



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luiz Felipe Souza Barros de Paiva

Dialogando com o Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação de Santa Catarina: narrativas do movimento estudantil na ditadura civil-militar (1964-1968)

Florianópolis
2021

Luiz Felipe Souza Barros de Paiva

Dialogando com o Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação de Santa Catarina: narrativas do movimento estudantil na ditadura civil-militar (1964-1968)

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Ademir Valdir dos Santos, Dr.

Florianópolis
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Paiva, Luiz Felipe Souza Barros de Paiva
Dialogando com o Diretório Acadêmico da Faculdade de
Educação de Santa Catarina: narrativas do movimento
estudantil na ditadura civil-militar (1964-1968) / Luiz
Felipe Souza Barros de Paiva Paiva ; orientador, Ademir
Valdir dos Santos, 2021.
206 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Movimento Estudantil. 3. Movimentos
Sociais e Educação. 4. Ditadura. 5. Santa Catarina. I.
Valdir dos Santos, Ademir . II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Titulo.

Luiz Felipe Souza Barros de Paiva

Dialogando com o Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação de Santa Catarina: narrativas do movimento estudantil na ditadura civil-militar (1964-1968)

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Ione Ribeiro Valle, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Rafael Rosa Hagemeyer, Dr.(a)
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof.(a) Antero Maximiliano dos Reis, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.(a) Ademir Valdir dos Santos, Dr.(a)
Orientador(a)

[Florianópolis], [2021].

DEDICATÓRIA

Para Angela e Vitória

AGRADECIMENTOS

Tenho sentimentos profundos de gratidão a pessoas especiais que participaram comigo nesta jornada. Com carinho a toda minha família. pelo constante apoio e compreensão, em especial à Angela, que vivenciou as realizações e tensões cotidianas do trabalho intelectual, minha amada companheira, muito obrigado.

Ao meu orientador Professor Ademir Valdir dos Santos, muito obrigado. Verdadeiro amigo e parceiro de pesquisa. Pessoa de olhar atento e sensível, com escuta e postura repleta de empatia, se fez presente me proporcionando constantes ensinamentos valiosos, ao exercer a função educacional de orientador com maestria.

Aos membros da Banca, Professora Ione Ribeiro Valle, Rafael Rosa Hagemeyer e Antero Maximiliano dos Reis, pela leitura atenta e críticas construtivas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo financiamento desta pesquisa.

Aos ex-estudantes da FAED que aceitaram compartilhar suas memórias para a escrita deste trabalho.

Aos estudantes e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Instituições Escolares de Santa Catarina da UFSC por me receberem de braços abertos e pelos aprendizados coletivos.

Às fundamentais colaborações de Norberto Dallabrida, Alfredo Balduino, Maristela Fantin, Julice Dias, Carolina Hommerding, Juciléia Ribeiro Borges e Maria Angelica de S'Thiago.

Às técnicas administrativas Vanilda Machado, responsável pelo Arquivo Setorial da FAED, e Rosilane Pontes Bernard, do Setor de Documentação e Normas da Pró-Reitoria de Planejamento da UDESC, pelo apoio e qualificado trabalho de guarda e acesso da documentação pesquisada.

