). Além de projetá-lo nacionalmente, a composição aproximou Caetano das vanguardas concretistas – atraindo-lhe as bênçãos de Augusto de Campos e Gilberto Mendes, entre outros e do universo do rock, a partir do momento em que ele chamou os Beat Boys para acompanhá-lo na apresentação e gravação da música. Foi assim, sustentada pelo som eletrificado deste conjunto de iê-iê-iê, constituído por músicos argentinos, que ‘Alegria, Alegria’, uma marcha de melodia muito simples, sobre acordes perfeitos sem acidentes e antecedida por uma introdução elementar, classificou-se em quarto lugar no III Festival de MPB da TV Record, para a irritação dos puristas” (Severiano & Mello, 1999: 107).

Como podemos observar, desde o final dos anos 80, o movimento estudantil brasileiro é visto com uma simpatia cada vez maior pela sociedade, um indicativo que as questões sociais e políticas, como a defesa do orçamento familiar e a corrupção, diminuam cada vez mais a distância entre pais e filhos, fazendo com que o conflito de gerações deixasse de ser um dos principais elementos fomentadores do movimento estudantil. Essa aproximação maior entre pais e filhos faz com que o público (as questões políticas e sociais) e o privado (a família) misturem-se cada vez mais, alterando o *habitus* do campo constituído pelo movimento estudantil brasileiro bem como a maneira que as entidades organizam seus protestos e representam seus filiados.

As características apresentadas pelos movimentos políticos, a partir do movimento “Diretas-Já”, influenciarão nos *habitus* dos jovens estudantes, pois demonstravam enquanto evidência histórica, a capacidade das ações e representações políticas em afirmar, negar e refazer identidades. Uma nova cultura política emergiria no espaço público, baseada nos direitos de cidadania, no modelo de democracia, na autonomia do social frente ao Estado. Novos referenciais de ação coletiva foram experimentados, foram afirmados novos valores éticos e políticos, toda herança política brasileira foi repensada. A partir do movimento “Diretas-Já”¹² temos uma nova referência histórica para as posteriores mobilizações da sociedade civil, que culminaria com o *impeachment* de Collor em 1992. Em todos os movimentos políticos do período, as representações simbólicas, a confluência da festa e da política, as mesmas entidades sociais, a mesma linguagem dos direitos serviu para a expressão política, aproximando ainda mais a esfera pública das características privadas.

Isto explica porque a UMES, entidade que ressurgiu em novembro de 1984, como um campo de estudantes secundaristas acaba também apresentando algumas características da negação da classe como condição determinante da ação, pois todas as ações são coordenadas conclamando a união dos estudantes secundaristas independente da condição sócio-econômica, legitimando a sua mobilização e representatividade com reivindicações

¹² “A mesma revista (*ISTO É*, 01/02/84) ao mesmo tempo que enfatiza o ‘espetáculo da multidão’, procura individualizar o ato de ocupar a praça, publicando inúmeros depoimentos de ‘trabalhadores’ e ‘pessoas comuns’, sub-representações que surgem para legitimar aquele ato. (...) Ao lado das ‘pessoas comuns’ a revista faz referência a ‘famílias inteiras’ e ‘pessoas de classe média’, presença na Praça. (...) Por outro lado estas representações sugerem uma presença espontânea de cidadãos ‘sem ideologias’, interessados unicamente em valer os seus direitos. Consagrando essa legitimidade e indicando o caráter unívoco das ‘Diretas-Já’, a revista *ISTO É* conclui: ‘chegará o dia em que todo o País sairá às ruas para pedir eleição direta’ (25/04/84).” (Eugênio, 1995: 209).

específicas e parciais, próximas da esfera privada, como o direito à meia-entrada e ao meio-passe, fazendo da “carteirinha da UMES” uma das principais bandeiras da instituição.

Ao fazer esse pequeno histórico do movimento estudantil brasileiro desde os anos 60, que tinha como principal objetivo contextualizar o ressurgimento da UMES paulistana como campo político, levando em consideração as origens do seu *habitus* e sua representatividade, acabei naturalmente evidenciando a construção da imagem dos estudantes nas últimas décadas. Vistos tradicionalmente como politicamente engajados e revolucionários durante os anos 60 e início da década de 70, como um dos poucos focos de resistência pacífica ou armada ao regime militar e, por isso, duramente silenciados, eles irrompem na cena política em 1977 com formas mais particularizadas e irreverentes de protesto que irão se configurar definitivamente no início dos anos 90.

Essa transformação histórica do movimento estudantil brasileiro exigiria um maior aprofundamento e discussão, principalmente com este deslocamento da esfera pública para a esfera privada. O final dos anos 70 assistiu à emergência de uma nova configuração de classes sociais, como demonstraria a própria formação de um novo sindicalismo no ABC paulista. Pelos lugares onde se constituíam como sujeitos coletivos; pela sua linguagem, seus temas e valores; pelas características das ações sociais em que se moviam, anunciava-se o aparecimento de um novo tipo de expressão dos estudantes, que poderia ser contrastado com o período anterior à UNE, fundada em 1937, ou com o populismo democrático pós-45 que terá reflexos até o final da década de 60. Mas para os objetivos deste capítulo – onde estou expondo as circunstâncias e as características da configuração do meu objeto de estudo – essa descrição sobre o que é a UMES paulistana atualmente, levando em conta essas transformações nos padrões comportamentais do estudante brasileiro é suficiente para estabelecer o balizamento para a análise das representações dos estudantes do Ensino Médio de hoje em relação aos movimentos político-culturais da década de 60.

CAPÍTULO 2 - REPRESENTAÇÕES DOS MOVIMENTOS POLÍTICO-CULTURAIS DOS ANOS 60

Ao fazer inicialmente um pequeno histórico do movimento estudantil brasileiro, o principal objetivo desta pesquisa foi contextualizar o ressurgimento da UMES paulistana, na década de 80, como campo político, levando em consideração as origens do seu *habitus* e sua representatividade, procurando evidenciar assim a construção da representação histórica dos estudantes brasileiros nas últimas décadas. Vistos tradicionalmente como politicamente engajados e revolucionários durante os anos 60, como um dos poucos focos de resistência pacífica ou armada ao regime militar e, por isso, duramente silenciados, eles irromperam na cena política em 1977 com formas mais particularizadas e irreverentes de protesto que irão se configurar definitivamente no início dos anos 90 com o *impeachment* de Fernando Collor de Melo, o que, de certa forma, altera os padrões de consciência histórica do jovem brasileiro e suas representações históricas das gerações anteriores.

A UMES paulistana e seus estudantes são exemplos de como novos sujeitos coletivos se constituem nesse processo de transformação; pela sua linguagem, seus temas e valores; pelas características das ações sociais em que se moviam, anunciando-se o aparecimento de um novo tipo de expressão dos estudantes, que pode ser contrastado com os anos 60. Portanto, essas transformações evidenciadas nos padrões comportamentais do estudante brasileiro, a partir dos anos 80, é fundamental no estabelecimento de novos referenciais para a análise das representações dos estudantes do Ensino Médio de hoje em relação aos movimentos político-culturais da década de 60.

2.1- A importância do conceito de representação social

O conceito de representação social é de fundamental importância para esta pesquisa porque permite uma análise de como se forma o conhecimento histórico no aluno do Ensino Médio, pois se trata de um conceito interdisciplinar trabalhado em várias áreas: História, Educação, Psicologia Social, Sociologia, Antropologia (Etnografia), que possibilita a compreensão e a reflexão dialética entre o sujeito individual (jovem estudante secundarista)

e a sua sociedade. Ao fazer isso o conceito de representação social ajuda a recuperar um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói o mundo como a si próprio, ou seja, estabelece uma identidade entre o aluno e a sociedade que ele vive, o que será fundamental na formação da sua consciência histórica. Por isso, as dimensões cognitiva, afetiva e social, encontram-se presentes na própria noção de representações sociais desses jovens. Em sociedades cada vez mais complexas, como a nossa, onde a comunicação cotidiana é em grande parte mediada pelos canais de comunicação de massa, representações e símbolos tornam-se, na maioria das vezes, a própria substância sobre as quais as ações desses jovens são definidas (Guareschi & Jovchelovitch, 1999, 19-20).

Por isso, o conceito de representação social evidencia a impossibilidade de reduzir o ensinar-aprender a movimentos mecânicos do que sustenta e define as condutas e as estratégias pedagógicas. A experiência que marca o indivíduo está em seu aprender, delimitando-o. Nesta perspectiva, aprender e ensinar supõe a articulação contínua entre aluno e professor que atualiza, a cada passo, experiências que se revertem, invertem ou convergem. Os professores, nesse sentido, seriam todos aprendizes e ensinantes, integrando tempos e espaços nas presenças-ausentes ou ausências-presentes, ou seja, mediadores na transformação da consciência histórica do aluno através ensino de História em sala de aula. (Madeira, 2000: 243).

A própria História Cultural tem como um dos seus objetivos privilegiados as representações do mundo social, identificando o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social específica é construída e pensada. Este campo resulta de questões colocadas à História por novas disciplinas, possibilitando desviar os enfoques das hierarquias para as relações e das posições para as representações.

Produtora de estratégias e práticas sociais diversas, as representações sociais não constituem discursos neutros. Mais do que o conceito de mentalidade, a noção de representação social, no pensamento histórico, através do discurso dos alunos, favorece a articulação de três modalidades de relação com o mundo social: 1) o trabalho de classificação e delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; 2) as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo significa simbolicamente um estatuto e uma posição; 3) as formas

institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns 'representantes' marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade. Essa análise das representações na História Cultural refere-se às classificações e exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou de um espaço historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais e discursivas) (Chartier, 1990: 23-27).

Por outro lado, o jovem de hoje, vive num período que se define pela expansão das relações virtuais em inúmeras instâncias sociais, redimensionando, conseqüentemente, as categorias espaço e tempo, relações sociais e culturais. Época na qual o espaço é cada vez menor, o tempo cada vez mais veloz, e as relações sociais mais voláteis. Assim, a consideração pelo imaginário¹³ deixa de ser uma visão deformadora do conhecimento para se tornar um objeto de um estudo, através das representações sociais, na vertente da história cultural e das mentalidades, desenvolvendo-se no momento em que as posturas interpretativas também não dão conta do real.

As transformações históricas ocorreriam em diferentes momentos do social e o processo educativo não estaria excluído e nem independente de todas estas mudanças. Elas envolvem um conjunto de relações existentes entre os significantes (imagens, palavras e sons) e os seus significados (as representações). Tratando-se das análises das representações construídas para atender às exigências educacionais, essa pesquisa procura refletir basicamente sobre duas situações: uma delas ligada à apreensão e construção do conhecimento em sala de aula, isto é, a relação de aprendizagem existente entre os professores e os alunos; e a outra, às múltiplas mercadorias produzidas pela indústria cultural, como fotografias e músicas utilizadas pela pesquisa e como material didático em sala de aula.

Portanto, se esta pesquisa tem como principal objetivo confrontar as explicações históricas dos movimentos político-culturais dos anos 60 com o imaginário do jovem de hoje, ela deve levar em conta que todas as práticas históricas dependem das representações utilizadas pelos indivíduos para darem sentido a sua realidade contribuindo assim para a construção de uma “visão de mundo”. Esta seria a idéia mais próxima do que se entende

¹³ “O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras / formas / imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’. Aquilo que denominamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos” (Castoriadis, 1995: 13).

por imaginário. Constitui-se em algo mais amplo que a ideologia por integrar *”o que não está formulado, o que permanece aparentemente como ‘não significante’, o que se conserva muito encoberto ao nível das motivações inconscientes”* (Vovelle, 1987: 19).

Trata-se de um retorno a Marcel Mauss e Emile Durkheim e à noção de “representação coletiva” que autoriza a articular três modalidades de relação com o mundo social: de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contrariamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivas em virtude de quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe (Chartier, 1991: 183).

Desta maneira, uma dupla via de análise se abre: uma que deve pensar a construção das identidades sociais como resultado de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e nomear e a definição de aceitação ou resistência, que cada grupo social produz de si mesmo, como os estudantes de Ensino Médio. Outra perspectiva é a que considera o recorte social objetivado como a tradução do crédito conferido à representação dá de si mesmo, logo a sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade, que no caso desta pesquisa é representada por estudantes da UMES.

2.2- A etnografia e a elaboração do instrumento de pesquisa

Destas colocações, infere-se que a estruturação de uma representação se enraíza no processo de atribuição de sentido ao objeto. Este processo, como já destaquei, não se opera no vazio, pois se encontra vinculado às articulações do objeto UMES com a consciência histórica dos alunos entrevistados, relações que também sofrem interferências do *habitus* da instituição. Portanto, para que fosse possível uma análise mais aprofunda destas articulações optei por uma pesquisa etnográfica capaz de colocar o estudante secundarista ligado ao movimento estudantil, supostamente preocupado com as questões políticas,

sociais e culturais do Brasil, com alguns dos principais símbolos da rebeldia dos anos 60. Para que isso fosse possível optei por uma pesquisa etnográfica com um grupo de estudantes da UMES.

A pesquisa etnográfica, de maneira abrangente, é a tentativa de descrição da cultura como um sistema de símbolos construídos¹⁴. O etnógrafo encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretação da vida, formas de compreensão do senso comum, com significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências, tentando mostrar esses significados múltiplos ao leitor. Portanto, os métodos etnográficos podem permitir uma aproximação gradativa ao significado ou à compreensão dos participantes, isto é, de uma posição de estranho o pesquisador vai chegando cada vez mais perto das formas de compreensão do grupo estudado, partilhando e refletindo com eles os significados atribuídos ao objeto de pesquisa.

A etnografia, no entender de Geertz, seria uma “descrição densa”, onde o pesquisador enfrenta de fato uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas uma às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma maneira, primeiro apreender e depois apresentar. Fazer uma pesquisa etnográfica é como tentar ler (no sentido de construir uma leitura de um objeto) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, metáforas, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais da fala e da escrita, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (Geertz, 1989: 20).

O tipo de pesquisa etnográfica pelo qual optei contribui para a compreensão dos fenômenos históricos e educacionais, ao menos dentro das sociedades escolarizadas, e funda suas raízes teóricas na sociolinguística americana de Hymes e Cazden. Tem-se a tendência de denominá-la “microetnografia”, pelo fato de concentrar-se na análise detalhada do registro (gravador ou vídeo) da interação que se dá nos “eventos educacionais” de qualquer tipo (Ezpeleta & Rockwell, 1986: 41). A contribuição desta pesquisa no campo educacional põe em relevo aspectos da cultura escolar, como as

¹⁴ “O conceito de cultura (...) é essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não com uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados” (Geertz, 1989: 15).

categorizações que professores e alunos fazem do conhecimento histórico tornando-o um conhecimento escolar que interfere na consciência histórica e nas representações sociais de ambos.

A escolha dos alunos, num total de oito, esteve condicionada aos seguintes critérios: gênero (masculino ou feminino), aspectos funcionais dentro da instituição (participantes da direção executiva e militantes), tipo de escola (pública e particular). Com isto, procuro estabelecer uma diversidade qualitativa dos sujeitos que irão compor essa pequena amostra do universo do movimento estudantil secundarista, facilitando assim as associações e relações que propiciam uma análise das representações sociais e do imaginário do estudante paulista em relação aos movimentos político-culturais dos anos 60.

Tabela 1 - Perfil das entrevistas programadas

Função Institucional \ Tipo de Escola	Escola Pública	Escola Particular	Total de Entrevistas
Direção Executiva	1 homem 1 mulher	1 homem	3
Militante	2 homens 2 mulheres	1 mulher	5

As oito entrevistas foram programadas nas duas vezes que fui à sede central da UMES para conversar com o presidente da entidade, obtendo assim a lista dos possíveis entrevistados e selecionando alunos que terminaram o Ensino Médio ou estavam no último ano. Das oito entrevistas selecionadas, quatro foram realizadas na sub-sede da zona leste e outras quatro na sub-sede da zona oeste. Os critérios de seleção estabelecidos mostraram-se satisfatórios no que tange em estabelecer uma amostragem qualitativa do estudante secundarista paulistano, como também, os mesmos não tiveram nenhum tipo de influência no diferencial das respostas dos estudantes entrevistados.

Desde os primeiros contatos com o campo de pesquisa e os entrevistados tive a confirmação de que esses jovens possuíam referências dos movimentos político-culturais da

década de 60 no Brasil, o que abriu uma maior possibilidade de análise das representações contidas nos discursos desses jovens a partir dos diferentes objetos apresentados durante a pesquisa possibilitando uma amostragem qualitativa do imaginário do estudante paulista em relação aos movimentos político-culturais dos anos 60.

Inicialmente o instrumento de pesquisa incluiu uma série de questões que buscavam delinear o perfil sócio-econômico de cada estudante a ser entrevistado (Anexo 1) e que serviriam de balizamento para algumas análises posteriores em relação aos entrevistados, pois cruzei esses dados com os dados das entrevistas, o que possibilitou traçar um quadro sócio-cultural do estudante secundarista atual em comparação com os jovens da década de 60.

Após a aplicação desse questionário, os estudantes foram entrevistados, a partir de um roteiro pré-estabelecido (Anexo 2), adotando-se algumas práticas da chamada microetnografia ou microanálise, utilizando-se das gravações sonoras em fitas cassete como fonte primária.

Distinguindo-se da etnografia em geral, o foco principal desta pesquisa não era mais o que estava acontecendo naquele momento, mas como estava acontecendo. O texto-base não seria apenas a narração, mas também a análise das reações dos entrevistados e a transcrição de partes das fitas consideradas essenciais para a pesquisa. A possibilidade de escutar várias vezes as gravações, discutir e confrontar diferentes interpretações foi tornando a análise cada vez mais filtrada até atingir uma aproximação mais precisa ao objeto pesquisado. As fitas por si só tornam-se um documento vivo de uma situação e como tal pode ser visto, analisado, discutido, tornando-se mais público que as anotações de campo.

Autores como Bourdieu e Bakhtin se referem ao campo das representações sociais através da valorização da fala como expressão das condições da existência. Para o primeiro autor, a palavra é o símbolo de comunicação por excelência porque ela representa o pensamento. A fala, por isso mesmo, revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e tem a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas (Minayo, 1999: 103).

Esses autores definem o caráter histórico e social da fala como um campo de expressão das relações sociais que, ao mesmo tempo, sofre os efeitos destas relações e serve de instrumento e de material para a sua comunicação. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação, que é inteiramente determinada pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política. Através da comunicação verbal – que é inseparável de outras formas de comunicação – as pessoas “refletem e refratam” conflitos e contradições que configuram as representações sociais dos alunos

As entrevistas gravadas em fitas cassete foram direcionadas através de um roteiro pré-estabelecido (Anexo 2) e de provas projetivas (fotos e músicas significativas dos anos 60). Com isto, o sujeito foi colocado diante de situações pouco estruturadas mediante a utilização de símbolos que não pertencem ao seu tempo, sendo obrigado a fazer comentários através de um roteiro de perguntas formulado pelo pesquisador, a que chamamos de provas projetivas (Postic, 1993: 52).

Desta maneira, procurou-se conseguir que o inconsciente dos entrevistados se revelasse um pouco mais, libertando alguns entraves que os impedissem habitualmente de falar sobre um determinado tema, o que contribuiu para o aparecimento de elementos concretos na análise da postura e do discurso do entrevistado que revelou alguns aspectos importantes sobre sua representação social da década de 60 no Brasil e o imaginário que se forma em torno desse tema atualmente.

2.3- As provas projetivas

A importância das provas projetivas está em criar situações que servem de suporte à projeção, pois devem ser adaptadas ao tipo de investigação e à população estudada. A projeção com relação às fotos dos movimentos estudantis e músicas culturalmente significativas nos anos 60 é uma maneira de se aproximar emocionalmente do estudante do ensino médio que supostamente encontra-se e ligado às questões sócio-culturais do país por pertencer a uma entidade do movimento estudantil paulista secundarista.

Essas fotos e músicas foram pensadas como junção dos recursos simbólicos oferecidos por esses elementos com os modos de expressão da narração que tem por objetivo detectar os elementos do imaginário do entrevistado. Tenta-se assim provocar um

comportamento simbólico, no sentido que, por um símbolo da década de 60, o sujeito evoque personagens e situações que, muitas vezes, não estão imediatamente presentes, mas que revelam elementos importantes na construção do conhecimento histórico do aluno sobre uma determinada época.

Esse objetivo revela uma importante característica da pesquisa etnográfica que é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais. As perguntas que geralmente devem ser feitas nesse tipo de pesquisa são as seguintes: O que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído? E que estão por trás das questões que nortearam a elaboração do roteiro de entrevista a partir das provas projetivas. Outra preocupação revelada por esse tipo de pesquisa é com o significado, ou seja, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes (André, 2002: 29).

As primeiras provas projetivas a serem exibidas aos entrevistados foram fotos e músicas que procuraram evidenciar a radicalização política dos anos 60 no Brasil e a questão da música engajada. Em seguida foram apresentadas fotos e músicas que destacam a importância cultural da jovem guarda em meados dos anos 60. Finalmente, apresentei fotos e músicas que caracterizam o movimento tropicalista. Esses registros históricos foram escolhidos por representarem as três principais correntes político-culturais da década de 60 e por permitirem comparações e posicionamentos ideológicos dos entrevistados em relação aos anos 60, revelando alguns aspectos importantes sobre sua representação social e o imaginário que se forma em torno desse tema. Imaginário que começa onde a realidade opõe, senão rejeita, ao menos resiste, algo que não está diretamente acessível, escapa, mas pode ser adivinhado; permite uma esperança, embora velada” (Postic, 1993: 52).

Essa pesquisa procurou identificar e analisar os elementos mais frequentes das representações que fazem parte desse imaginário, organizando-as em torno de um sistema categorial, o que levou a uma reflexão sobre a formação do conhecimento histórico dos alunos do Ensino Médio, bem como a possibilidade de se repensar os currículos de história em relação ao papel da juventude no processo histórico contemporâneo.

2.4- As representações dos secundaristas de hoje em relação aos movimentos político-culturais e a cultura engajada da década de 60

Como sabemos, os anos 60 representam um conjunto de fenômenos históricos de vastas proporções e de difícil compreensão devido à quantidade e à velocidade dos acontecimentos daquele período que misturavam político e cultura, transformando valores e padrões de comportamento, ao mesmo tempo, que esses, por sua vez, desencadeavam uma série de novos acontecimentos. Seria pobre explicá-lo apenas como uma série de movimentos políticos, ou ainda reduzi-lo simplesmente a uma revolução de costumes baseada em sexo, drogas e rock'n'roll, pois a década de 60 é tudo isso junto e muito mais, com seus conflitos, projetos e sonhos de mudanças, gestos de revolta, lutas apaixonadas, revoluções nos costumes, na música, nas artes plásticas, no comportamento e nas relações pessoais, no estilo de vida, e nas tentativas novas não apenas em derrubar o poder vigente mais propor uma relação diferente entre a política, a cultura e a sociedade.

Nos anos 60, a questão da juventude no Brasil ganhou maior evidência, exatamente pelo engajamento de jovens de classe média, do ensino secundário e universitário, na luta contra o regime militar, através de mobilizações de entidades estudantis e do engajamento no partidos de esquerda; como também pela influência dos movimentos contraculturais que questionavam os padrões de comportamento – sexuais, morais, na relação com a propriedade e o consumo. Tais atitudes acabaram gerando respostas violentas de defesa da ordem: os jovens foram perseguidos pelos aparelhos repressivos, tanto pelo comportamento (o uso de drogas, o modo de se vestir etc.) como por suas idéias e ações políticas (Abramo, 1997: p.31).

A movimentação política, mesmo quando identificada como populista¹⁵, impregnava o ar, impedindo, por um lado, aos atores sociais perceberem que sob seus pés

¹⁵ “De modo geral, o populismo nasce da ou na crise da ideologia dominante, não dispondo de nenhuma teoria própria ou sistematizada. No populismo, o principal motor e instrumento, o povo, é entendido como uma realidade homogênea, sem qualquer especificidade classista. Na maioria das vezes, o populismo, mais latente do que explícito, se amolda com facilidade a várias fórmulas que tenham um referencial comum, ou seja, o povo. De modo geral, é o desequilíbrio do poder em exercício que conduz uma de suas vertentes a procurar consolidá-lo pela mobilização popular (...). No populismo, de outra parte, o conceito de povo não é racionalizado, predominando sempre a emotividade. Isso possibilita muitas vezes a associação do populismo ao nacionalismo, bem como a existência de líderes carismáticos. O populismo, também, possui índole maniqueísta, inclinando-se com frequência para o radicalismo com relação ao que, por ele, não seja considerado ‘povo’. Tendendo a penetrar, ideologicamente, em diferentes segmentos sociais durante períodos

se construía uma tradição moderna, mas, por outro, lhes abria oportunidades até então desconhecidas. Não deixa de ser significativo apontar que várias das produções culturais do período se fizeram em torno de movimentos, e não exclusivamente no âmbito da esfera privada do artista. teatro Arena, música engajada, jovem guarda, tropicalismo, cinema novo, CPCs da UNE, eram tendências que congregavam grupos de produtores culturais animados, se não por uma ideologia de transformação do mundo, pelo menos de esperança por mudança. Nesse sentido podemos dizer que cultura e política caminhavam juntas, nas suas realizações e nos seus equívocos (Ortiz, 1995: 110).

Um dos exemplos dessa união entre política e cultura foi a chamada cultura engajada originada nos Centros Populares de Cultura (CPC) da UNE, procurando levar às favelas e subúrbios uma cultura de protesto e denúncia. Fundado por volta de 1961, o CPC da UNE só começou a funcionar, realmente, na parte final da gestão de Aldo Arantes, em 1962 com a finalidade de se tornar uma empresa da cultura popular nacional.

Atraindo jovens intelectuais, os CPCs, organizados por todo o país, tratavam de desenvolver uma cultura engajada de atitude conscientizadora junto às classes populares. Com isso, um novo tipo de artista, "revolucionário e conseqüente", ganhava forma. Empolgados pela efervescência política, os CPCs defendiam a opção pela "arte revolucionária", definida como instrumento a serviço da revolução social.

Trabalhando em contanto direto com as massas, os CPCs encenaram peças em portas de fábricas, favelas e sindicatos; publicaram cadernos de poesia vendidos a preços populares e iniciaram a realização pioneira de filmes autofinanciados. De dezembro de 1961 à dezembro de 1962, o CPC do Rio de Janeiro produziu as peças *Eles não usam black-tie* e *A vez da recusa*; o filme *Cinco vezes favela*; a coleção *Cadernos do povo*; e a série *Violão de rua*. Os CPCs ainda promoveram cursos de teatro, cinema, artes visuais e filosofia, visando uma conscientização das classes populares. Os movimentos culturais do pré-64 sofriam influência da AP (Ação Popular) e do PCB (Partido Comunista Brasileiro), de diversas correntes marxistas e do ideário nacionalista e trabalhista da época, dito "populista", apesar de nem todos os seus integrantes serem militantes.

de instabilidade política ou econômica, o populismo – via de regra dogmático-, passa a ser um ponto de coesão e de referência sóciopolítica, demonstrando notável capacidade de mobilização popular.” (Azevedo, 1997: 331-332).

Quando as produções dos CPCs se referiam à cultura popular, eles não se reportavam às manifestações populares no sentido tradicional, mas sim às atividades realizadas pelos centros de cultura com seus militantes e intelectuais, em sua maioria de classe média. Para os CPCs os intelectuais é que levariam cultura às massas. Falava-se sobre o povo para o povo, mas dentro de uma perspectiva que permanecia sempre como exterioridade. Isso acontecia porque militantes e intelectuais consideravam muitas manifestações populares, apesar de autênticas, como ingênuas e desprovidas de pretensões políticas, portanto, caberiam a eles transformá-las em arte política. Com isto, toda atividade político-cultural seria imediatamente externa ao próprio movimento das massas.

Outro aspecto importante da cultura engajada desenvolvida pelos CPCs foi a questão do nacionalismo, já que a cultura popular teria um caráter eminentemente nacionalista, pois a prática dos CPCs implicaria a tomada de consciência da dependência dos países subdesenvolvidos com relação aos centros de decisões econômicas e culturais. Retoma-se de certa forma o argumento do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) que, durante os anos 50, focalizava o problema da dependência cultural em termos de alienação. A luta antiimperialista, tema essencial das manifestações estudantis, penetra desta forma no discurso artístico, e pode pedagogicamente, ser exposta para a grande massa (Ortiz, 1986: 75-76).

"O vento pré-revolucionário descompartmentava a consciência nacional e enchia os jornais de reforma agrária, agitação camponesa, movimento operário, nacionalização de empresas americanas etc. O país estava irreconhecivelmente inteligente. O jornalismo político dava um extraordinário salto nas grandes cidades, bem como o humorismo. Mesmo alguns deputados fizeram discursos com interesse. Em pequeno, era a produção intelectual que começava a reorientar a sua relação com as massas. Entretanto sobreveio o golpe, e com ele a repressão e o silêncio das primeiras semanas" (Schwarz, 1978: 69-70).

O movimento militar de 64 visava recolocar o Brasil nos eixos do processo de modernização afastando o perigo do comunismo, beneficiando a burguesia nacional e o capital estrangeiro, principalmente o norte-americano, ele surpreendeu as bases sociais de

esquerda que sustentavam o governo João Goulart, que acabou revelando uma frágil capacidade de resistência em relação à tomada do poder pelos militares.

“Dividido entre o prestígio da AP e a ação burocrática do Partido Comunista, o movimento estudantil brasileiro foi apanhado pela deposição de Goulart num momento radical porém sinceramente transformador. Na retórica de sua cúpula, era socialista. Na base, os jovens podiam até ser anticomunistas, mesmo porque isso não tinha muita importância. Eles acreditavam, acima de tudo, na capacidade de a mobilização popular – ou, pelo menos, estudantil – mudar para melhor as estruturas de poder da sociedade brasileira através do exercício das franquias democrática. Não cabiam no papel que o regime lhes oferecia” (Gaspari, 2002: 228).

Em 31 de março, consumava-se o golpe de 64, com o general Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967) assumindo a presidência da República. Nas ruas, não um movimento popular e democrático, mas a "Marcha da família com Deus pela liberdade". Isto é, a classe média vivendo as dificuldades da crise econômica (98% de inflação ao ano), insatisfeita com o governo João Goulart e assustada pelo “fantasma do comunismo” - cultivado e alardeado pelos setores conservadores de direita -, saía às ruas protestando.

Foto 1



Foto 2



Em relação às fotos 1 (palanque da “Marcha da família com Deus pela liberdade” em São Paulo, 02/04/1964) e 2 (“Marcha da vitória”, 02/04/1964), que procuram evidenciar a radicalização política do período com o apoio dos setores conservadores da direita como a Igreja e parte da classe média ao Golpe de 64, obtive os seguintes resultados:

Tabela 2 – Identificação e relação das fotos com o Golpe de 64.

Fotos 1 e 2	Sim	Não
Identificaram as fotos.	-	8
Relacionam as fotos com os movimentos de apoio á ditadura militar.	6	2

Apesar de todos os entrevistados não identificarem as fotos, a maioria (75%) conseguiu contextualizá-las historicamente como movimentos políticos de apoio ao Golpe de 64 que tinham apoio da “burguesia”, “classe média” e da “Igreja”, sem distinguir esses grupos de maneira mais clara, mas que tinham em comum o anticomunismo e a manutenção dos privilégios da elite brasileira.

Antes do Golpe de 64, as manifestações estudantis eram um elemento que apoiava o movimento do governo João Goulart (1961-1964) em direção à esquerda com suas Reformas de Base. Um ano após a implantação da ditadura militar, as manifestações estudantis retornavam exigindo a redemocratização do país. Com os sindicatos controlados e a imposição do bipartidarismo ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e MDB (Movimento Democrático Brasileiro), o movimento estudantil tornou-se um dos principais canais de protesto da sociedade civil em relação ao regime militar, o que fez com que os estudantes ficassem mais expostos à repressão.

A morte do estudante Edson Luís, em março de 1968, numa manifestação no restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro, foi um dos estopins para a radicalização do movimento estudantil brasileiro contra a ditadura militar, sendo que, no dia seguinte, o seu funeral transforma-se em uma grande passeata de protesto contra o governo brasileiro, ao som do Hino Nacional cantado pela massa e aos gritos das palavras de ordem “Abaixo a ditadura”. Outro ponto alto desses protestos se dá com a “Passeata dos Cem Mil”, também no Rio de Janeiro, reunindo estudantes, intelectuais, artistas, padres e mães, que protestavam contra a repressão e a violência policial, que assustava a classe média.

As passeatas e protestos transformaram-se em verdadeiros espetáculos com cartazes, bandeiras, papel picado e palavras de ordem, o que dava uma visão superestimada da oposição ao regime militar. Isso, de certa forma, ficou comprovado quando houve o decreto do AI-5 em dezembro de 1968, fechando todas as vias democráticas de protesto e desarticulando todos os movimentos sociais de resistência ao governo militar, principalmente o estudantil, ao desencadear uma forte repressão.

Foto 3



Foto 4



Foto 5



As fotos 3 (morte do estudante secundarista Edson Luis no Rio de Janeiro, 28/03/1968), 4 (o enterro do estudante secundarista Edson Luis transformado em passeata de protesto, 29/03/1968) e 5 (a “Passeata dos Cem Mil” no Rio de Janeiro, 26/06/1968), que procuram exemplificar a radicalização política do movimento estudantil em relação á ditadura militar, obtive os seguintes resultados:

Tabela 3 – Identificação e relação das fotos com a radicalização do movimento estudantil.

Fotos 3,4 e 5	Sim	Não
Identificaram as fotos.	-	8
Relacionam as fotos com os movimentos de protesto contra a ditadura militar.	8	-

Todos os entrevistados não identificaram as fotos, mas conseguiram contextualizá-las historicamente como movimentos de protesto protagonizados por estudantes contra o regime militar, evidenciando a força política do movimento estudantil, sem destacar o ano

de 68 e nem entender porque tanta mobilização não conseguiu desgastar e derrubar a ditadura militar.

Ainda no início dos anos 60, já rompidos com a estética da Bossa Nova, Carlos Lyra, Nara Leão e os integrantes do Teatro de Arena aproximavam-se do Cinema Novo e dos CPCs da UNE:

“A Bossa Nova resolveu a questão das formas literária, musical e interpretativa, com João Gilberto cantando com aquele jeito peculiar e com aquele violão preciso. E isso foi uma época de ouro: 1956 em diante até 60, 61. A partir desse momento, a delicadeza da Bossa Nova começou a virar rococó, a música começou a ficar estranha, começou a fala demais de amor, sorriso, flor, aquelas coisas. (...) Assim, nesse momento começou-se a escrever música engajada, música participante, música de protesto, música de protesto, música não sei mais o quê, e a canção engajada entrou na moda. Nós estávamos ainda numa democracia – era o início dos anos 60 – e era permitido fazer as coisa. (...). E era terrível você ver às vezes músicas com um cunho político muito profundo, muito interessante, mas como uma forma abominável.” (Lyra, 2003: 135-136).

O filme “Deus e o diabo na terra do sol” de Glauber Rocha, exibido em 1964, foi musicado por Sergio Ricardo. Este compositor egresso da Bossa Nova e dos CPCs, iniciou uma interessante aproximação da música engajada com a linguagem crítica do cinema novo, estabelecendo uma experiência positiva para a música popular brasileira, que integraria temas e questões ligados à miséria das populações das favelas e dos sertões e que podem ser exemplificadas por músicas como “Perseguição”¹⁶ e “Sertão vai virar mar”¹⁷ da trilha sonora do filme.

¹⁶ Se entrega Corisco! / Eu não me entrego não / Eu não sou passarinho pra viver lá na prisão / Se entrega Corisco eu não me entrego não / Não me entrego ao tenente / Não me entrego ao capitão / Eu me entrego só na morte de parabelo na mão / Se entrega Corisco (se entrega Corisco) / Eu não me entrego não! / Eu não me entrego não! / Eu não me entrego não! (...) Mataram Corisco / Balearam Dada / Farreia farreia povo / Farreia até o sol raia / Mataram Corisco / Balearam Dada (Sergio Ricardo e Glauber Rocha).

¹⁷ O sertão vai virar mar / E o mar vira sertão / O sertão vai virar mar / E o mar vira sertão / Da falta desta história verba de imaginação / Espero que o senhor tenha tirado uma lição / Que assim mal dividido esse mundo anda errado / Que a terra é do homem não é de Deus nem do diabo / Não é de Deus nem do diabo / Não é de Deus nem do diabo (Sergio Ricardo e Glauber Rocha).

Dentro desse contexto, de intensa militância política, uma parte do movimento bossanovista segue rapidamente em direção da chamada "canção de protesto", principalmente após o golpe de 64. E a música que cantava e falava sobre si mesma, com o tempo, foi se afastando do programa estético da Bossa Nova. Apresentando letras de conteúdo político e social, tornou-se também um instrumento de conscientização das classes populares contra a ditadura militar.

Esse processo de descaracterização da Bossa Nova em favor de um maior engajamento político ficou evidenciado por alguns exemplos como: as músicas compostas por Carlos Lyra para a peça "*A mais-valia vai acabar, seu Edgar*", do dramaturgo Oduvaldo Vianna Filho; o show "Opinião", no qual o sertão foi valorizado, através das composições de João do Vale e da interpretação de Maria Bethânia cantando seu primeiro grande sucesso, *Carcará*; e as canções sertanejo-populistas de Geraldo Vandré, como foi o caso de *Disparada*. Essa mudança também pôde ser vista no programa *O fino da bossa*, com Elis Regina, da TV Record de São Paulo (1965), que passou a ser um dos meios de divulgação das canções politicamente engajadas.

Mesmo com os militares no poder, a cultura engajada marcaria fortemente toda essa agitação política promovida pelos estudantes, principalmente em relação aos festivais de música popular. Participando do debate cultural que se acirrava, a esquerda considerava que o artista nacional deveria assumir sua parcela de resistência política contra a ditadura, contra as injustiças sociais, e valorizar nossas "raízes". Tudo isso vai inflamar os festivais da canção a partir de 1965.