À Associação de Pós-Graduandos da UFSC pelos momentos de luta em defesa da democracia e da educação pública. Aos trabalhadores do Sistema Único de Saúde. Aos trabalhadores do Restaurante Universitário da UFSC pelo saboroso alimento que me sustentou e deu forças para seguir.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto a atuação do Diretório Acadêmico Oito de Maio (DAOM) da Faculdade de Educação de Santa Catarina (FAED), posteriormente Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no interstício entre 1964 e 1968. De modo geral, objetiva analisar as memórias construídas por sujeitos protagonistas vinculados ao DAOM relativas ao período entre 1964 e 1968. Especificamente, os objetivos são: Identificar a estruturação do DAOM enquanto uma entidade de representação estudantil no âmbito da Educação Superior em Santa Catarina; analisar as formas históricas de mobilização do DAOM, identificando suas finalidades sociais e políticas; discutir as reivindicações que compuseram a pauta do DAOM no cenário das mobilizações estudantis em Santa Catarina e no Brasil, bem como sua repercussão. A metodologia conjuga dois procedimentos centrais. Por um lado, a realização de cinco entrevistas com ex-estudantes, três deles integrantes do Diretório Acadêmico Oito de Maio, sendo que dois ocuparam a presidência; e outras duas com estudantes que eram representados por esta entidade estudantil. De outro, a aplicação da metodologia de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), considerando o *corpus* documental constituído pelas transcrições das entrevistas e por documentos produzidos pelo DAOM, bem como pela legislação educacional. Como produto da Análise de Conteúdo emergiram sete categorias: *Status* e Papel, Ensino Superior e Gestão Educacional, FAED, Movimento Estudantil, Regime Político, Historicidade e Lazer. E o tratamento analítico do conteúdo, por meio dessas categorias, permitiu compreender a organização, atividades e reivindicações históricas do Diretório Acadêmico Oito de Maio (DAOM) da FAED/UDESC. Quanto à constituição do estudantado, a pesquisa desvela que o DAOM não era um movimento de juventude, porque os entrevistados já tinham vivenciado a transição do *status* de jovem para o *status* de adulto, com a passagem da família de orientação para a família de procriação, o que se somou ao casamento e ao exercício do trabalho remunerado. Os resultados evidenciam, ainda, a atuação política conservadora, colaboracionista e recreativa do Diretório Acadêmico Oito de Maio naquele período inicial da ditadura civil-militar. As narrativas dos entrevistados mostram uma perspectiva de irresistência e posições político-ideológicas conservadoras, com a ausência de reivindicações contrárias ao regime político e de envolvimento na luta por transformação social. Entre 1964 e 1968, o DAOM não construiu um calendário de lutas como o que marcou parte dos movimentos estudantis do período, seja em Florianópolis como em diversas outras partes do país e do mundo. Pode-se inferir que a experiência histórica do DAOM colaborou com a implantação e manutenção do regime ditatorial em Santa Catarina. Os estudantes organizados constituíram uma entidade estudantil oficial, em alinhamento com a natureza da instituição de ensino superior onde estavam inseridos, criada nos moldes do regime ditatorial de pós 1964. A atuação política daquele movimento estudantil estava em conformidade com os padrões impostos pela ditadura civil-militar.

Palavras-chave: Movimento Estudantil, Movimentos Sociais e Educação, Ditadura, Santa Catarina, Memória Histórica.

ABSTRACT

This research has as subject the performance of the Academic Directory Oito de Maio (DAOM) of the Faculty of Education of Santa Catarina (FAED), later Faculty of Education of the University of the State of Santa Catarina (UDESC), in the interstium between 1964 and 1968. In general, it aims to analyze the memories built by protagonist linked to DAOM for the period between 1964 and 1968. Specifically, the objectives are: To identify the structure of DAOM as a student representation entity within the scope of Higher Education in Santa Catarina; Analyze the historical forms of mobilization of DAOM, identifying its social and political purposes; Discuss the claims that made up the agenda of DAOM in the scenario of student mobilizations in Santa Catarina and Brazil, as well as their repercussions. The methodology combines two central procedures. On the one hand, five interviews with former students, three of whom were members of the Academic Directory Oito de Maio, two of whom held the presidency; and two others with students who were represented by this student body. On the other, the application of the Content Analysis methodology (BARDIN, 1977), considering the documentary corpus constituted by the transcripts of the interviews and documents produced by DAOM, as well as by the educational legislation. As a product of Content Analysis, seven categories emerged: Status and Role, Higher Education and Educational Management, FAED, Student Movement, Political Regime, Historicity and Leisure. And the analytical treatment of the content, through these categories, allowed to understand the organization, activities and historical claims of the Academic Directory Oito de Maio (DAOM) of FAED / UDESC. As for the constitution of the student, the research reveals that DAOM was not a youth movement, because the interviewees had already experienced the transition from youth to adult status, with the transition from the orientation family to the procreation family, what was added to the marriage and the exercise of paid work. The results also show the conservative, collaborative and recreational political performance of the Academic Directory Oito de Maio in that early period of the civil-military dictatorship. The interviewees' narratives show a perspective of irresistibility and conservative political-ideological positions, with the absence of claims contrary to the political regime and involvement in the struggle for social transformation. Between 1964 and 1968, DAOM did not build a calendar of struggles like the one that marked part of the student movements of the period, either in Florianópolis as in several other parts of the country and the world. It can be inferred that the historical experience of DAOM collaborated with the implementation and maintenance of the dictatorial regime in Santa Catarina. The organized students constituted an official student entity, in alignment with the nature of the higher education institution where they were inserted, created along the lines of the post 1964 dictatorial regime. The political performance of that student movement was in conformity with the standards imposed by the civil-military dictatorship.