Em 1968, porém, a música popular brasileira começou a ser alvo de perseguições. a peça musical "Roda viva", de Chico Buarque de Holanda, foi atacada por grupos de ação paramilitares, como o CCC (Comando de Caça aos Comunistas); enquanto a música "Pra não dizer que não falei das flores, ou Caminhando"¹⁸, de Geraldo Vandré, um hino à

¹⁸ Caminhando e cantando e seguindo a canção / Somos todos iguais braços dados ou não / Nas escolas nas ruas, campos, construções / Caminhando e cantando e seguindo a canção / Vem vamos embora que esperar não é saber / Quem sabe faz a hora não espera acontecer / Pelos campos a fome em grandes plantações / Pelas ruas marchando indecisos cordões / Ainda fazem da flor seu mais forte refrão / E acreditam nas flores vencendo o canhão / Vem vamos embora que esperar não é saber / Quem sabe faz a hora não espera acontecer / Pelos campos a fome em grandes plantações / Pelas ruas marchando indecisos cordões / Ainda fazem da flor seu mais forte refrão / E acreditam nas flores vencendo o canhão / Vem vamos embora que esperar não é saber / Quem sabe faz a hora não espera acontecer / Há soldados armados, amados ou não / Quase todos perdidos de armas na mão / Nos quartéis lhes ensinam uma lição: de morrer pela pátria e viver sem razão / Vem vamos embora que esperar não é saber / Quem sabe faz a hora não espera acontecer / Nas escolas, nas ruas, campos,

insubordinação e à revolta, que após uma contestada segunda colocação na final do III Festival Internacional da Canção, teve sua gravação recolhida pelo Estado porque continha intenções subversivas.

“O nome de Vandré era aclamado em peso. Quando Hilton Gomes anuncia o segundo lugar, ‘Pra não dizer que não falei das flores’, o público deduz que ‘Sabiá’ seria vencedora. Fica todo mundo de p  para vaiar a decisão. Vandré surge, caminha sob vaias para o microfone mas, antes de cantar, tenta contemporizar; ‘Olha, sabe o que eu acho? Eu acho uma coisa só; Ant nio Carlos Jobim e Chico Buarque de Hollanda merecem o nosso respeito’. Totalmente inútil. As vaias redobram. Se havia alguma d vida quanto   vitoriosa, deixa de haver. (...) Sem querer, Vandré d  a pontada: ‘A nossa fun o   fazer can es. A fun o de julgar, nesse instante,   do júri por favor...’ A multidão responde ensandecida:

-  marmelada,   marmelada,   marmelada...

-Gente, gente, por favor...

-  marmelada,   marmelada...

Vandré solta a frase que se celebrizou:

-Olha, tem uma coisa só, a vida não se resume em festivais.

As vaias diminuem quando ele ataca ao violão os dois acordes iniciais, os únicos de toda a música.

-Lai -ra-la-l ...” (Mello, 2003: 291).

Quanto às músicas 1 (“Persegui o / Sertão vai virar mar” de Sergio Ricardo e Glauber Rocha, trilha sonora do filme “Deus e o diabo na terra do sol” de 1964) e 2 (“Pra não dizer que não falei das flores, ou Caminhando” de Geraldo Vandré, 1968), incluindo a fala de Geraldo Vandré, como exemplos da cultura engajada e da música de protesto dos anos 60, obtive os seguintes resultados:

constru es / Somos todos soldados, armados ou não / Caminhando e cantando e seguindo a can o / Somos todos iguais, braços dados ou não / Os amores na mente, as flores / no chão / A certeza na frente, a história na mão / Caminhando e cantando e seguindo a can o / Aprendendo e ensinando uma nova li o / Vem vamos embora que esperar não   saber / Quem sabe faz a hora não espera acontecer (Geraldo Vandré).

Tabela 4 – Identificação e relação das músicas com os movimentos político-sociais.

Músicas 1 e 2	Sim	Não
Identificaram a música 1.	2	6
Identificaram a música 2.	4	4
Relacionam as músicas com os movimentos político-sociais das fotos 3,4 e 5.	8	-

Apesar da música 1 de Sérgio Ricardo ser mais desconhecida que a música de Vandré que se transformou numa espécie de símbolo histórico musical da resistência política em relação à ditadura militar, os alunos entrevistados conseguiram identificar elementos nas músicas que possibilitaram uma relação das mesmas com as fotos relacionadas ao movimento estudantil do final da década de 60.

Em relação às semelhanças entre as músicas engajadas da década de 60 e os ritmos atuais, obtive os seguintes resultados:

Tabela 5 – Semelhança entre as músicas engajada e os ritmos atuais.

Ritmos	Citações	*Percentual
Baião	1	12,5%
Forró	3	37,5%
Rap	5	62,5%
Reggae	2	25%
Rock	4	50%
Samba	4	50%

*Em relação ao total de oito entrevistas.

A cultura engajada é comparada com os ritmos de hoje pelos alunos, principalmente, através temática da desigualdade social e da violência urbana, sem evidenciar a questão estética do popular e do nacional, pois a influência de ritmos estrangeiros como o rock, o reggae e rap citados pelos entrevistados, foram sendo incorporados pela cultura jovem brasileira desde a década de 70, não havendo nenhuma referência destes ritmos como sendo algo estrangeiro ou de conotação imperialista, como era comum entre os jovens engajados da década de 60.

Ao descreverem os movimentos político-sociais e a cultura engajada da década de 60 os alunos constroem suas representações a partir das seguintes afirmações:

- “a luta intensa contra a ditadura reunindo pessoas de todas as classes sociais, inclusive os artistas”;
- “maior consciência política em relação ao imperialismo norte-americano e a repressão política”;
- “jovens lutadores que buscavam o direito de liberdade além de serem muito patriotas”;
- “produziam uma cultura de classe feita por estudantes, trabalhadores e intelectuais”;
- “uma luta do movimento estudantil que mobilizou a sociedade contra a ditadura militar”.

A partir dessas afirmações mais frequentes dos alunos podemos estabelecer algumas representações sobre os movimentos político-sociais e a cultura engajada da década de 60 identificando os seguintes atributos:

- luta contra a ditadura militar;
- uma intensa ligação entre os artistas e os movimentos políticos;
- maior consciência política dos jovens;
- luta contra o imperialismo;
- luta pela liberdade;
- jovens patriotas e nacionalistas;
- movimento estudantil como mobilizador da sociedade.

Essas representações têm influência direta dos seguintes meios:

Tabela 6 – Origens das explicações sobre os movimentos político-sociais e a cultura engajada.

Meios	Citações	*Percentual
Família	3	37,5%
Meios de Comunicação	1	12,5%
Partido Político e UMES	5	62,5%
Sala de Aula	5	62,5%

*Em relação ao total de oito entrevistas.

As explicações e representações sobre a cultura engajada e os movimentos político-sociais da década de 60 têm influência direta da escola, principalmente da disciplina História, dos cursos e da convivência com outros militantes das instituições políticas da qual os alunos participam (PMDB e UMES). Alguns estudantes também obtiveram algumas informações advindas de familiares que tiveram algum tipo de participação política no movimento estudantil nas décadas anteriores. Quanto à interferência dos meios de comunicação, principalmente da televisão, é mínima, mesmo questionando os alunos sobre essa influência nas suas explicações.

2.5- As representações dos secundaristas de hoje em relação à jovem guarda

Apesar do rock'n'roll ter chegado ao Brasil em meados da década de 50, a sua produção a nível nacional, como já dissemos, só começou a marcar presença a partir de 1959, no Rio de Janeiro e São Paulo, com a gravação, por Celly Campello, de Estúpido cupido, uma versão de Fred Jorge para a música “Stupid cupid”, de Neil Sedaka e Howard Greenfield. O sucesso foi tão grande, que consagrou Celly como o maior ídolo da juventude brasileira, disputando em execução e vendagem de discos com nomes internacionais como Elvis Presley, Paul Anka, Pat Boone e outros. Como reflexo desse sucesso surge “Crush em hi-fi”, o primeiro programa de rock, na TV Record, com Celly e Tony Campello, programa que durou até 1962. Aliás, seria a Record o principal canal de expressão e de divulgação de

uma música jovem de consumo, que acabou desembocando no movimento da jovem guarda.

Enquanto isso, um jovem cantor começava a se destacar nas paradas - Roberto Carlos, que, juntamente com seu parceiro Erasmo Carlos, alcança grande sucesso com a música “Calhambeque” (1964). Desde 1962, Roberto já vinha chamando a atenção do público com músicas como “Splish splash” (sucesso do cantor norte-americano Bobby Darin, de 1958, na versão de Erasmo Carlos) e “Parei na contramão”. O sucesso da dupla Roberto e Erasmo Carlos abriu caminho para o aparecimento de novos artistas e de uma nova fase da música jovem no Brasil. Com isso, os cantores da pré-Jovem Guarda foram sendo substituídos, dando lugar a um rock mais distante das músicas de Ronnie Cord, Carlos Gonzaga, Wilson Miranda, dos irmãos Celly e Tony Campello e das baladas de Demétrius.

Em 1965, a TV Record resolveu investir em um novo programa para a juventude ao constatar uma emergente cultura de consumo, reflexo da expansão de um mercado de jovens consumidores adolescentes. "Jovem guarda" era o nome do programa que estreou em setembro. Três apresentadores dividiriam o comando do espetáculo: Roberto Carlos, "Rei da Juventude"; Erasmo Carlos, "O Tremendão"; e Wanderléia, "A Ternurinha". Não eram só apelidos e sim verdadeiras marcas registradas, no sentido comercial do termo, ao lado do nome do programa e de seu símbolo: "O Calhambeque".

A resposta do público veio rápida e fulminante. Em pouco tempo, as tardes de domingo eram da turma da jovem guarda: Jordans, Os Vips, Os Incríveis, Os Fevers, Golden Boys, Renato e seus Blue Caps (conjunto que teve em seu início a participação de Erasmo Carlos), Jerry Adriani, Wanderlei Cardoso, Martinha, Rosemary, Eduardo Araújo, Leno e Lilian, Deno e Dino, além de muitos outros. Esses jovens assumiram rapidamente todos os postos das paradas de sucesso da época. A nova moda entrava nos lares, nos ouvidos e nos guarda-roupas. Para os rapazes, a onda era usar cabelos compridos - influência dos Beatles e dos Rolling Stones - e calças colantes bicolores, com a indispensável boca-de-sino. A minissaia era a peça básica da "garota papo-firme", acompanhada por botas cano alto e cintos coloridos. A juventude adolescente consumia boa parte desses produtos lançados por uma agência de publicidade, que, a partir de uma campanha publicitária bem-articulada, procurava explorar esse novo mercado consumidor

que se abria com a expansão dos meios de comunicação e o desenvolvimento urbano do país.

Foto 6



Foto 7



Em relação às fotos 6 (os artistas que participavam do programa de tv “Jovem Guarda”) e 7 (fãs de Roberto Carlos no auditório do programa “Jovem Guarda“ no teatro da TV Record em São Paulo), que procuram evidenciar o movimento como um dos primeiros fenômenos da cultura de massa no Brasil, obtive os seguintes resultados:

Tabela 7 – Identificação e relação das fotos com o movimento jovem guarda.

Fotos 6 e 7	Sim	Não
Identificaram as fotos.	7	1
Relacionam as fotos com o movimento jovem guarda.	7	1

Os entrevistados identificaram a maioria das fotos e conseguiram contextualizá-las historicamente como um movimento de cultura de massa, destacando o papel da televisão e do cantor Roberto Carlos, que fez sucesso comercial entre os adolescentes da década de 60.

No campo musical, o som da Jovem Guarda, rotulado de iê-iê-iê - refrão da música “She Loves You” (1963), dos Beatles -, remete ao rock'n'roll dos anos 50 e a música jovem dos anos 60, misturado ao nosso rock-balada (influência do bolero e do samba-canção). Nas letras, nada de rebeldia, sexo, drogas ou crítica social. Abandonando muitas vezes o sentido original das letras, misturava palavras adocicadas e histórias ingênuas ao ritmo agressivo das músicas. Apesar dessa ingenuidade aparente, as letras da Jovem Guarda potencializavam as primeiras manifestações do corpo como fonte de prazer para os adolescentes, e o amor, o namoro, os beijos, a minissaia e a dança tornaram-se elementos de transgressão dos valores moralizantes da época, dentro dos limites permitidos pela sociedade.

Isso evidencia que a ingênua rebeldia da jovem guarda não se restringia apenas aos cabelos, às roupas e à gíria "É uma brasa, mora!" (marca registrada do movimento). Na realidade, esse movimento nos permite compreender porque, na época, a irreverência e o despojamento das massas roqueiras implicariam numa crítica à inocência de um país que se modernizava e, ao mesmo tempo, andava de braços dados com arcaicos padrões de comportamento.

Como podemos perceber, a jovem guarda encontrava-se distante do universo pensante da maioria da intelectualidade de esquerda e dos jovens universitários brasileiros, preocupados com o papel da arte na conscientização das desigualdades sociais e na resistência ao regime militar do país representada pela cultura engajada. O rock era encarado como uma etapa do processo de alienação cultural, enquanto a música regional, mesmo comercializada, reafirmaria a identidade nacional. A noção de alienação se confunde com a de inautenticidade do rock em relação à cultura popular brasileira (Ortiz, 1986: 76).

Atestando o sucesso da jovem guarda, no final de 1965, Roberto Carlos lança o sucesso “Quero que vá tudo pro inferno”¹⁹, que monopolizará o topo das paradas brasileiras durante o primeiro semestre de 1966 transformando-se na faixa principal do emblemático álbum “Jovem guarda”, tornando-se uma espécie de hino do movimento, que retratavam os jovens roqueiros através de uma imagem ambígua: transgressores e, ao mesmo tempo, românticos desiludidos.

“Em ‘Quero que vá tudo pro inferno’ somos, ao contrário, surpreendidos por declarações fulminantes, nas quais a dimensão da afetividade é percebida e assumida pelo sujeito como confissão de dependência (...) os mesmos elementos do universo urbanizado comparecem, desta vez em estado de reclusão, e emanados de uma atmosfera de interioridade que já não valoriza como antes os objetos de consumo (...) Os símbolos aí implicados, como o carro, a imagem auto-suficiente do play-boy, e até a romântica e ‘a-histórica’ natureza deixam de pertencer ao sujeito (...) As mercadorias estão tão frias como a espera. Exteriorizados, já que desta vez inócuos, inúteis, desprovidos de valor-em-si, estes objetos (mercadoria) são abandonados pelo sentimento de solidão. Expostas à inutilidade, as mercadorias revelam aí sua face oca e sem brilho.(...), ‘Quero que vá tudo

¹⁹ De que vale o céu azul e o sol sempre a brilhar / Se você não vem e eu estou a lhe esperar / Só tenho você no meu pensamento / E a sua ausência é todo o meu tormento / Quero que você me aqueça nesse inverno / E que tudo mais vá pro inferno / De que vale a minha boa vida de playboy / Se entro no meu carro e a solidão me dói / Onde quer que eu ande tudo é tão triste / Não me interessa o que de mais existe / Quero que você me aqueça nesse inverno / E que tudo mais vá pro inferno / Não suporto mais você longe de mim / Quero até morrer do que viver assim / Só quero que você me aqueça nesse inverno / E que tudo mais vá pro inferno / Oh, oh, / E que tudo mais vá pro inferno / Não suporto mais você longe de mim / Quero até morrer do que viver assim / Só quero que você me aqueça nesse inverno / E que tudo mais vá pro inferno (Roberto Carlos e Erasmo Carlos).

pro inferno'reembarca todos nós no mito romântico do amor. O amor consistindo no próprio ato de rebeldia diante de uma sociedade que mela suas carícias nos fantasmas da mercadoria” (Medeiros, 1984: 62-64).

A música sintetiza uma atitude ambígua em relação à uma sociedade que se modernizava e que aderiu ingenuamente à sociedade de consumo, mas que, ao mesmo tempo, procurava distanciar-se deste mundo material e consumista através de um individualismo romântico e inconsequente, capaz de revelar um mundo reprimido de valores sentimentais.

Outra parceria de Roberto Carlos com Erasmo Carlos, “Festa de arromba”²⁰, também se transformaria numa espécie de manifesto cultural do movimento. Era 1965, ano da explosão da jovem guarda e auge de um movimento que mais parecia uma grande festa fascinada com os meios de comunicação e que a letra da canção procurava retratar. Tratava-se de uma boa ilustração de como a jovem guarda adaptava a energia rebelde do rock às formas de integração ao novo espaço social do Brasil redimensionado pelo desenvolvimento dos meios de comunicação.

“Com ingenuidade, Roberto e Erasmo produziam uma apologia deste novo lugar, referindo-se a essa moderníssima casa pronta para receber a turma das namoradinhas e tremendões, reunidos em ritmo festivo e naquele tom de jovial narcisismo (...) Se a festa é uma saudável brincadeira, ‘Festa de arromba’ convidava o público, imprensa e cantores para escorregarem seus pés na pista de dança, onde a descrição dos olhares da multidão, da atenção da imprensa e da fartura sugerida pelos doces e copos circulando nas mãos dos novos astros acentuava o espanto do narrador diante da dimensão mercadológica de uma festa que poderia ser apenas uma divertida brincadeira. (...) Mas a enumeração frenética

²⁰ Vejam só em que festa de arromba / Noutro dia eu fui parar / Presentes no local rádio e televisão / Cinema, mil jornais, muita gente e confusão / Quase não consigo na entrada chegar / Pois a multidão estava de amargar / Hey, hey, que onda / Que festa de arromba / Logo que cheguei eu notei / Ronnie Cord com um copo na mão / Enquanto Prini Lorez bancava o anfitrião / Apresentando a todo mundo a Meire Pavão / Wanderléa ria e Cleide desistia / De agarrar um doce / Que do prato não saía / Hey, hey que onda / Que festa de arromba / Renato e seus Blue Caps, tocavam na piscina / The Clevers no terraço, e Jet Black's no salão / Os Bells de cabeleira / Não podiam tocar / Enquanto a Rosemary / Não parasse de dançar / Mas vejam quem chegou de repente / Roberto Carlos com seu novo carrão / Enquanto Tony e Demétrius fumavam no jardim / Sérgio e Zé Ricardo esbarravam em mim / Lá fora um corre-corre / Dos brotos do lugar / Era o Ed Wilson que acabava de chegar / Hey hey que onda / Que festa de arromba (Roberto Carlos e Erasmo Carlos).

dos nomes moldura, ela mesma, a cena eufórica de celebração de um novo tempo. E com ele a chegada dos novos mitos incorporados à música popular brasileira. (...) Por isto, esta alegre e inocente enumeração culmina por expor a subserviência do rock aos mitos engendrados pelos meios de comunicação de massa” (Medeiros, 1984: 45-46).

Em relação às músicas 3 (“Quero que vá tudo pro inferno” de Roberto Carlos e Erasmo Carlos, 1965) e 4 (“Festa de arromba” de Roberto Carlos e Erasmo Carlos, 1965), que, como vimos, representavam algumas das principais características culturais do movimento jovem guarda nos anos 60, obtive os seguintes resultados:

Tabela 8 – Identificação e relação das músicas com o movimento jovem guarda.

Músicas 3 e 4	Sim	Não
Identificaram a música 3.	8	-
Identificaram a música 4.	4	4
Relacionam as músicas com as fotos e o movimento jovem guarda.	8	-

Os resultados demonstram claramente que a música “Quero que vá tudo pro inferno” transformou-se numa das principais representações históricas da jovem guarda, pois todos os entrevistados identificaram a música, sendo que o mesmo não aconteceu com “Festa de arromba”, que era uma música manifesto do movimento, apesar de todos também terem relacionado a canção com o movimento jovem guarda.

Quanto às semelhanças entre as músicas da jovem guarda na década de 60 e os ritmos atuais, obtive os seguintes resultados:

Tabela 9 – Semelhança entre as músicas da jovem guarda e os ritmos atuais.

Ritmos	Citações	*Percentual
Axé	4	50%
Pagode	3	37,5%
Pop	4	50%
Nenhum	1	12,5%

*Em relação ao total de oito entrevistas.

A jovem guarda é comparada com os ritmos de hoje pelos alunos, principalmente, através de uma música descartável e de ritmos estilizados, como a “axé music”, o pagode e o pop, que visam apenas sucesso comercial e momentâneo. Apesar dos alunos ressaltarem um maior valor estético das canções da jovem guarda pelo fato dessas músicas serem lembradas e gravadas até os dias de hoje.

Ao descreverem o movimento jovem guarda e comparando com os movimentos ligados à cultura engajada os alunos constroem suas representações a partir das seguintes afirmações:

- “o principal objetivo era o sucesso comercial e a diversão, falando de amor e festas”;
- “movimento individualista, alienado e comercial, mas suas músicas têm valor até hoje, pois as pessoas lembram e tocam essas músicas”;
- “o movimento não era político, pois as músicas falam de festa e dos próprios artistas da jovem guarda”;
- “o movimento não tem o lado político e de crítica, mas um lado romântico e de amor do jovem”;

A partir dessas afirmações mais freqüentes dos alunos podemos estabelecer algumas representações sobre o movimento jovem guarda na década de 60 identificando os seguintes atributos:

- movimento ligado à sociedade de consumo;
- alienação e individualismo;
- prazer e romantismo;
- valor estético legitimado pelas lembranças e regravações das músicas.

Essas representações têm influência direta dos seguintes meios:

Tabela 10 – Origens das explicações sobre o movimento jovem guarda.

Meios	Citações	*Percentual
Colegas	3	37,5%
Família	5	62,5%
Meios de Comunicação	5	62,5%

*Em relação ao total de oito entrevistas.

As explicações e representações da jovem guarda têm influência direta dos colegas e, principalmente, da família (gerações anteriores que tiveram suas vidas marcadas pelo sucesso comercial do movimento na década de 60) e dos meios de comunicação, com destaque para o programa “Jovens tardes” da TV Globo (2002).

Em relação à análise feita dos meios que influenciaram nas explicações sobre a jovem guarda destaca a ausência da sala de aula e das instituições políticas, como na cultura engajada (ver tabela 6), o que evidencia que a jovem guarda continua sendo esquecida nos meios institucionais de conhecimento e formação do pensamento histórico.

2.6- As representações dos secundaristas de hoje em relação ao tropicalismo

No mesmo momento em que se iniciava a decadência da jovem guarda - que teve seu final em janeiro de 1968, quando foi ao ar o último programa - e em que explodia nas paradas de sucesso o histórico LP “Sgt. Pepper's”, dos Beatles, surgia o tropicalismo, que, como veremos adiante, procurava misturar os dados da cultura popular tradicional com elementos da cultura de massa, entre eles os produzidos pela jovem guarda. A partir de então, alguns grupos - como os Mutantes, por exemplo - surgiam e se aprofundavam nos novos caminhos do rock, deixando para trás, sob o reflexo dos movimentos de contracultura do final da década de 60, os signos da jovem guarda.

Elementos da cultura de massa também passaram a ser encontrados nos movimentos das artes plásticas brasileiras, influenciados principalmente pela Pop Art (Arte Pop) de Andy Warhol (diretamente de Nova Iorque), que, desde o final dos anos 50, produzia

colagens entre os mitos e as técnicas da sociedade de consumo, estabelecendo uma espécie de crítica e paródia social ao materialismo e ao consumismo da sociedade moderna.

No Brasil, a influência desse movimento, a partir de 1964, refletiu-se nas artes plásticas, campo em que vários artistas, como Nelson Leirner (foto 8) e Hélio Oiticica (foto 9), que procuravam uma valorização dos temas vinculados ao universo urbano e à cultura de massa brasileira em desenvolvimento - a tevê, o outdoor, o futebol, a violência etc. Portanto, a partir desse modo da expressão artística que muitos autores preferem chamar de "antiarte", uma vez que representa uma completa negação dos parâmetros tradicionais de pintura e escultura, os artistas de vanguarda procuravam mostrar as ambigüidades e a contradição entre a cultura nacional-popular (os mitos populares representados pelos santos da Igreja Católica) e a modernização do país (o mito da cultura de massa representado por Roberto Carlos). Hélio Oiticica foi o primeiro a usar a expressão "tropicalismo" para definir suas "apropriações ambientais" e seus "parangolés" (capas e estandartes de plástico), mas foi através da música que a expressão tropicalismo teve repercussão e ganhou contornos de movimento cultural no final da década de 60.

Foto 8



Foto 9



Em 1967, no III Festival de Música Popular, na TV Record, Caetano Veloso e Gilberto Gil irrompem no debate cultural da época, causando polêmica com suas músicas “Alegria, alegria” (quarto lugar) e “Domingo no parque” (segundo lugar), respectivamente. Acompanhados pelas guitarras dos Beat Boys e dos Mutantes, acabaram incorporando dados modernos e atuais dentro da “geléia geral brasileira”, realçando a mistura de arcaísmo e modernização, fundindo os elementos tradicionais da música popular brasileira com a modernidade da vida urbana e sua cultura de consumo, a partir de um discurso de caráter fragmentário e descentrado, como num filme do cinema novo de Glauber Rocha.

Inspirado no movimento modernista de 1922, o tropicalismo criou uma estética antropofágica contemporânea que procurava deglutir os movimentos de vanguarda vindos de fora no “primitivismo” da cultura popular brasileira, a partir de uma relação de contrastes entre o moderno e o arcaico, o místico e o industrializado, o primitivo e o tecnológico. Suas alegorias e sua linguagem metafórica criavam um humor crítico

(paródia), que tentava superar a polarização entre as posições estéticas defensoras da cultura engajada e da cultura de massa.

Assim é que, sem incorrer no discurso militante de esquerda, na música de protesto nem no "comercialismo" do iê-iê-iê, a tropicália trabalhou a política e a estética num mesmo plano, mostrando as contradições da nossa modernização subdesenvolvida a partir de uma outra forma de arte.

O disco manifesto do movimento, "Tropicália ou panis et circensis", lançado em 1968, soa revolucionário até hoje, tendo se tornado a síntese das propostas estéticas da linguagem tropicalista. Os diversos procedimentos e efeitos da mistura promovida pelo movimento comparecem nesse LP - carnavalização, festa, alegorias do Brasil, crítica musical, crítica social, cafonice - compondo um ritual antropofágico (de devoração) do painel cultural brasileiro. Desse LP participaram, além do grupo baiano (Caetano, Gil e Gal), Tom Zé, Torquato Neto, Capinam, Os Mutantes, o maestro Rogério Duprat e Nara Leão (musa da Bossa Nova), mostrando uma salada musical, com espaço para o rock, o samba, o bolero e a canção romântica. Como dizia Torquato Neto, poeta da tropicália, "existem muitas maneiras de fazer música e eu prefiro todas".

Foto 10



Em relação às fotos 8 (“Adoração” de Nelson Leirner, 1966), 9 (“Tropicália” de Hélio Oiticica, 1967) e 10 (capa do LP-manifesto “Tropicália ou panis et circensis” de 1968, com os artistas do movimento tropicalista), que procuram evidenciar o tropicalismo como um movimento de vanguarda ligado às artes plásticas e à música:

Tabela 11 – Identificação e relação das fotos com o tropicalismo.

Fotos 8 e 9	Sim	Não
Identificaram as fotos.	-	8
Relacionaram as fotos com o movimento tropicalista	-	8
Foto 10	Sim	Não
Identificaram a foto.	3	5
Relacionaram as fotos com o movimento tropicalista	3	5

Nenhum dos alunos entrevistados conseguiu identificar e relacionar as obras de Leirner e Oiticica com o tropicalismo, enquanto apenas três alunos conseguiram identificar alguns artistas (Caetano Veloso, Gilberto Gil, os Mutantes e Rita Lee) e relacionar a foto capa do disco “Tropicália ou panis et circensis” com os tropicalistas.

O tropicalismo, principalmente através da música, trabalhou a política e a estética num mesmo plano, mostrando as contradições da nossa modernização subdesenvolvida a partir de uma outra forma de arte. Isso pode ser exemplificado pela música “Tropicália” (1968)²¹, de Caetano Veloso, uma espécie de símbolo e síntese das idéias de movimento. A letra apresenta uma tensão crítica entre o moderno e o arcaico percorre toda a letra da

²¹Sobre a cabeça os aviões / Sob os meus pés, os caminhões / Aponta contra os chapadões, meu nariz / Eu organizo o movimento / Eu oriento o carnaval / Eu inauguro o monumento / No planalto central do país / Viva a bossa, sa, sa / Viva a palhoça, ça, ça, ça, ça / O monumento é de papel crepom e prata / Os olhos verdes da mulata / A cabeleira esconde atrás da verde mata / O luar do sertão / O monumento não tem porta / A entrada é uma rua antiga / Estreita e torta / E no joelho uma criança sorridente / Feia e morta / Estende a mão / Viva a mata, ta, ta / Viva a mulata, ta, ta, ta, ta / No pátio interno há uma piscina / Com água azul de Amaralina / Coqueiro, brisa e fala nordestina / E faróis / Na mão direita tem uma roseira / Autenticando eterna primavera / E no jardim os urubus passeiam / A tarde inteira entre os girassóis / Viva Maria, ia, ia / Viva a Bahia, ia, ia, ia, ia / No pulso esquerdo o bang-bang / Em suas veias corre muito pouco sangue / Mas seu coração / Balança a um samba de tamborim / Emite acordes dissonantes / Pelos cinco mil alto-falantes Senhoras e senhores / Ele põe os olhos grandes sobre mim / Viva Iracema, ma, ma / Viva Ipanema, ma, ma, ma, ma / Domingo é o fino-da-bossa / Segunda-feira está na fossa / Terça-feira vai à roça / Porém, o monumento / É bem moderno / Não disse nada do modelo / Do meu terno / Que tudo mais vá pro inferno, meu bem / Que tudo mais vá pro inferno, meu bem / Viva a banda, da, da (Caetano Veloso).

música: "bossa" e "palhoça"; "fino da bossa" (alusão ao programa de tevê) e "roça"; "banda" (alusão à música de Chico Buarque) e "Carmem Miranda". Essa tensão é acompanhada pelo arranjo da canção, que acaba misturando ritmos populares brasileiros com música de vanguarda e ritmos da música jovem, promovendo uma mistura (carnavalização) do primitivo com o moderno, um verdadeiro painel cultural do Brasil do final dos anos 60.

A maioria do público não entendia o movimento. Odiados pela direita, por causa das suas atitudes provocadoras e distantes dos padrões estéticos conservadores da cultura engajada proposta pela esquerda, os artistas da Tropicália pagariam o preço de sua ousadia com o seu próprio fim. O confronto decisivo aconteceu numa noite de 1968, no TUCA (Teatro da Universidade Católica de São Paulo), durante o II Festival Internacional da Canção.

A platéia, formada em sua maioria por estudantes universitários de esquerda, recebe Caetano Veloso (vestido com roupa de plástico verde e preto) com vaias. A reação dos estudantes, durante a interpretação de "É proibido proibir" (uma das palavras de ordem do Maio de 68 francês)²², foi uma verdadeira agressão com ovos, tomates e bolas de papel atiradas ao palco. Caetano Veloso, acompanhado pelas guitarras distorcidas dos Mutantes, interrompeu a sua apresentação e explodiu em um discurso inflamado, denunciando o patrulhamento ideológico e o conservadorismo político-cultural das esquerdas.

"Mas é isso que é a juventude que diz que quer tomar o poder! Vocês têm coragem de aplaudir este ano uma música que vocês não teriam coragem de aplaudir no ano passado! São a mesma juventude que vai sempre, sempre, matar amanhã o velhote inimigo que morreu ontem. (...) Vocês não estão entendendo nada, nada, nada. Absolutamente nada! (...) O problema é o seguinte: estão querendo policiar a música brasileira. Mas eu e Gil já abrimos o caminho. (...) Não fingimos aqui que desconhecemos o que seja festival, não. Ninguém nunca me ouviu falar assim, entendeu? Só queria dizer isso, baby, sabe

²²A mãe da virgem diz que não / E o anúncio da televisão / E estava escrito no portão / E o maestro ergueu o dedo / E além da porta há o porteiro, sim / Eu digo não / Eu digo não ao não / Eu digo / É proibido proibir / É proibido proibir / É proibido proibir / É proibido proibir / Me dê um beijo, meu amor / Eles estão nos esperando / Os automóveis ardem em chamas / Derrubar as prateleiras / As estantes, as estátuas / As vidraças, louças, livros, sim / Eu digo sim / Eu digo não ao não / Eu digo / É proibido proibir / É proibido proibir / É proibido proibir / É proibido proibir (Caetano Veloso).

como é? Nós, eu e ele, tivemos coragem de entrar em todas as estruturas e sair de todas. E vocês? E vocês? Se vocês em política forem como em estética, estamos feitos!" (citado por Hollanda, 1986: 68).

Nesse contexto, a cultura jovem dos anos 60 no Brasil chegou ao final da década enfrentando duas novas questões. De um lado, a tentativa de manter uma produção cultural engajada, motivada pela idéia de revolução e transformação social, como fora equacionada até 1964, principalmente durante o governo João Goulart, revelando-se cada vez mais "fora do lugar", pelo próprio fechamento dos canais de expressão política. De outro lado, a participação na indústria cultural, identificada como uma espécie de "traição" à cultura nacional, pois era tida como uma forma de cooptação utilizada pelo regime militar e o capital estrangeiro. A esse impasse, o tropicalismo tentou responder de forma original. Entre a exigência de uma cultura politizada e a solicitação de uma cultura de consumo, optou pela tensão que poderia ser estabelecida entre esses dois pólos de concepção estética e política.

O tropicalismo musical foi mais do que o reflexo de uma crise específica do intelectual engajado ou de uma vontade de "modernização" cultural por si mesma. O movimento foi também o pólo ativo de uma nova inserção de artistas e intelectuais na sociedade, passagem de uma cultura política nacional-popular para uma cultura de consumo, que acompanhou o quadro geral do novo estágio de desenvolvimento capitalista do Brasil, alcançado na segunda metade dos anos 60. este lado "ativo" do tropicalismo não só agredia, mas procurava reordenar os materiais e as técnicas de criação cultural disponíveis, dentro das estruturas de mercado. Ao contrário de outras áreas da cultura (e da vanguarda) que rejeitavam o "gosto" médio, o tropicalismo acabou por assumi-lo como parte dos seus procedimentos criativos básicos (Napolitano, 2001: 238).

Com a decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), pelo presidente Costa e Silva, e o fechamento do Congresso Nacional, em 13 de dezembro de 1968, iniciou-se um período de muitas cassações, prisões, torturas, assassinatos e grande silêncio nos meios estudantis, sindicais, intelectuais e artísticos, que perdurou até meados da década de 70.

O AI-5 dava ao presidente da República maiores poderes e suspendia o direito de habeas corpus (a garantia constitucional à liberdade de uma pessoa, enquanto ela responde

a um processo criminal) nos casos de infração da L.S.N. (Lei de Segurança Nacional). Na realidade, a coesão dos que se beneficiava com o crescimento da produção durante o regime militar (burguesia e capital estrangeiro) garantia, social e politicamente, o endurecimento do regime. O desenvolvimento político estava subordinado à decretação do AI-5. Dessa forma, havia uma espécie de acordo entre o Estado e a burguesia: ela abria mão dos controles políticos tradicionais (fechamento do Congresso, eleições diretas, pluripartidarismo etc.) e de instrumentos como a liberdade de imprensa (censura em relação aos meios de comunicação); o Estado, por seu lado, manteria a ordem e o crescimento da produção do país a qualquer custo, assumindo os interesses dos empresários nacionais e estrangeiros como se fossem os de toda a nação.

Com o golpe institucional do AI-5 e o fechamento dos principais canais de expressão, parte da produção cultural brasileira entrou em crise. Artistas como Chico Buarque, Geraldo Vandré, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Augusto Boal, José Celso Martinez Correa, Glauber Rocha e muitos outros se exilaram ou foram exilados. Apesar de toda essa repressão, a irreverência tropicalista – a paródia combinada ao experimentalismo, a sofisticação técnica associada ao culto do corpo – gerara um fenômeno híbrido e complexo que se transformaria numa via alternativa para a produção artística cultural até meados dos anos 70. vindo de encontro à vaga internacional dos movimentos de contracultura, o tropicalismo deu origem a manifestações artísticas que oscilam entre comportamentos regressivos, românticos, de um irracionalismo programático e um compromisso com a racionalidade moderna. É da síntese precária destes opostos que sobrevivem as mais sugestivas iniciativas no campo das artes (arte marginal, contracultural, underground, subterrânea, udigrudi, experimental, independente, curtição ou desbunde) ao mesmo tempo resposta e contestação ao Brasil moderno do milagre econômico do início dos anos 70, num período em que a censura e a repressão eram responsáveis, em parte, pela morte de muitas ilusões revolucionárias alimentadas pelos projetos estéticos dos anos 60.

Quanto às músicas 5 (“Tropicália” de Caetano Veloso, 1968) e 6 (“É proibido proibir” de Caetano Veloso e discurso proferido durante o III Festival Internacional da Canção, 15/09/1968), que representavam o movimento jovem guarda nos anos 60, obtive os seguintes resultados:

Tabela 12 – Identificação e relação das músicas com o tropicalismo.

Músicas 5 e 6	Sim	Não
Identificaram a música 5.	2	6
Identificaram a música 6.	3	5
Relacionam as músicas com o movimento tropicalista.	3	5

A maioria dos alunos não conseguiu identificar as músicas ou relacioná-las ao movimento tropicalista, mesmo os jovens entrevistados que conseguiram identificar e relacionar as músicas ao movimento não conseguiram contextualizá-lo historicamente, identificando e relacionando o movimento com a cultura engajada logo após o Golpe de 64.

Em relação às semelhanças entre as músicas do tropicalismo e os ritmos atuais, obtive os seguintes resultados:

Tabela 13 – Semelhança entre as músicas do tropicalismo e os ritmos atuais.

Ritmos	Citações	*Percentual
Forró	2	25%
Maracatu	1	12,5%
Nenhum	5	62,5%

*Em relação ao total de oito entrevistas.

Os alunos não conseguiram estabelecer um tipo de comparação entre as músicas tropicalistas e os ritmos atuais, apesar de alguns identificarem ritmos populares nessas canções, como o forró e o maracatu, mas nenhum deles conseguiu dar exemplos de músicas atuais que misturassem esses ritmos da cultura popular com elementos considerados modernos.

Ao descreverem o movimento tropicalista e comparando com os outros movimentos culturais da década de 60 os alunos constroem suas representações a partir das seguintes afirmações:

- “o tropicalismo tem elementos de exaltação à terra e à miscigenação”;
- “música política e engajada até certo ponto, pois era nova e provocava choque nos jovens alienados”;
- “o tropicalismo foi possível devido à abertura política”;
- “o tropicalismo se apresentava mais amadurecido politicamente que a cultura política do início dos anos 60”;
- “as músicas do tropicalismo eram mais radicais do que as outras”;
- “as vaías sofridas pelos tropicalistas eram de jovens que gostavam da jovem guarda”;
- “o tropicalismo evidencia um lado mais cultural do que político”.

A partir dessas afirmações mais freqüentes dos alunos podemos estabelecer algumas representações sobre o movimento tropicalista na década de 60 identificando os seguintes atributos:

- música política e moderna que chocava os jovens da época;
- evidencia um lado mais cultural do que político;
- manifestação mais radical que as demais.

Essas representações têm influência direta dos seguintes meios:

Tabela 14 – Origens das explicações sobre o movimento tropicalista.

Meios	Citações	*Percentual
Meios de Comunicação	6	75%
Partido Político e UMES	1	12,5%
Sala de Aula	2	25%

*Em relação ao total de oito entrevistas.