Keywords: Student Movement, Social Movements and Education, Dictatorship Santa Catarina, Historical Memory.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------------|---|-----|
| Figura 1 | 2º Adendo ao Parecer nº 449/64 – Câmara de Ensino Superior 1º Grupo | 36 |
| Figura 2 | Ofício nº 1.726 - Armas da República – Ministério de Educação e Cultura, enviado por Deolindo Couto Presidente do Conselho Federal da Educação ao Diretor da FAED | 37 |
| Figura 3 | Relatório financeiro de 1965 do Diretor da FAED Osvaldo Ferreira de Melo | 46 |
| Figura 4 | Foto panorâmica do centro de Florianópolis, década de 1930, com localização do primeiro prédio da FAED | 54 |
| Figura 5 | Colégio de Educação e Colégio Dias Velho, década de 1940 | 56 |
| Figura 6 | Excerto da Lei nº 3191 de 8 de Maio de 1963 que “Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino em Santa Catarina”, TÍTULO X, Capítulo Único “Da Fundação Educacional de SC” | 78 |
| Figura 7 | Excerto da Lei nº 3191 de 8 de Maio de 1963 que “Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino em Santa Catarina”, TÍTULO II, Capítulo IV “Da Educação de Grau Superior” | 78 |
| Figura 8 | Recibo do pagamento de 45 boinas em feltro branco | 89 |
| Figura 9 | Recibo de aquisição de alimentos para o Coquetel do DAOM | 91 |
| Figura 10 | Formanda do curso de Pedagogia da FAED, em 1968, no momento da imposição do capelo | 156 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----|
| | INTRODUÇÃO | 10 |
| 1 | “COMO É DIFÍCIL ACORDAR CALADO” – HISTÓRIAS DO MOVIMENTO ESTUDANTIL NO BRASIL E PELO MUNDO | 27 |
| 2 | “ESSE SILÊNCIO TODO ME ATORDOA” – EX-ESTUDANTES DA FAED SOLTAM A VOZ | 47 |
| 2.1 | A CRIAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA – FAED | 49 |
| 2.1.1 | O prédio da FAED | 53 |
| 2.2 | HISTÓRIA E MEMÓRIA: REMEMORANDO OS TEMPOS DE ESTUDANTE DA FAED | 57 |
| 2.3 | ORIGENS SOCIAIS E FAMILIARES | 60 |
| 2.4 | VIDA DE ESTUDANTE E PARTICIPAÇÃO NO MOVIMENTO ESTUDANTIL FAEDIANO | 63 |
| 2.5 | MAIS CONFRATERNIZAÇÃO, MENOS REBELIÃO: ATUAÇÕES, PAUTAS E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO DAOM | 72 |
| 2.6 | RELACIONAMENTO INTERPESSOAL | 91 |
| 3 | TIRANDO A POEIRA DO PORÃO DA FAED | 98 |
| 3.1 | A ANÁLISE DE CONTEÚDO: DESCRIÇÃO E APLICAÇÃO | 98 |
| 3.2 | A COMPOSIÇÃO CATEGORIAL: ENTRE A ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> DE ENTREVISTAS ÀS CATEGORIAS FINAIS | 101 |
| 3.3 | DESVENDANDO CONTEÚDOS DAS HISTÓRIAS DO DAOM | 116 |
| 3.3.1 | Status e Papel | 117 |
| 3.3.2 | Ensino Superior e Gestão Educacional | 138 |
| 3.3.3 | FAED | 151 |
| 3.3.4 | Movimento Estudantil | 156 |
| 3.3.5 | Regime Político | 168 |
| 3.3.6 | Historicidade | 182 |
| 3.3.7 | Lazer | 187 |
| 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 193 |
| | REFERÊNCIAS | 197 |
| | ANEXOS | 206 |