As explicações e representações do tropicalismo têm influência direta dos meios de comunicação, com algum destaque, ao contrário da jovem guarda (ver tabela 10), para a sala de aula e as instituições políticas, evidenciando que os tropicalistas têm um destaque

secundário no quadro dos movimentos político-culturais da década de 60, nos meios institucionais de conhecimento e de formação do pensamento histórico.

2.7- Análise comparativa das representações dos secundaristas de hoje em relação aos movimentos político-culturais da década de 60

A partir dos dados coletados em relação às representações dos movimentos político-culturais da década de 60 temos os seguintes resultados comparativos:

Tabela 15 – Identificação das fotos com os movimentos político-culturais.

Movimentos político-culturais	Sim	Não	*Percentual
Movimentos de Apoio á Ditadura Militar.	-	16	0%
Cultura Engajada	-	24	0%
Jovem Guarda	14	2	87,5%
Tropicalismo	3	21	12,5%

*Em relação ao total de citações possíveis.

Tabela 16 – Relação das fotos com os movimentos político-culturais.

Movimentos político-culturais	Sim	Não	*Percentual
Movimentos de Apoio á Ditadura Militar.	12	4	75%
Cultura Engajada	24	-	100%
Jovem Guarda	14	2	87,5%
Tropicalismo	3	21	12,5%

*Em relação ao total de citações possíveis.

Apesar de nenhum dos entrevistados ter identificado as cinco fotos dos movimentos de apoio à ditadura militar e do movimento estudantil em 1968. A maioria (90%) conseguiu contextualizá-las e relacioná-las ao regime militar, pois já tinham visto fotos similares, bem como perceberam detalhes que simbolizavam o período como: faixas, cartazes e bandeiras. Já às fotos referentes à jovem guarda e ao tropicalismo foram identificadas e contextualizadas pelos alunos por causa da presença de artistas conhecidos que

participaram dos respectivos movimentos, como Roberto Carlos, Erasmo Carlos, Wanderléia, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Rita Lee e os Mutantes, pois as fotos que não apresentavam referências personalizadas não foram reconhecidas pelos entrevistados, como as fotos das obras de Nelson Leirner e Hélio Oiticica.

Tabela 17 – Identificação das músicas com os movimentos político-culturais.

Movimentos político-culturais	Sim	Não	*Percentual
Cultura Engajada	6	10	37,5%
Jovem Guarda	12	4	75%
Tropicalismo	5	11	31,2%

*Em relação ao total de citações possíveis.

Tabela 18 – Relação das músicas com os movimentos político-culturais.

Movimentos político-culturais	Sim	Não	*Percentual
Cultura Engajada	16	-	100%
Jovem Guarda	16	-	100%
Tropicalismo	6	10	37,5%

*Em relação ao total de citações possíveis.

As músicas referentes à cultura engajada e à jovem guarda foram identificadas e relacionadas pelos alunos com maior facilidade porque faziam parte de propostas estéticas bem definidas segundo suas próprias representações: cultura engajada ligada à conscientização política, enquanto a jovem guarda fazia parte da sociedade de consumo do período. Quanto às canções tropicalistas os entrevistados tiveram maior dificuldade, pois tentavam aproximá-las das representações da cultura engajada, mas não conseguiam explicar as diferenças entre os dois movimentos e a reação contrária dos estudantes da época em relação ao tropicalismo.

Tabela 19 – Semelhança entre as músicas representativas dos movimentos político-culturais e os ritmos atuais.

Ritmos	Citações
Axé	4
Baião	1
Forró	5
Maracatu	1
Pagode	3
Pop	4
Rap	5
Reggae	2
Rock	4
Samba	4

As citações feitas pelos alunos dos ritmos atuais revelam três referenciais importantes de comparação com as canções dos movimentos da década de 60 e as músicas de hoje: a temática político-social para comparar a cultura engajada com o rap, o reggae, o rock e o samba; o sucesso comercial de ritmos estilizados como a “axé music”, o pagode e o pop como referência dos entrevistados para estabelecerem comparações com a jovem guarda; e o tropicalismo comparado pelos alunos às músicas que valorizam ritmos populares como o forró e o maracatu.

Ao estabelecerem comentários sobre a atuação político-cultural dos jovens na década de 60 em comparação aos movimentos juvenis de hoje, os alunos constroem suas representações a partir das seguintes explicações:

Quadro comparativo de explicações

Anos 60	Atualmente
“Os movimentos políticos eram mais amplos”.	“Os movimentos políticos são mais segmentados”
“Período de muita luta e coragem, vitórias e perdas contra a ditadura militar”.	“Movimento pacífico que não precisa pegar em armas para lutar”
“O jovem daquela época tinha mais vontade política devido à própria situação, pois não vivíamos numa democracia”.	“O jovem de hoje é mais acomodado, pois vivemos numa democracia”
“Movimentos influenciados pela Guerra Fria, onde você tinha que se definir entre direita e esquerda”.	“Movimentos influenciados pelos meios de comunicação e da continuação da luta contra a política imperialista norte-americana demonstrada pela invasão do Iraque e a tentativa de golpe contra Chaves na Venezuela”
“Luta pela liberdade e por espaço político e social na época da ditadura militar”.	“A repressão deixou de ser por parte do governo, mas passou a ser feita através do monopólio da informação por grandes empresas”.
“Nos anos 60 o jovem tinha uma condição sócio-econômica melhor”.	“A população e o jovem não têm muito acesso às informações devido às desigualdades sociais”.
“Maior consciência e envolvimento político do jovem e das pessoas”.	“O jovem de hoje é mais individualista, apesar de ter mais informações e serem menos alienados”.
“Período de muita luta dos estudantes e forte repressão”.	“Os jovens atuais usufruem dessas conquistas”.
“O jovem só tinha duas opções: luta pela liberdade ou ficar alienado, o que não era difícil devido ao medo e a repressão da época”.	“Hoje temos a ditadura da informação que, muitas vezes, distorcem a realidade ou destacam aspectos que lhe interessam como, por exemplo, fazer da violência urbana um espetáculo e uma mercadoria a ser vendida na tv”.
“Época de conquistas a favor da liberdade e contra a censura”.	“Os jovens já têm o seu espaço em várias instituições da sociedade: governo, partidos e sindicatos”.

A partir dessas comparações estabelecidas pelos alunos podemos destacar algumas representações dos jovens de hoje em relação aos movimentos político-culturais da década de 60:

- Movimentos mais políticos que culturais;
- Movimentos mais amplos e menos segmentados;
- A maioria lutava contra a ditadura e a falta de liberdade política;
- Os jovens pensavam de forma mais coletiva;
- A luta era essencialmente contra o governo militar;
- Maior consciência política e menos informação;
- Melhor condição sócio-econômica do jovem;
- Não tinha espaço nas instituições sociais.

As representações apresentadas pelos alunos sobre os movimentos político-culturais nos anos 60 reforçam o engajamento de jovens estudantes na luta contra o regime militar, através de mobilizações de entidades estudantis e do engajamento nos partidos de esquerda, evidenciando os aspectos políticos, deixando de lado os movimentos culturais que marcaram os padrões de comportamento (sexuais, morais, na relação com a propriedade e o consumo), como a jovem guarda e o tropicalismo. Os jovens deste período, segundo os entrevistados, teriam uma melhor condição sócio-econômica que os estudantes atuais, sem se aterem ao fato de que o ensino público secundário e superior eram mais elitizados e composto em sua maioria por jovens de classe média.

Outro ponto importante é que os alunos ao se referirem ao movimento estudantil da década de 60 não fizeram nenhuma distinção entre o movimento secundarista e o movimento universitário, sendo que a maioria das representações apresentadas se referem ao último. Isso, de certa forma, reafirma a quase ausência do movimento secundário da história do movimento estudantil brasileiro, como também é reflexo do próprio processo histórico da UMES paulistana, fechada depois do AI-5 (1968), o que provocou o desaparecimento dos seus registros documentais. Isso, em parte, explica a dificuldade dos estudantes construírem uma identidade histórica, a partir dos anos 80, relacionada diretamente ao movimento secundarista dos anos 60.

Grande parte das representações construídas pelos alunos ressalta a união e o coletivo dos anos 60, contrapondo-se à segmentação e o individualismo dos movimentos juvenis de hoje, o que, de certa maneira, reflete algumas características do movimento secundarista atual de negação da classe como condição determinante de uma ação mais

ampla, procurando legitimar a sua mobilização e representatividade com reivindicações específicas e parciais, próximas da esfera privada. Como por exemplo, as questões referentes ao direito à meia-entrada e ao meio-passe, fazendo da “carteirinha da UMES”, por exemplo, uma das principais bandeiras da instituição.

Como já foi observado, desde o final dos anos 80, o movimento estudantil brasileiro passa a ser visto com uma simpatia cada vez maior pela sociedade, um indicativo que as questões sociais e políticas, como a defesa do orçamento familiar e a corrupção, diminuía cada vez mais a distância entre pais e filhos, fazendo com que o conflito de gerações deixasse de ser um dos principais elementos fomentadores do movimento estudantil e da construção de suas representações históricas. Essa aproximação maior entre pais e filhos faz com que o público (as questões políticas e sociais) e o privado (a família) misturem-se cada vez mais, alterando o *habitus* do campo constituído pelo movimento estudantil brasileiro bem como influenciando diretamente nas representações históricas do jovem de hoje sobre os movimentos político-culturais da década de 60.

CAPÍTULO 3 - A COSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO DOS MOVIMENTOS POLÍTICO-CULTURAIS DA DÉCADA DE 60

Pesquisas recentes indicam a utilidade da abordagem das representações sociais relacionadas ao ensino de história, principalmente aquelas que se referem aos fenômenos de descontextualização e recontextualização sucessivos do conhecimento que ocorrem a cada etapa de sua transmissão social (do saber acadêmico ao saber escolar) por processos de seleção e reorganização da informação. As práticas sociais sucessivas (seleção dos conteúdos do ensino, planejamento do ensino pelo professor e a utilização dos recursos pedagógicos, mídia e leituras) operam, a cada vez, reconstruções de um objeto novo, que, por sua vez, implicam em novas representações sociais sucessivas do saber científico inicial. A questão se complica ainda mais se considerarmos que os alunos não abordam a maior parte desses objetos de ensino com a mente vazia de conteúdos, mas com todo um conjunto de representações que os construtivistas chamam de conceitos espontâneos enraizados eles próprios em crenças, usos e práticas de seu meio, o que nos remete outra vez à questão das representações sociais e as origens dessas construções.

A construção de um modelo de análise deste tipo tem que considerar vários aspectos metodológicos. Primeiro, este modelo é uma construção interpretativa, baseado numa leitura das representações de alguns alunos que estão terminando ou terminaram o Ensino Médio. Segundo, não se pretende que este modelo estabeleça uma espécie de patamares onde se assentam os níveis de conhecimento histórico, e no qual os jovens se movam de maneira progressiva, pois esses níveis muitas vezes se misturam nas narrativas dos entrevistados. Terceiro, o modelo é válido quando se trata de um grupo, não como um padrão de aprendizagem para um indivíduo. Finalmente, trata-se de um modelo que tenta caracterizar o conhecimento histórico de alguns alunos através das representações históricas destes no presente, no contexto da escola, da sua instituição (UMES) e do seu ambiente cultural (meios de comunicação, família e amigos), cujos resultados se encontram destacados na tabela abaixo.

Tabela 20– Origens das explicações sobre as representações dos alunos sobre os movimentos político-culturais da década de 60.

	Meios	Citações	*Percentual
“Vida Cotidiana”	Colegas	3	12,5%
	Família	8	33,3%
	Meios de Comunicação	12	50%
“Vida Institucional”	Partido Político e UMES	6	25%
	Sala de Aula	7	29,2%

*Em relação ao total de 24 citações possíveis.

As explicações e representações históricas sobre os movimentos político-culturais da década de 60 têm influência direta, em grau de importância decrescente: dos meios de comunicação, da família, da sala de aula, instituições políticas e colegas, o que nos permite concluir que o conhecimento histórico escolar adquirido por esses alunos sofre uma forte mediação, principalmente, da “vida cotidiana” (Ezpeleta e Rockwell, 1986: 22).

3.1- A influência da “vida cotidiana” nas representações dos alunos

A citação de colegas, família e meios de comunicação são elementos de integração da sala de aula e dos eventos (reuniões, cursos e congressos) das instituições políticas as quais pertencem (PMDB e UMES) com a noção de “vida cotidiana”, que foi um dos fundamentos da opção metodológica e o corte empírico etnográfico desta pesquisa. Aproximar-se do aluno com a idéia de “vida cotidiana” significa algo mais que analisar o que ocorre diariamente em sala de aula ou nas instituições políticas para a construção das representações sociais. Trata-se, antes de tudo, de buscar uma orientação externa de uma interpretação daquilo que é observado nestas instituições, como também fora delas em relação à construção dessas representações.

O conceito de “vida cotidiana” delimita e, ao mesmo tempo, recupera conjuntos de atividades fora das instituições caracteristicamente heterogêneas e empreendidas e

articuladas por sujeitos individuais em suas representações. Quando tentamos analisar o conhecimento escolar não podemos recortá-lo da vida cotidiana do aluno, pois na sala de aula e nos eventos das instituições políticas, os alunos, costumam integrar práticas e saberes que provêm de outros âmbitos da “vida cotidiana”, que aqui nesta pesquisa são representados pelo convívio com os colegas e a família, bem como a influência dos meios de comunicação. Desse modo, falando mais especificamente da instituição escolar, incorporam-se e tornam-se significativos numerosos elementos não previstos no processo de construção do conhecimento escolar, pois a realidade da sala de aula aparece sempre mediada de maneira contundente (tabela 20) pela atividade cotidiana, fazendo com que os alunos apropriem, re-signifiquem ou ignorem os conteúdos históricos através de suas representações sociais, ou seja, estabelece-se assim o caráter histórico do conhecimento escolar²³.

Destacando-se o caráter histórico do conhecimento escolar, é possível compreender que o conteúdo social do conjunto de atividades cotidianas não é arbitrário, nem corresponde a uma escolha que cada sujeito faz em face de uma gama infinita de possibilidades. As atividades individuais contribuem para processos específicos de produção e reprodução social. Configuram representações que, para outros sujeitos, são representações dadas. Recuperam e redefinem instituições construídas de antemão. Produzem valores que se integram na acumulação social. Confluem para movimentos políticos de caráter progressista ou reacionário. Em todos esses processos, as atividades cotidianas refletem e antecipam a história social. Quando reconstruímos as diferentes lógicas em jogo na construção do conhecimento escolar, identificamos os processos que sustentam ou resistem à conformação da escola à “vida cotidiana” e que os seus diferentes processos de sua construção histórica manifestam (Ezpeleta e Rockwell, 1986: 26).

Ao observar e interpretar o que acontece na sala de aula, com parte de um processo de apropriação, torna-se significativa a relação entre os próprios jovens dentro e fora das instituições as quais pertence, pois, em parte, através dessa convivência, influenciada também pela convivência familiar e os meios de comunicação, é que os jovens se apropriam dos conhecimentos que aparecem na escola. Os jovens encaram a convivência

²³ “A cotidianidade não tem um ‘sentido’ autônomo. A cotidianidade adquire sentido apenas no contexto de outro meio: na história, no processo histórico como substância da sociedade” (Heller, 1977: 93).

dentro e fora das instituições com estratégias apropriadas e convertem este espaço do cotidiano num lugar onde a aprendizagem se dá conjuntamente com a construção do conhecimento escolar. É no espaço da “vida cotidiana”, onde se organiza boa parte das condições de construção das representações sociais sobre o conhecimento escolar. Assim as representações apresentadas pelos estudantes nesta pesquisa podem adquirir ou não significações ou re-significações, pois eles se encontram diante de linguagens, discursos e tarefas durante as entrevistas, que podem revelar coerência ou sentido na trajetória social autônoma do processo de construção do conhecimento histórico.

Outro aspecto importante da “vida cotidiana”, encontra-se relacionado à esfera da familiar. Inicialmente, cabe destacar que o nível de instrução dos membros da família restrita ou extensa ou ainda a residência são apenas indicadores que permitem situar o nível cultural de cada família dos entrevistados, que no caso desta pesquisa revelam ser de classe média baixa e trabalhadora, mas que nada informa sobre o conteúdo da herança cultural que as famílias transmitem a seus herdeiros, nem sobre as vias de transmissão. Entretanto, através das entrevistas, constatei que os movimentos político-culturais da década de 60 fazem parte do universo concreto de uma parcela considerável das famílias dos entrevistados (33,3%), cujos parentes estiveram envolvidos em movimentos políticos durante as décadas de 70 e 80, ou propiciaram conversas informais sobre suas vidas no período da ditadura militar (1964-1985).

Esses dados nos permitem evidenciar que os jovens herdam saberes e adquirem uma cultura informal na esfera familiar, através da memória e da oralidade, que influenciam de uma maneira um pouco mais acentuada a construção de suas representações históricas do que a própria sala de aula (29,2 %). Na experiência familiar, o jovem reconhece com antecipação, as perspectivas de vida que lhe são oferecidas, as oportunidades de êxito com que pode contar e as frustrações que, inevitavelmente, o atingirão, transformando-se num dos principais alicerces de formação da sua consciência histórica.

A história da família de classe média baixa e trabalhadora no Brasil, desde os anos 60, alterna o ímpeto de ascensão com a frustração de aspirações sociais longamente acalentadas. Se há um novo campo a conquistar, novas metas de participação social a atingir e se a profissionalização do jovem representa ainda uma das principais armas desta conquista, há, também um mundo de barreiras e convencionalismos a ultrapassar. Portanto,

o jovem estudante secundarista, principal protagonista desta etapa da história familiar, em razão dos vínculos de manutenção, essenciais à preservação desta sua condição específica, vai tomando consciência que tais limitações correspondem, na verdade, aos efeitos restritivos das barreiras impostas pela condição assalariada de sua família. Realizando, segundo Foracchi, prematuramente, antes mesmo de senti-la como assalariado, a experiência da alienação contida nesta condição (Foracchi, 1965: 298-299).

Isso quer dizer, em outras palavras, que, transformando-se em estudante e procurando dar sentido renovador ao seu projeto de carreira, o jovem encontra-se, ao mesmo tempo, reconhecendo os contornos de uma condição alienada, tal como se formula no plano da experiência familiar, e lutando para ultrapassá-la com os recursos de engajamento de que dispõem como estudante da UMES para ter um futuro profissional. Neste sentido, as dimensões socializadoras da experiência familiar devem ser consideradas integrativas, pois estimulam tanto o ajustamento do jovem em moldes amplos e críticos, como também o fazem a aderir a projetos de transformação social. Portanto, essas aspirações de mudanças e ascensão social caracterizam a dinâmica das famílias de classe média baixa e trabalhadora, propondo valores e objetivos sociais que marcam profundamente a formação da consciência histórica de parte dos jovens entrevistados.

Mas a influência mais marcante da “vida cotidiana” destes jovens é a dos meios de comunicação (televisão, rádio, cinema e internet), com 50% das citações nas entrevistas. Segundo Morin, “a adolescência é o fermento vivo da cultura de massa; isto é, ao mesmo tempo, caldo de cultura e caldo caseiro que alimenta e dilui esse fermento”. Enfim, no plano das representações, a ação prática dos grandes temas identificadores da cultura de massa (amor, felicidade, valores privados, individualismo e hedonismo) é mais intensa na juventude. A cultura de massa “acultura” as novas gerações à sociedade moderna. Reciprocamente, a juventude experimenta de modo mais intenso o apelo da modernidade e orienta a cultura de massa nesse sentido. Há, portanto, intensificação, no plano da adolescência, dos conteúdos e dos efeitos da cultura de massa. Os modelos dominantes de socialização não são mais os da família ou da escola, mas os dos meios de comunicação e da indústria cultural da qual fazem parte (Morin, 1984: 157).

A cultura de massa é uma cultura constituída por um conjunto de símbolos, mitos e imagens recorrentes à vida cotidiana e à vida imaginária, um sistema de projeções e de

identificações específicas que compõem de maneira essencial as representações históricas de nossos alunos, pois é a principal mediadora entre o mundo real e as projeções transformações futuras. A cultura de massa integra e se integra ao mesmo tempo numa realidade policultural que pretende se homogenizar em uma cultural global. Ela é cosmopolita por vocação e planetária por extensão (Morin, 1984: 15-16).

A expansão da cultura de massa e dos meios de comunicação também se encontra interligado ao crescimento dos espaços modernos do lazer, que se tornou um espaço e um tempo cada vez mais reconhecido pela sociedade e cada vez mais importante para os hábitos contemporâneos de consumo. Nele, os grupos juvenis informais encontram momentos e locais extremamente favoráveis para o desenvolvimento de suas atividades diferenciadas e relativamente autônomas em relação aos adultos. Afastando-se das instituições já sedimentadas da modernidade, como a escola, as instituições estudantis e a família.

Durante a segunda metade do século XX, os jovens tornaram-se o grupo social mais atuante na indústria do lazer como público consumidor e participante dos eventos esportivos, do rádio, da televisão, do cinema, das locadoras de filmes, das gravadoras, das revistas e das casas de dança e espetáculos. Essa relação juventude-lazer também se encontra fundamentada em uma relação ao mesmo tempo real e simbólica; portanto objetivamente parcial, apesar de funcionar muito bem simbolicamente para o sucesso das instituições do lazer, empresas e setores da indústria cultural, identificando lazer e diversão com juvenilidade (Groppo, 2000: 53).

O lazer tornou-se cada vez mais um dos principais aspectos da cultura de massa, fazendo parte das instituições da sociedade de consumo. O lazer tornou-se a esfera de atividades por excelência, em que se exerce o consumo moderno por parte da juventude e uma das principais esferas alimentadoras para a construção das representações sociais do jovem contemporâneo.

A cultura de massa, seja através da mídia ou do lazer, forma sistemas de comunicação com os consumidores, enquanto modalidade de relação social, que orientam a forma através da qual o novo se torna familiar, gerando assim diferentes modalidades de

objetivação de uma idéia, de um conceito ou de um fenômeno²⁴. Dado o tipo de objeto em estudo, movimentos político-culturais juvenis, é de supor que a comunicação da mídia sobre este fenômeno é feita a partir de uma estratégia de difusão ou de propagação. Coloca-se então a hipótese de que, ao fundamentar-se no sistema de difusão, a representação social dos movimentos político-culturais dos anos 60 apresenta elementos diversificados, pouco estruturados, contraditórios até, de modo que possa dar resposta a vários quadros de referência, abrangendo públicos heterogêneos. Por outro lado, a representação desses movimentos também pode se fundamentar no sistema de propagação, onde se encontra uma organização discursiva que, recorrendo a uma imagem mais concreta desses jovens e a uma perspectiva mais sistematizada e unívoca sobre os movimentos político-culturais da década de 60, esteja orientada para a integração da informação num referencial específico.

Desta maneira, os meios de comunicação estabelecem um processo de objetivação, que é o processo através da qual o que é abstrato se torna concreto, ou seja, dotado de materialidade. As representações sobre um fenômeno, quando objetivado, não só passa a ser visto como exterior aos indivíduos, como informação, e por isso válido, como se torna um estímulo, como se tratasse de uma realidade física, para a orientação de comportamentos e de novas representações. O que quer dizer que metade das representações apresentadas pelos jovens entrevistados, devido à forte influência dos meios de comunicação, atribuirá às categorias políticas e culturais o mesmo grau de exterioridade, objetividade e verdade que é atribuído pela mídia, transformando-as em naturais.

Como podemos perceber os processos de comunicação da “vida cotidiana” dos alunos entrevistados encontram-se na gênese das representações sociais, sendo que esses processos podem ser interpessoal e intergrupar, na esfera do relacionamento com os colegas e a família, como podem ser social, quando recebem uma forte influência dos meios de comunicação.

²⁴ “Quanto ao processo de ancoragem, ele designa (a) a transformação do não familiar em familiar e (b) as formas através das quais as representações sociais, uma vez constituídas, se tornam socialmente funcionais. No primeiro nível de análise do processo de ancoragem, várias taxonomias têm sido propostas, tendo em vista a sua descrição (Moscovici, 1961-1976; Doise, 1991; Vala, 1997). Neste estudo, e retomando uma hipótese de Doise (1990), propomo-nos a relacionar a ancoragem das representações sociais com a taxonomia proposta por Moscovici sobre os sistemas de comunicação, nomeadamente na comunicação social” (Ordaz e Vala, 2000: 88-89).

3.2- A influência da “vida institucional” nas representações dos alunos

Se, por um lado, a noção de “vida cotidiana” e os seus processos de comunicação, tornaram-se um dos fundamentos da opção metodológica e o corte empírico etnográfico para analisar a origem das representações dos entrevistados. Por outro, temos que explicar o que ocorre diariamente em sala de aula ou nas instituições políticas frequentadas pelos alunos e que também influenciam o processo de construção de suas representações sociais e que podemos denominar de “vida institucional”. Trata-se, antes de tudo, de buscar uma orientação interna de uma interpretação daquilo que é observado nestas instituições para a construção dessas representações.

As atividades individuais dos alunos nestas instituições contribuem para processos específicos de produção e reprodução social. A reprodução e transformação das relações sociais, o controle e a apropriação de instituições, a criação, conservação ou destruição de conhecimentos, a socialização ou individualização da vida social são alguns dos processos que podemos identificar através das representações sociais (Ezpeleta e Rockwell, 1986: 27). Estes processos são funções exclusivas e universais de instituições como a escola, os partidos políticos e instituições estudantis como a UMES; e acontecem em proporções e de maneiras diversas, permitindo por isso a aproximação da realidade heterogênea dessas instituições sem deixar de lado a sua adequação à “vida cotidiana” dos jovens que as compõem.

Essas instituições configuram campos que recuperam e redefinem instituições construídas de antemão. Produzem valores que se integram na acumulação social do campo e que chamamos de *habitus* e que influenciam nas representações sociais dos jovens que participam da vida dessas instituições.

A UMES é um campo político associado a outro campo político, no caso, o PMDB, cujos integrantes procuram formar e manter determinadas posições políticas num dado período, como produto de um encontro entre a demanda e a oferta política de opiniões políticas objetivas (programas, plataformas, declarações, teses em congressos, etc.) que, por sua vez encontra-se ligada a toda a história anterior do campo de produção (Bourdieu, 2001: 156). Isso explica, por exemplo, o destaque dado pela UMES para suas ações parciais em defesa da meia-entrada e do meio-passe, havendo uma negação da classe como

condição determinante da ação, pois todas as ações são coordenadas conclamando a união dos estudantes secundaristas independente da condição sócio-econômica, legitimando a sua mobilização e representatividade com reivindicações específicas e parciais, próximas da esfera privada, refletindo do processo de deslocamento do movimento estudantil brasileiro da esfera pública para a esfera privada desde o final da década de 70.

Essas especificações e particularizações das lutas políticas terão influência na construção das representações sociais dos jovens entrevistados, que são agentes que fazem funcionar esta instituição. Parte destas representações são produto das lutas que se desenrolam, no seio do campo político da instituição UMES e fora dela. Não podemos ignorar essa influência política justamente para não sermos iludidos pelos efeitos do trabalho de naturalização, que todo grupo político tende a produzir em vista de se legitimar, de justificar plenamente a sua existência (Bourdieu, 2001: 157). Portanto, é preciso em cada entrevista reconstruir a representação social destes estudantes como parte de um produto das divisões sociais (diretoria e militantes) e a visão social de uma instituição estudantil ligada a um partido político.

Assim como as instituições políticas, Bourdieu, considera o campo escolar como um mercado, é possível proceder a uma dupla análise: do lado da oferta, determinando os mecanismos que, na instituição, asseguram a reprodução social; do lado da procura, analisando as conseqüências dos usos diferenciados da instituição pelas diversos grupos sociais através de suas representações.

“A sociologia da educação configura seu objeto particular quando se constitui como ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, ou seja, no momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, contribuindo assim para a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural entre as classes. (...) a mobilidade controlada de uma categoria limitada de indivíduos cuidadosamente selecionadas e modificadas pela e para a ascensão individual, não é incompatível com a permanência estrutural podendo até mesmo contribuir, através de uma única modalidade concebível em sociedades que se pretendem democráticas, para

a estabilidade social e, por esta via, para a perpetuação da estrutura de relações de classe.” (Bourdieu, 2003: 295-296).

O dinamismo do campo escolar e a constituição de um *habitus* se encontram ligados a três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. Essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar (André, 2002: 42).

A dimensão institucional ou organizacional envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar e principalmente afeta diariamente a organização do ensino de sala de aula e as representações ali construídas.

A dimensão instrucional ou pedagógica abrange as situações de ensino nas quais se dá a relação professor-aluno-conhecimento. Nessas situações estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, as linguagens e outros meios de comunicação entre professores e alunos, bem como as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem. Essa relação pode ser definida, por um lado, pela apropriação ativa dos conhecimentos por parte dos alunos, através da mediação exercida pelo professor, e, por outro lado, por todo um processo de interação no qual entram componentes afetivos, morais, políticos, éticos, cognitivos e sociais, que são reflexos de aspectos, já analisados, da “vida cotidiana” (colegas, família, meios de comunicação) e da própria “vida institucional” (partido político e UMES) dos alunos entrevistados.

Outra dimensão fundamental no estudo do campo escolar é a questão que se refere ao contexto sócio-político e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa. Esse âmbito da análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade, que no caso desta pesquisa atenta para o fato dos objetivos específicos e parciais dos alunos e das instituições as quais eles pertencem estarem

próximas da esfera privada, propiciando uma visão cada vez mais fragmentada e segmentada da sociedade.

Essas dimensões fazem parte de um processo básico que, como já citado, articulam o sujeito individual com seu mundo cotidiano e social, que se apropriam de maneira diferenciada de um conjunto de prática e saberes das instituições que participam. O encontro de diversas apropriações, mantidas no âmbito escolar, demonstra o sentido histórico da construção do conhecimento escolar. As incongruências aparentes que se encontram em toda sala de aula, adquirem sentido como resultado de processos diferenciáveis de reprodução e de apropriação das diversas formas em que a história encontra-se presente na vida cotidiana da escola.

Portanto, a análise das representações sociais dos alunos entrevistados sobre determinados temas históricos não pode apenas negar ou confirmar a afirmação da escassez de quantidade e qualidade das informações consumidas pelos alunos na esfera cotidiana e institucional, principalmente os de baixa renda. Mas trata-se, muito mais, de uma oportunidade de identificar os desvios e fatores de alienação que as representações do processo pedagógico podem sugerir aos alunos, prejudicando a compreensão consciente e crítica da sua história de vida e do processo histórico do qual faz parte.

Por isso um dos principais objetivos deste capítulo é analisar as representações dos jovens integrados ao movimento estudantil de hoje sobre os movimentos político-culturais dos anos 60 no Brasil, para que, quem sabe, no possamos estabelecer novas estratégias pedagógicas que aproximem a “visão de mundo” do aluno das concepções do conhecimento histórico do período.

3.3- As representações dos alunos e a consciência histórica

Os conceitos e imagens ideais sobre os jovens e seus movimentos político-culturais na década de 60 expressam situações que, apesar de uma identificação inicial proporcionada pelas atitudes de rebeldia e transgressão da cultura jovem do período, essas atitudes, ao longo do tempo, são vivenciadas ou reconhecidas de uma outra forma pelos jovens da atualidade, através de novas representações, que podem ajudar ou dificultar o entendimento do conhecimento histórico desses movimentos juvenis.

Mas o que é especificamente o histórico nas representações dos alunos entrevistados?

O histórico é uma orientação temporal que une o passado ao presente de tal forma que confere uma perspectiva futura na realidade atual. O que fica evidenciado nas seguintes explicações comparativas entre os movimentos político-culturais dos anos 60 e os movimentos juvenis atuais:

Anos 60	Atualmente
“O jovem daquela época tinha mais vontade política devido à própria situação, pois não vivíamos numa democracia”	“O jovem de hoje é mais acomodado, pois vivemos numa democracia”.
“Época de conquistas a favor da liberdade e contra a censura”	“Os jovens já têm o seu espaço em várias instituições da sociedade: governo, partidos e sindicatos”.
“Período de muita luta e coragem, vitórias e perdas contra a ditadura militar”	“Movimento pacífico que não precisa pegar em armas para lutar”
“Os movimentos políticos eram mais amplos”	“Os movimentos políticos são mais segmentados”

Como podemos perceber através dos exemplos destacados, as representações dos alunos apresentam uma característica geral da consciência histórica e sua visão na vida prática atual, que serve como um elemento orientador e de identidade, dando a vida prática um marco e uma matriz temporal, uma concepção do “curso do tempo” que flui através dos assuntos mundanos e da vida diária. Essa consciência histórica evidencia um conhecimento histórico que serve principalmente para orientar as atividades humanas dos entrevistados evocando a experiência do passado (“período de muita luta e coragem, vitórias e perdas contra a ditadura militar”) no presente (“movimento pacífico que não precisa pegar em armas para lutar”) para criar expectativas futuras, ou seja, a história como um nexos significativo entre o passado, o presente e o futuro.

A consciência histórica tem uma função prática que confere á realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar intencionalmente a ação através da mediação da

memória histórica. Essa orientação temporal é formada por duas esferas: a vida prática (aspecto externo ao indivíduo), temporalidade marcada pela atividade humana; e a subjetividade interna dos atores, dimensão temporal da subjetividade humana (Rüsen, 1992: 29). Algo que toma uma forma mais concreta através da identidade histórica, onde a personalidade humana expande sua extensão temporal além dos limites da sua própria existência criando assim uma consciência histórica que pode ser exemplificada pelas representações dos estudantes em relação aos movimentos político-culturais da década de 60.

As representações construídas pelos alunos evidenciam a forma lingüística dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientação, que é a narração. A narrativa constitui especificamente a consciência histórica na medida em que recorre às lembranças para interpretar as experiências do tempo. A lembrança é, para a constituição da consciência histórica, por conseguinte, a relação determinante com a experiência do tempo. Algo que fica destacado quando o jovem torna-se objeto histórico de comparação ao longo do tempo:

“O jovem daquela época tinha mais vontade política devido à própria situação, pois não vivíamos numa democracia”	“O jovem de hoje é mais acomodado, pois vivemos numa democracia”
--	--

Esse tipo de relação com a experiência é o que está, afinal, na base da distinção entre a narrativa historiográfica e a ficcional. Esse recurso à lembrança deve ser pensado de forma que se trate sempre da experiência do tempo, cuja realidade atual deve ser controlada pela ação, mas que também admita ser interpretada mediante mobilização da lembrança de experiências de mudanças temporais passadas do jovem e de seu mundo. O passado é, então, como uma floresta para dentro da qual esses jovens, pela narrativa histórica, lançam suas indagações, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido (Rüsen, 2001: 62).

Uma segunda especificação da narrativa como fundamento do conhecimento histórico na vida prática fica clara quando se examina mais de perto o processo referido, no

qual a memória é propriamente induzida pela narrativa histórica. Neste ponto, a narrativa passa a constituir a consciência histórica ou conhecimento histórico ao representar as mudanças temporais do passado rememoradas no presente como processos contínuos, nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapolada em uma perspectiva de futuro. Isso é algo evidenciado em representações comparativas, onde a década de 60 é apresentada como um período de lutas e conquistas que propiciou ao jovem de hoje ter um espaço de atuação nas esferas institucionais:

“Época de conquistas a favor da liberdade e contra a censura”	“Os jovens já têm o seu espaço em várias instituições da sociedade: governo, partidos e sindicatos”
---	---

Como podemos perceber, as mudanças no presente, experimentadas como carentes de interpretação, são interpretadas em articulação com os processos temporais rememorados do passado; a narrativa histórica torna presente o passado, de forma que o presente aparece como sua continuação no futuro. Com isso a expectativa do futuro vincula-se diretamente à experiência do passado: a narrativa histórica rememora o passado sempre com respeito à experiência do tempo presente e, por essa relação com o presente, articula-se diretamente com as expectativas de futuro que se formulam a partir das intenções e das diretrizes do agir humano dos estudantes entrevistados. Essa íntima interdependência de passado, presente e futuro é conhecida como uma representação da continuidade e serve à orientação da vida humana prática atual desses jovens (Rüsen, 2001: 64).

Uma terceira especificação da narrativa como operação intelectual decisiva para a constituição da consciência histórica dá-se quando se pergunta pelos critérios determinantes das representações da continuidade. Esses critérios encontram-se vinculados à constituição de sentido sobre a experiência do tempo mediante a narrativa histórica do entrevistado, pois se trata afinal de contas da identidade daquele que tem de produzir esse sentido da narrativa histórica, a fim de poder orientar-se no tempo. Toda narrativa histórica esta marcada pela intenção básica do narrador e dos jovens de seu convívio de não se perderem nas mudanças de si mesmo e de seu mundo. A experiência do tempo é sempre uma experiência da perda

iminente da identidade do homem. Portanto, os jovens entrevistados constroem suas representações a partir das interpretações das mudanças temporais em que estão envolvidos a fim de continuarem seguros de si e de não terem receio de perder-se nelas. Como fica destacado na representação de radicalização política necessária dos anos 60, simbolizada pela luta armada, contrapondo-se aos movimentos pacíficos do presente, já que não vivemos mais sob uma ditadura militar:

“Período de muita luta e coragem, vitórias e perdas contra a ditadura militar”	“Movimento pacífico que não precisa pegar em armas para lutar”
--	--

Trata-se de um esforço de auto-afirmação mediante representações de continuidade, com as quais os jovens relacionam as experiências do tempo com as intenções no tempo: a medida da possibilidade e da consciência dessa relação, ou seja, o critério de sentido para a constituição de representações abrangentes da continuidade é a permanência de si mesmos na evolução do tempo. A narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana e desses jovens entrevistados (Rüsen, 2001: 65-66).

Essa competência narrativa sempre está ligada à orientação temporal, dando sentido ao passado através de três elementos, que se encontram mesclados: forma, conteúdo e função.

Em relação ao conteúdo pode-se falar da “competência para a experiência histórica”, que é a habilidade de experiências temporais capazes de olhar o passado e resgatar sua qualidade temporal diferenciando-o do presente, como, por exemplo, a competência de entender os movimentos político-culturais como fatos históricos ligados à luta contra a ditadura militar. Quanto à forma, pode-se dizer da “competência para a interpretação histórica”, que reduz as diferenças do tempo entre o passado, o presente e o futuro através de uma concepção de um todo temporal significativo que abrange todas as dimensões do tempo, como, por exemplo, integrar a luta estudantil da década de 60 com as características dos movimentos juvenis atuais. Finalmente, em relação à função pode-se destacar a “competência de orientação”, capaz de utilizar o todo temporal, com o seu conteúdo de experiência, para os propósitos de orientação de vida, que procura legitimar os

movimentos juvenis atuais e articular a construção de uma identidade histórica entre esses estudantes.

Essa tipologia elaborada por Rüsen revela e define fundamentalmente os procedimentos da consciência histórica ou conhecimento histórico dando algumas indicações básicas sobre a “formação histórica” dos alunos. Com a expressão “formação histórica” o autor refere-se a todos os processos de aprendizagem em que a história é o assunto e que não se destinam, em primeiro lugar, à obtenção de competência profissional. Trata-se de um campo a que pertencem inúmeros fenômenos do aprendizado histórico: o ensino de história nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa sobre a consciência histórica e o fator da vida humana prática (família, instituições e colegas), o papel da história na formação dos jovens estudantes como influente sobre a vida cotidiana – em suma o campo do conhecimento histórico é extremamente heterogêneo. É nele que se encontram, além dos processos de aprendizagem específicos da ciência da história, todos os demais que servem à orientação da vida prática mediante consciência histórica, e nos quais o ensino da história (no sentido mais amplo do termo: como exposição de saber histórico com o objetivo de influenciar terceiros) desempenha algum papel (Rüsen, 2001: 48).

A experiência do passado representa, no relato dos alunos entrevistados, mais que a matéria-prima bruta de histórias produzidas para fazer sentido, mas algo que já possui, em si, a propriedade de estar dotado de sentido, de modo que a constituição consciente de sentido da narrativa histórica se refere diretamente a ela e lhe dá continuidade, engendrando vários ingredientes das operações conscientes do pensamento histórico. O que possibilita a eles uma representação mais abrangente, mesmo que superficial e parcial, do processo histórico contemporâneo, quando, por exemplo, fazem uma comparação dos movimentos políticos dos dois períodos, atentando para o fato da abrangência dos movimentos da década de 60 (esfera pública) e a segmentação dos movimentos atuais (esfera privada):

“Os movimentos políticos eram mais amplos”	“Os movimentos políticos são mais segmentados”
--	--

O passado passa a ser articulado, como estado de coisas, com as orientações presentes no agir contemporâneos dos jovens, assim como as determinações de sentido,

com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo, precisam também elas estar dadas como um fato da experiência atual (Rüsen, 2001: 73).

Portanto, as representações históricas dos alunos têm de ser pensadas como algo que emerge de determinados processos da vida humana prática. Como já foi enfatizado, a questão que se põe nos processos de constituição de sentido pela consciência histórica, não diz respeito, sobretudo, ou exclusivamente ao passado, mas à interdependência entre passado, presente e futuro, pois só nessa interdependência os homens conseguem orientar sua vida, seus atos, no tempo. Como representação de ação que se estende pelo passado, presente e futuro, a própria história faz parte dos atos, pois os atos da vida prática destes jovens pressupõem um mínimo de orientação no tempo, como ficou evidenciado pelas representações elaboradas pelos alunos.

Trata-se aqui de uma eficácia do passado no presente que não se refere à orientação intencional da vida prática atual. O passado é eficaz, por conseguinte, como conjunto silencioso do agir, seja de modo implícito e natural, como, por exemplo, na “vida institucional” (escola, UMES e partido político), seja nos bastidores dos processos decisórios da “vida cotidiana” (influenciados por colegas, família e meios de comunicação).

Claro que nesse momento a história ainda não é abordada como ciência, mas trata-se de seus pressupostos concretos na vida prática, suas raízes, por assim dizer, na vida humana concreta, com as quais a história nunca chega a romper e a partir das quais a história nunca chega a romper e a partir das quais se constitui e cresce seja como processo de aprendizagem, seja como conhecimento científico. Com o termo raízes quer-se dizer duas coisas: de um lado, as necessidades de orientação percebidas pelos homens, agentes e pacientes, na experiência cotidiana do transcurso do tempo, em si mesmos e em seu mundo. De outro lado, a elaboração de uma determina da idéia de história, corresponde a essas necessidades de orientação que vem influenciar decisivamente a orientação prática da vida, no tempo (Rüsen, 2001: 22-23).

A maior parte das representações dos jovens secundaristas entrevistados, durante esta pesquisa, demonstrou a necessidade da consciência histórica (conhecimento histórico) para tratarem de valores morais e de argumentação moral (razão) e de como essa consciência vem sendo adquirida. Portanto, a consciência histórica é um pré-requisito

necessário, pois se trata de uma mediação entre os valores morais (orientadores de comportamento) e a ação dos estudantes.

3.4- O conhecimento histórico dos alunos e suas representações históricas

Os alunos entrevistados, tal como os historiadores, precisam compreender por que motivos as pessoas atuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto nós professores de história. Desde o final da década de 60 que se vem desenvolvendo uma área de investigação relacionada com o pensamento histórico dos alunos, fazendo com que essas representações possam ser analisadas enfatizando-se o contraste entre o sentido do “provisório” e do “definitivo”, no pensamento do adolescente, que introduz um elemento de incerteza nas conclusões históricas.

Como vários estudos de campo na área da Didática da História, realizados com adolescentes, esse estudo também concorda com essa visão geral do processo cognitivo de aprendizagem da História, pois depois dos 11-12 anos, o conceito de probabilidade torna-se organizado: há uma síntese entre acaso e operações, e estrutura-se um sistema de probabilidades (Barca, 2000: 35).

Portanto, uma das preocupações dessa pesquisa é demonstrar em que medida os jovens do Ensino Médio utilizam a provisoriedade e modelos definitivos de explicação histórica e, quando empregam um desses tipos de noções, que sentidos e quais as influências que estão por trás dessas explicações. Partindo do pressuposto que a progressão das idéias é algo comprovado nos alunos em relação à compreensão do processo histórico. Embora essas idéias possam conduzir a dois caminhos em relação ao entendimento da História: impasse ou aprofundamento desse conhecimento.

Essa pesquisa procurou destacar alguns modelos dessa progressão do conhecimento histórico através das representações dos entrevistados em dois níveis:

Nível 1 - Explicações em termos do que as pessoas pensavam naquele tempo:

- “O jovem daquela época tinha mais vontade política devido à própria situação, pois não vivíamos numa democracia”;
- “Movimentos influenciados pela Guerra Fria, onde você tinha que se definir entre direita e esquerda”;
- “O jovem só tinha duas opções: luta pela liberdade ou ficar alienado, o que não era difícil devido ao medo e a repressão da época”.

Essas explicações evidenciam um ponto crucial do desenvolvimento da compreensão histórica destes jovens, pois demonstram que estes alunos compreendem que os jovens no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir que nós, mas não viam a realidade como nós vemos hoje. Eles percebem claramente, que há idéias e práticas no passado através das quais tentar encontrar sentido para a situação, assumindo que as convicções no passado eram as mesmas que temos hoje, pode oferecer explicações pouco satisfatórias. Portanto, para estes jovens é necessário reconstruir esse passado através da cultura, do sistema de valores e até do senso comum atual, levando a uma re-significação dos anos 60. Isto faz com que estes alunos dêem um passo enorme na compreensão do processo histórico, porque significa que eles podem continuar a construir um conhecimento histórico considerando as situações atuais, que de outra forma poderiam paralisar este processo cognitivo.

Nível 2 - Explicações em termos de um contexto material e de idéias mais amplas:

- “Os movimentos políticos eram mais amplos”;
- “Período de muita luta e coragem, vitórias e perdas contra a ditadura militar”;
- “Luta pela liberdade e por espaço político e social na época da ditadura militar”;
- “Nos anos 60 o jovem tinha uma condição sócio-econômica melhor”;
- “Maior consciência e envolvimento político do jovem e das pessoas”;
- “Período de muita luta dos estudantes e forte repressão”;
- “Época de conquistas a favor da liberdade e contra a censura”.

As representações destacadas neste nível mais amplo de compreensão histórica revelam que as idéias e valores dos jovens dos anos 60 estão relacionadas com o tipo de vida que têm, e não são apenas opções individuais. Compreender isto envolve pensar sobre as condições materiais nas quais viviam os jovens daquela época considerando o impacto que este fato tinha nos padrões de comportamento diários na sua forma de pensar e de sentir. Ao relacionar as idéias e valores do passado com as condições materiais, estes alunos compreendem que as convicções e práticas particulares se relacionam com um sistema de valores e práticas mais ou menos coerente que são o suporte do sujeito histórico. Os alunos relacionam crenças menores invocando, por exemplo, a luta contra a ditadura militar para explicar porque é que os estudantes da década de 60 tinham maior consciência e envolvimento político do que os jovens de hoje.

Os dois níveis de conhecimento histórico exemplificados pelas representações dos alunos pressupõem um pensamento criativo em oposição a um pensamento reprodutivo, bem como o raciocínio sobre diversas possibilidades de interpretação histórica, pois encontramos referenciais definitivos e provisórios nos dois níveis de suas explicações.

O definitivo pode ser identificado, quando esses jovens analisam os anos 60 no Brasil, apesar da intensa movimentação artístico-cultural evidenciada pelas provas projetivas apresentadas durante as entrevistas, como um momento de luta política contra a ditadura militar a partir de posições muito bem definidas entre direita e esquerda, definindo essas posições políticas a partir do fato do jovem da época ser contra ou se manter alienado em relação aos acontecimentos políticos do período.

A partir desse referencial definitivo gravitam os elementos provisórios das explicações históricas, que ficam mais evidentes quando os alunos constroem suas explicações fazendo uma comparação entre as características históricas da época e o período atual, ou seja, sua explicação é relativizada a partir do momento histórico presente. Isso fica evidenciado quando eles ressaltam o fato da intensa mobilização política em relação ao período atual encontrar-se condicionada à falta de democracia na ditadura militar, fazendo dela uma espécie de inimigo político comum a todos os estudantes, fazendo com que os movimentos políticos fossem mais amplos, o que justifica a segmentação e o menor destaque político dado ao movimento estudantil atualmente.

Portanto, os elementos definitivos e provisórios destacados nas representações dos jovens secundaristas entrevistados, comprovam a importância dos valores e da argumentação moral na formação da consciência histórica (conhecimento histórico) dos estudantes, que servirão como orientadores de comportamento para a ação desses jovens na sociedade atual.

Os diferentes significados dos elementos definitivos e provisórios do conhecimento histórico do aluno podem ser compreendidos e trabalhados pelo professor em sala de aula. Estes significados salientam a contingência do conhecimento histórico e, conseqüentemente, a necessidade de sua desconstrução, através de uma visão objetiva, que reconhece a possibilidade de diversas reconstruções válidas do passado com recursos e critérios históricos específicos, e me que os indícios fornecidos pelas fontes (fotos e músicas) devem ser encarados como uma ponte entre a realidade atual e o passado histórico da década de 60 no Brasil.

3.5- Os conceitos cotidianos e científicos e as representações históricas dos alunos

Com vimos, o processo de formação das representações históricas dos alunos entrevistados se encontram intimamente ligados aos conceitos cotidianos ou espontâneos, isto é, aos conceitos desenvolvidos no decorrer da atividade prática do aluno, de suas interações sociais imediatas, que se misturam aos conceitos científicos, transmitidos em situações formais de ensino-aprendizagem. Conceitos inicialmente afastados que, segundo Vygotsky, ao longo do desenvolvimento cognitivo do jovem faz com que terminem por se encontrar. O jovem adquire consciência dos seus conceitos espontâneos só após interagir com os conceitos científicos ensinado na escola.

“Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar e se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quando a sua própria vida e a vida

dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar ‘no passa do e agora;’ os seus conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir do esquema simples ‘aqui e em outro lugar’. Ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos, os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos” (Vygotsky, 1989: 93-94).

Essa aproximação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos no campo da história pode ser obtida através da chamada empatia histórica²⁵, fazendo com que o aluno entenda o que o jovem da década de 60 pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se ligamos todos esses elementos históricos com o que esses jovens fizeram naquele período. Isto exige o uso da leitura de fontes (fotos e músicas), que no caso desta pesquisa funcionaram como provas projetivas, para estabelecer conexões entre a situação dos jovens nos anos 60 e as crenças que tiveram sobre essa mesma situação de luta política contra a ditadura, com os valores e os ideais dos jovens atualmente muito mais próximo de questões parciais ligadas à esfera privada como a garantia da meia-entrada ou de manter um curso pré-vestibular para jovens egressos da escola pública.

Ma se a compreensão histórica vem da forma como sabemos com é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo o que sentiram em relação à uma determinada situação, não podemos pensá-la apenas como uma realização dos seus agentes, mas também como disposição para tratar dos jovens da década de 60 como sujeitos

²⁵ “O que é que está e causa na empatia histórica? Por forma a compreender acções e práticas sociais os alunos devem ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e acções. Não se trata somente dos alunos saberem que os agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspectiva acerca do seu mundo: eles devem ser capazes de ver como é que essa perspectiva terá afectado determinadas acções em circunstancias específicas (...). a empatia histórica pode ser melhor entendida como uma realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objectivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que agentes fizeram” (Lee, 2003: 20).

históricos, reconhecendo, mesmo que parcialmente e de uma maneira geral, os motivos por que o fizeram.

Algumas das idéias a partir das quais os historiadores, no campo científico, fundamentam o seu trabalho são obstáculos em relação ao conhecimento histórico utilizados no cotidiano pelos alunos, fazendo com que a história como ciência se torne contra-intuitiva. Segundo Lee, duas idéias do senso comum podem causar essa dificuldade: a) o presente como ponto de partida para o que é “normal”; b) a idéia de “progresso” (Lee, 2003: 22). Algo que não encontrei em nenhuma das representações históricas dos jovens entrevistados sobre a década de 60, reforçando a idéia de que os alunos tinham uma consciência histórica relativizada em relação ao passado, operando mentalmente alguns conceitos assimilados em sala de aula, o que nos leva a crer que, no caso dos entrevistados, a disciplina de História, atingiu, mesmo que parcialmente um dos seus fundamentais pressupostos, de que, ao contrário do pensamento histórico intuitivo do cotidiano, a década de 60 teve a participação de estudantes com a mesma capacidade que a deles, mas que devido ao contexto histórico pensavam de maneira diferente.

As provas projetivas (fotos e músicas) utilizadas durante as entrevistas acabaram funcionando como fontes históricas, pois os alunos foram capazes de fazer algumas distinções entre os movimentos político-culturais do período utilizando essas fontes como evidências históricas. Isso foi possível porque os entrevistados souberam, mesmo que de forma inconsciente, distinguir entre a natureza intencional de uma fonte e a sua natureza não intencional. O que cada fonte nos quer dizer? O que é que esta fonte pode dizer-nos, sem que jamais tenha tido a intenção de fazê-lo. Estas são duas questões importantes para levar os alunos a fazer uma aproximação mais eficaz à análise da fonte. Ser capaz de fazer interferências acerca do passado a partir das fontes é uma parte importante na construção do conhecimento histórico e é preciso que os alunos aprendam, de uma maneira mais racional e menos intuitiva, como responder e fazer questões a uma fonte (Ashby, 2003: 50).

O conhecimento histórico só é assimilado pelos alunos, quando estes compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido, ou seja, como algo que deve ser tratado não como mera informação, mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar. Esse tipo de investigação aqui empreendido sugere apenas algumas representações históricas que os estudantes

construíram ao longo de sua experiência de vida. Contudo, essas representações dos estudantes são importantes para realizações subseqüentes no processo de aprendizagem do ensino de História, pois é importante saber o que podemos encontrar na sala de aula.

3.6- As representações históricas dos alunos como instrumento de avaliação diagnóstica

Quando fazemos emergir as representações históricas dos alunos através de provas projetivas ou fontes históricas, seja no decorrer desta pesquisa ou em sala de aula, oferecem ao professor meios de avaliar os próprios alunos e o seu curso de História realizando as seguintes avaliações diagnósticas:

“a) avaliação dos conhecimentos prévios e de como os alunos os organizam em relação aos objetos a serem estudados, podendo levar o professor a medir as diferenças entre suas próprias expectativas e a dos alunos;

b) avaliação do que efetivamente ocorre na classe durante as seqüências de aprendizagem. Muitas vezes é difícil contornar conflitos entre saber escolar e os provenientes da opinião dos alunos, conflitos ou diferenças que provocam resistências e levam, muitas vezes, ao malogro em certas etapas de trabalho no curso (...);

c) avaliação das mudanças dos alunos e a relação com a eficácia da prática pedagógica do professor. Questionando no começo e no término de um tema, pode-se perceber o impacto dos métodos utilizados para enriquecer as informações ou mudar a visão inicial do aluno sobre o objeto de estudo” (Bittencourt, 1989: 7).

Essas avaliações diagnósticas estabelecidas pela autora baseiam-se principalmente no conteúdo informativo das representações dos alunos e visa realizar um levantamento sobre o conhecimento histórico dos mesmos sobre um determinado tema. Pode-se então perceber os erros conceituais, as omissões e verificar como tal objeto de estudo pode motivar os alunos e as opiniões diversas existentes na sala de aula. Destacando o que o aluno percebe do objeto estudado, o professor o coloca como um sujeito apreendendo uma dada realidade ou determinado fenômeno e legitima a validade do seu conhecimento

histórico. Ao mesmo tempo, o professor pode sublinhar e destacar as grandes falhas e lacunas desse conhecimento. Portanto, o papel do professor é tornar-se um mediador trazendo novas informações e colocando novamente em discussão novas questões que aumentem a capacidade de argumentação dos alunos, tornando os modelos definitivos e de provisoriedade de explicação histórica mais abrangentes e aprofundados, levando a uma progressão das idéias em direção a uma argumentação mais racional e menos impregnada de valores morais, que auxiliam os jovens na compreensão do processo histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta pesquisa intitulada “Representações dos movimentos político-culturais da década de 60 nos jovens de Ensino Médio”, que teve como principal objetivo identificar e comparar as representações históricas dos movimentos político-culturais dos anos 60 com as representações utilizadas pelos alunos do Ensino Médio para entender esses movimentos, gerou a discussão e a reflexão de outros aspectos importantes em relação ao tema como:

1) a escolha da UMES como objeto desta pesquisa e que se constituiu em um exemplo de campo permeado por uma práxis estudantil, onde ação e intenção, regional e nacional, privado e público se confundem, pois não possuem momentos distintos, fazendo com que os significados e os conteúdos deste campo tornem-se mediadores da existência desse estudante secundarista como categoria social e que só podem ser compreendidos à luz do processo histórico social que o constitui;

2) a idéia de que apesar da juventude estudantil do país ter um papel fundamental no processo de modernização do país, principalmente nos anos 60, com destacada presença a favor dos processos de democratização e combate às estruturas conservadoras, houve sempre uma certa desqualificação histórica em relação ao estudante secundarista, dando a impressão que o movimento estudantil se restringia ao movimento universitário representado pela UNE;

3) o deslocamento do movimento estudantil, a partir de 1977, do âmbito estritamente público-político, que era a derrubada do regime militar, para a esfera social e cultural do cotidiano, pois os estudantes politicamente engajados tentavam agora combinar de uma nova maneira a atividade política com a vida pessoal, ou seja, esses jovens irrompem na cena política com formas mais particularizadas e irreverentes de protesto que irão se configurar definitivamente no início dos anos 90;

4) a desqualificação, principalmente a partir dos anos 80, dos movimentos estudantis que evidenciavam o papel dos estudantes secundaristas, pois não se enquadravam nas representações históricas criadas, principalmente a partir do ano de 68, desvalorizando-as como verdadeiramente políticas, mesmo com a efetiva participação dos estudantes, principalmente secundaristas, nas movimentações de rua pelas “Diretas-Já”

(1984), ou pelo impeachment de um presidente da República (1992), essas manifestações foram desqualificadas como “espontaneistas”, “espetaculares”, com mais dimensão de “festa” do que de “efetiva” politização, pois não se enquadravam nos modelos de interpretação criados nos anos 60 e que levavam em consideração uma representação histórica baseada na representatividade política das organizações estudantis universitária, principalmente da UNE, que simbolizavam os movimentos progressistas de esquerda e a resistência ao regime militar;

5) o deslocamento do movimento estudantil do público para o privado influenciou também as representações apresentadas pelos alunos sobre os movimentos político-culturais nos anos 60, pois reforçam a imagem do engajamento de jovens estudantes na luta contra o regime militar, através de mobilizações de entidades estudantis e do engajamento nos partidos de esquerda, evidenciando os aspectos políticos, deixando de lado os movimentos culturais que marcaram os padrões de comportamento (sexuais, morais, na relação com a propriedade e o consumo), como a jovem guarda e o tropicalismo;

6) outro aspecto importante é que os alunos ao se referirem ao movimento estudantil da década de 60 não fizeram nenhuma distinção entre o movimento secundarista e o movimento universitário, sendo que a maioria das representações apresentadas se referem ao último;

7) grande parte das representações construídas pelos alunos ressalta a união e o coletivo dos anos 60, contrapondo-se à segmentação e o individualismo dos movimentos juvenis de hoje, o que, de certa maneira, reflete algumas características do movimento secundarista atual de negação da classe como condição determinante de uma ação mais ampla, procurando legitimar a sua mobilização e representatividade com reivindicações específicas e parciais, próximas da esfera privada;

8) a necessidade da consciência histórica (conhecimento histórico) para os jovens tratarem de valores morais e de argumentação moral (razão) e de como essa consciência vem sendo adquirida por esse alunos;

9) além dos diferentes significados dos elementos definitivos e provisórios contidos nas representações históricas destes jovens, que podem ser compreendidos e trabalhados de maneira diagnóstica pelo professor em sala de aula, como uma ponte entre a realidade atual e o passado histórico da década de 60 no Brasil;

Essas considerações evidenciam dois aspectos importantes, o primeiro deles é como determinadas representações podem esconder determinadas lacunas históricas, como a que se refere ao papel histórico do movimento secundarista no Brasil, o que, por sua vez, cria um modelo de representação histórica que tem como base dois elementos: o movimento estudantil universitário representado pela UNE e a esfera pública simbolizada pelas lutas políticas, o que desqualifica historicamente os movimentos que não se enquadram neste modelo de representação e influencia diretamente nas representações históricas dos alunos entrevistados sobre os movimentos político-culturais da década de 60.

O segundo aspecto é que através desta pesquisa procurou-se destacar como os alunos constroem o seu conhecimento histórico, demonstrando assim a relevância do quadro teórico apresentado sobre representações e conhecimento histórico, e de como ele pode facilitar o trabalho do professor de História em sala de aula.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMO, Helena Wendel. “Considerações sobre a tentativa social da juventude no Brasil”. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n^{os} 5 e 6, p.25-36.1997.
- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares & WEIS, Luiz. “Carro-zero e pau-de-arara: o cotidiano da oposição de classe média ao regime militar”. In: NOVAIS, Fernando A. (coord. geral) & Schwarcz, Lilia Moritz (org. do volume). *História da vida privada*, vol. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 319-409.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. “Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação”. In: *Em Aberto*. Brasília, n^o 61, p. 60-78. 1994.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 8^a ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002. (Série prática pedagógica).
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. 2^a ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ASHBY, Rosalyn. “O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos”. In: BARCA, Isabel (org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, 2003, p. 19-36.
- AZEVEDO, Antonio Carlos de Amaral Azevedo. *Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 (Coleção ensino superior).
- BARBIER, René. “Sobre o imaginário”. In: *Em Aberto*. Brasília, n^o 61, 1994, p. 15-23.
- BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, 2000.
- BENJAMIN, Walter. “O surrealismo”. In: *Textos escolhidos / Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas*. 2^a ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 75-85. (Os pensadores).

- BERMAN, Marshall. Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BONNEWITZ, Patrice. Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 5^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- _____. “Esboço de uma teoria prática”. In: ORTIZ, Renato. (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81. (Coleção grandes cientistas sociais, 39).
- _____. O poder simbólico. 4^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRANDÃO, Antonio Carlos & DUARTE, Milton Fernandes. Movimentos Culturais de Juventudes. São Paulo: Moderna, 1990. (Coleção polêmica).
- BURKE, Peter (org.). A escrita da história; novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992. (Biblioteca básica).
- _____. Variedades de história cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CARDOSO, Irene. “68 a comemoração impossível”. In: *Tempo Social; Revista de Sociologia da USP*. São Paulo, vol. 10, nº 2, p. 1-12. 1998.
- CARMO, Paulo Sérgio do. Culturas da rebeldia: a juventude em questão. São Paulo: SENAC, 2001.
- CASTELLO, José. “Tempos de amor e ódio”. In: *Nossa História*. Rio de Janeiro, ano 1 / nº 3, Biblioteca Nacional, p. 68-73. 2004.
- CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. 3^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. (Rumos da cultura moderna; v. 52).
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. 5^a ed. Petrópolis: vozes, 2000.
- CHARTIER, Roger. A história cultural entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- _____. “O mundo como representação”. In: *Revista Estudos Avançados*. São Paulo, Instituto de Estudos Avançados da USP, vol. 5, nº 11, p.173-191. 1991.

CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares sobre um campo de pesquisa”. In: *Teoria e educação*, nº2. Porto Alegre, p.117-229. 1990.

COSTA, Márcia Regina. Os carecas do subúrbio: caminho de um nomadismo moderno. Petrópolis / Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. “Imaginário social e educação: criação e autonomia”. In: *Em Aberto*. Brasília, nº 61, p. 24-44. 1994.

EUGÊNIO, Marcos Francisco Napolitano de. “Representações políticas do movimento Diretas-Já”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Contexto/ANPUH, vol. 15, nº 29, p. 207-219. 1995.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez, 1986. (Coleção educação contemporânea).

FAVARETTO, Celso Fernando. A invenção de Hélio Oiticica. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2000. (Texto & Arte; 6).

_____. Tropicália: alegoria, alegria. São Paulo: Kairós, 1979.

FERREIRA, Nilda Teves e EIZIRIK, Marisa Faermann. “Educação e imaginário social: revendo a escola”. In: *Em Aberto*. Brasília, nº 61, p. 5-14.1994.

FONTES, Virgínia. “História e modelos”. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da história*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 355-374.

FORACCHI, Marialice Mencarini. O estudante e a transformação da sociedade brasileira. São Paulo: Nacional, 1965. (Coleção biblioteca universitária).

_____. “Introdução”. In: FORACCHI, Marialice M. (org.). *Karl Mannheim: sociologia*. São Paulo: Ática, 1982, p. 9-48. (Coleção grandes cientistas sociais, 25).

_____. A juventude na sociedade moderna. São Paulo: Pioneira, 1972.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artemed, 1993.

GASPARI, Elio. A ditadura envergonhada. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LCT, 1989. (Coleção antropologia social).

GOFFMAN, Erving. A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1975. (Antropologia, 8).

GORENDER, Jacob. Combate nas trevas. 6^a ed. São Paulo: Ática, 1999.

GROPPO, Luís Antonio. Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000. (Coleção enfoques. Sociologia).

GUARRESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH, Sandra. “Introdução”. In: Ibid. (orgs.). Textos em representações sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 17-25.

HELLER, Agnes. Sociologia de la vida cotidiana. Barcelona: Península, 1977.

HOBSBAWM, Eric. Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de & GONÇALVES, Marcos Augusto. Cultura e participação nos anos 60. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção tudo é história).

HUNT, Lynn (org.). A nova história cultural. São Paulo, Martins Fontes: 1992. (Coleção o homem e a história).

IANNI, Otavio. “O jovem radical”. In: BRITTO, Sulamita (org.). *Sociologia da juventude: da Europa de Marx à América Latina de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, vol. I, p. 225-242. (Coleção textos básicos de ciências sociais).

INRP. “Entrepise e representations: didactique de l’histoire, geographie et des sciences économique et sociales: um exemple de travail avec les élèves”. *Rencontres pédagogiques*, n^o 14, Paris: INRP, 1989. (Texto digitalizado, traduzido e adaptado por Circe Maria Fernandes Bittencourt).

JADE, Walter. “As ambigüidades do conceito de ‘geração’”. In: BRITTO, Sulamita (org.). *Sociologia da juventude: para uma sociologia diferencial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, vol. II, p. 15-27. (Coleção textos básicos de ciências sociais).

LEE, Peter. “‘Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé’: compreensão das pessoas do passado”. In: BARCA, Isabel (org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, 2003, p. 19-36.

LE GOFF, Jacques (org.). A história nova. 2^a ed. São Paulo, Martins Fontes, 1993. (O homem e a história).

- LYRA, Carlos. “O CPC e a canção de protesto”. In: DUARTE, Paulo Sergio & NAVES, Santuza Cambraia (orgs.). *Do samba-canção à tropicália*. Rio de Janeiro: Relume Dumará / Faperj, 2003, p. 135-138.
- LEVI, Giovanni e SCHMIDT, Jean-Claude (orgs.). História dos jovens – Da Antigüidade à era moderna. São Paulo, Companhia das Letras, vol. 1, 1996.
- _____. História dos jovens – A época contemporânea. São Paulo, Companhia das Letras, vol. 2, 1996.
- LÖWY, Michael e SAYRE, Robert. Revolta e melancolia – o romantismo na contramão da modernidade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- MACIEL, Luiz Carlos. Anos 60. Porto Alegre: L &PM, 1987.
- MADEIRA, Margot Campos. “Representações sociais: pressupostos e implicações”. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 72, nº 171, p. 129-144. 1991.
- _____. “Um aprender do viver: educação e representação social”. In: MOREIRA, Antonia Silvia Paredes & OLIVEIRA, Denize Cristina de (orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2ª ed. Goiânia: AB, 2000, p. 239-250.
- MANNHEIM, Karl. “Funções das gerações novas”. In: PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice M. (orgs.). *Educação e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1964, p. 91-97.
- _____. “O problema da juventude na sociedade moderna”. In: BRITTO, Sulamita (org.). *Sociologia da juventude: da Europa de Marx à América Latina de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, vol. I, p. 69-94. (Coleção textos básicos de ciências sociais).
- _____. “O problema sociológico das gerações”. In: FORACCHI, Marialice M. (org.). *Karl Mannheim: sociologia*. São Paulo: Ática, 1982, p. 67-100. (Coleção grandes cientistas sociais, 25).
- MATOS, Olgária C. F. Paris 1968: as barricadas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção tudo é história).
- MEDEIROS, Paulo de Tarso C. A aventura da jovem guarda. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção tudo é história).

- MELLO, Gláucia Boratto de. “Contribuições para o estudo do imaginário”. In: *Em Aberto*. Brasília, nº 61, p. 45-51. 1994.
- MELLO, Zuza Homem de. A era dos festivais: uma parábola. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2003 (Coleção todos os cantos).
- MELUCCI, Alberto. “Juventude, tempo e movimentos sociais”. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, nºs 5 e 6, p.5-14. 1997.
- MENDES Jr., Antonio. Movimento estudantil no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção tudo é história).
- MORIN, Edgar. Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo I – neurose. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.
- _____. Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo II – necrose. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. “O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica”. In: GUARESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH (orgs.). *Textos em representações sociais*. 5ª ed. Petrópolis / Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 113-186.
- NAPOLITANO, Marcos. Seguindo a canção: engajamento político e indústria cultural na MPB (1959-1969). São Paulo: Annablume / Fapesp, 2001.
- NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). Pierre Bourdieu – Escritos de educação. 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- NOVAES, Adauto (org.). Tempo e história. São Paulo: Cia. das Letras e Secretaria Municipal da Cultura, 1992.
- ORDAZ, Olga & VALA, Jorge. “Objetivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa”. In: MOREIRA, Antonia Silvia Paredes & OLIVEIRA, Denize Cristina de (orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2ª ed. Goiânia: AB, 2000, p. 87-114.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. “Discurso, imaginário social e conhecimento”. In: *Em Aberto*. Brasília, nº 61, p. 53-59. 1994.
- ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. A moderna tradição brasileira. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

- PAOLI, SÁDER E TELLES. “Pensando a classe operária: os trabalhadores sujeitos ao imaginário”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Marco Zero / ANPUH, n° 6, p. 129-149. 1984.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. “Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, Contexto / ANPUH, vol. 15, n° 29, p. 9-27. 1995.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e história cultural. Belo Horizonte; Autêntica, 2003. (Coleção história e reflexões, 5).
- POERNER, Artur José. O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros. 4ª ed. São Paulo: Centro de memória da juventude, 1995.
- POSTIC, Marcel. O imaginário na relação pedagógica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- RANGEL, Mary. “Representação e leitura crítica do mundo nos livros didáticos”. In: *Em Aberto. Brasília*, n° 61, p. 177-185. 1994.
- REIS FILHO, Daniel Aarão e SÁ, Jair Ferreira de (org.). Imagens de revolução. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1985.
- RIDENTI, Marcelo. Em busca do povo brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- ROSZAK, Theodore. A contracultura. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1972.
- RÜSEN, Jörn. “El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico”. In: *Propuesta Educativa*. Buenos Aires, año 4, n° 7, p. 27-37. 1992.
- _____. Razão histórica – teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.
- SÁ, Celso Pereira de. Núcleo central das representações sociais. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- SCHWARZ, Roberto. “Cultura e política, 1964-1969”. In: *O pai de família e outros estudos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 61-92.
- SEVERIANO, Jairo & MELLO, Zuzá Homem de. A canção no tempo: 85 anos de músicas brasileiras, vol. 2 (1958-1985). 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 1999. (Coleção ouvido musical).
- SOBRINHO, Moisés Domingos. “ ‘Habitus’ e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas”. In: MOREIRA, Antonia Silvia Paredes & OLIVEIRA,

Denize Cristina de (orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2ª ed. Goiânia: AB, 2000, p. 117-130.

TERRA, Antonia. “História e dialogismo”. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 91-103. (Repensando o ensino).

TEVES, Nilda e RANGEL, Mary (orgs.). *Representação social e educação*. São Paulo: Papyrus, 1999. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VAINFAS, Ronaldo. “História das mentalidades e história cultural”. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da história*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 127-162.

VELOSO, Caetano. *Verdade Tropical*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

VOVELLE, Michel. *Ideologias e mentalidades*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Imagens e imaginário na história – Fantasmas e certezas nas mentalidades desde a Idade Média até o século XX*. São Paulo: Ática, 1997. (Série terras, vol. 42).

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WHITROW, G. J. *O Tempo na história: concepções sobre o tempo da pré-história aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. (Ciência cultura).

ZAMBONI, Ernesta. “Representações e linguagens no ensino de história”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, Contexto / ANPUH, vol. 18, nº 36, p. 89-101. 1998.

Página eletrônica (site)

<http://www.umes.org.br>

Fontes iconográficas

Foto 1- GASPARI, Elio. A ditadura envergonhada. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p.96-97.

Foto 2- www.fpabramo.org.br.

Foto 3- www.historianet.com.br.

Foto 4- FILHO, Daniel Aarão Reis & MORAES, Pedro de. 68 : a paixão de uma utopia. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p.162.

Foto 5- GASPARI, Elio. A ditadura envergonhada. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p.256-257.

Foto 6- CD-Rom Almanaque Abril 2003. São Paulo: Abril, 2003.

Foto 7- FRÓES, Marcelo. Jovem Guarda: em ritmo de aventura. São Paulo: 34, p.12. (Coleção todos os cantos).

Foto 8- Arte no Brasil. São Paulo: Nova Cultural, 1986, p.298.

Foto 9- <http://foundation.generalist.at/>

Foto 10- www.uol.com.br.

ANEXOS

Anexo 1: Questionário procurando caracterizar o perfil sócio-econômico do entrevistado.

Esse questionário tem por objetivo delinear o seu perfil sócio-econômico de estudante secundarista e que servirá de referência para algumas análises posteriores à entrevista. Suas respostas serão mantidas em sigilo e desde já agradeço sua colaboração.

Nome: _____

Endereço: _____

Telefones para contato: _____

Série: ___ do ensino médio Data de nascimento: ___/___/____ Sexo : ()F ()M

Em que escola(s) você fez o ensino fundamental?

Nome: _____ ()Pública ()Particular até a ___série

Nome: _____ ()Pública ()Particular até a ___série

Nome: _____ ()Pública ()Particular até a ___série

Em que escola(s) você fez e faz o ensino médio?

Nome: _____ ()Pública ()Particular até a ___série

Nome: _____ ()Pública ()Particular até a ___série

Você fez ou faz outros cursos fora da escola? ()Não ()Sim. Quais?

Quanto tempo você participa das atividades da UMES? _____

Qual o tipo de participação? _____

Você participa de mais alguma instituição política, filantrópica, cultural ou religiosa?

()Não ()Sim. Quais? _____

Você está trabalhando atualmente? ()Não ()Sim. Em quê? _____

Caso a resposta seja Não, Já trabalhou antes? ()Não ()Sim. Em quê? _____

Escolaridade de seu pai: _____

Seu pai está trabalhando atualmente? ()Não ()Sim. Em quê? _____

Caso a resposta seja Não, qual foi a última ocupação dele? _____

Escolaridade de sua mãe: _____

Sua mãe está trabalhando fora de casa atualmente? ()Não ()Sim.

Em quê? _____

Caso a resposta seja Não, qual foi a última ocupação dela? _____

Você mora com sua família? ()Não ()Sim.

Caso a resposta seja Não, com quem você mora? _____

Quantas pessoas moram com você? _____

Qual a renda mensal total das pessoas que moram com você? _____

Indique, na lista abaixo, os objetos existentes em sua casa de acordo com a sua quantidade.

Exemplo: (2) rádio.

()televisão ()computador

()aparelho de som ()bicicleta

()telefone ()moto

()telefone celular ()carro

()rádio ()vídeo cassete

()DVD

Indique os meios de comunicação e atividades culturais que mais influenciam suas atividades cotidianas e sua periodicidade:

()televisão aberta / periodicidade: _____

()televisão por assinatura / periodicidade: _____

()rádio am / periodicidade: _____

()rádio fm / periodicidade: _____

()internet / periodicidade: _____

()jornais / periodicidade: _____

()revistas / periodicidade: _____

()livros / periodicidade: _____

()cinema / periodicidade: _____

()vídeo cassete / periodicidade: _____

()DVD / periodicidade: _____

()teatro / periodicidade: _____

()shows / periodicidade:_____

()eventos esportivos / periodicidade:_____

Anexo 2: Roteiro das entrevistas.

- Exibição e tentativa de identificação das cinco fotos por parte do entrevistado.
- Caso não haja a identificação de alguma delas o entrevistador deverá fazê-lo.
- Após a identificação das mesmas será solicitado ao entrevistado que faça comentários sobre cada uma das fotos relacionando com o período em questão.
- Feitos os comentários será solicitado que o mesmo tente estabelecer relações das fotos com os tempos atuais.
- Execução e tentativa de identificação das músicas por parte do entrevistado.
- Caso não haja a identificação de alguma delas o entrevistador deverá fazê-lo.
- Após a identificação das mesmas será solicitado ao entrevistado que faça comentários sobre cada uma das músicas relacionando com as fotos anteriormente apresentadas do período em questão.
- Feitos os comentários será solicitado que o mesmo tente estabelecer relações das músicas com os tempos atuais.
- Após esses comentários será solicitado que o entrevistado tente estabelecer relações das suas respostas anteriores com suas experiências pessoais, principalmente em relação ao curso de História no Ensino Médio e sua participação na entidade estudantil.
- A partir das provas projetivas apresentadas e comentadas pelo entrevistado pedir que o mesmo teça os comentários finais sobre a importância histórica ou não dos anos 60.