INTRODUÇÃO

Assim como Chico Buarque de Holanda e Gilberto Gil, ao apresentarem pela primeira vez a canção “Cálice” no Festival Phono, em 1973, tiveram suas vozes emudecidas pela censura, soando nas caixas de som apenas a melodia de seus violões, o movimento estudantil da Faculdade de Educação de Santa Catarina (FAED) permaneceu até os dias atuais sem soltar as suas vozes, vindo a contar as próprias histórias. Por mais que Chico e Gil tenham tentado usar os diferentes microfones do palco, suas vozes não foram amplificadas. Mesmo gritando, ninguém os escutava.

Com “essa palavra presa na garganta” por cinquenta anos, ex-estudantes da FAED narram, agora, alguns pela primeira vez, suas experiências de protagonismo no Diretório Acadêmico Oito de Maio (DAOM), notadamente no período da ditadura civil-militar brasileira. Recorrendo às suas memórias, põem para fora o que (talvez) não fosse permitido falar naquele período, aquilo que, mesmo após o fim da ditadura, permaneceu nas trevas, por vezes conflitando com uma “história oficial” da Faculdade: afastando de si “o cálice de vinho tinto de sangue”, trazem luzes para (outra) histórias do movimento estudantil faediano¹.

Diante de tais premissas, esta pesquisa tem como objeto a atuação do Diretório Acadêmico Oito de Maio (DAOM) da Faculdade de Educação de Santa Catarina (FAED), posteriormente Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no interstício entre 1964 e 1968. Em outras palavras, busca uma análise do Movimento Estudantil (M.E.) na sua entidade representativa, o Diretório Acadêmico Oito de Maio (DAOM), no período que compreende o início da ditadura civil-militar brasileira.

No processo investigativo, parti de uma consideração inicial para contribuir na escrita destas narrativas: direcionar um olhar investigativo-crítico sobre os vestígios de práticas de estudantes universitários que participaram do M.E. no arco temporal proposto, considerando-as como fundamentais nas inter-relações sociais na instituição escolar e, conseqüentemente, constituintes essenciais da história da FAED/UDESC.

Desta forma, tomo o corpo estudantil organizado como uma referência de análise perante um processo histórico repleto de momentos conflituosos e outros

¹ Utilizo o termo faediano para denominar o movimento estudantil da FAED.

tantos de passividade, que evidenciam a sua materialidade transitória e mutável, suas contradições e relações com a hierarquia da Faculdade de Educação de Santa Catarina, tudo isso permeado pelo contexto do período autoritário brasileiro e latino-americano.

A princípio, é fundamental discutir teoricamente sobre o movimento estudantil, a fim de compreender historicamente a sua constituição como um movimento social. Para tal, tomo como referência as reflexões de Marialice Foracchi em “A Juventude na Sociedade Moderna”. Os estudos dessa socióloga, em “A juventude na sociedade moderna”, nos ajudam a compreender a juventude como uma categoria sócio-histórica específica, resultado de um longo e gradual processo de modernização que constituiu os atuais modos de viver da sociedade moderna. Neste sentido, ser jovem na sociedade moderna é mais do que uma condição, é resultado de um processo social e histórico. É parte de uma expansão temporal da vida pré-adulta, ultrapassado o momento de infância e de adolescência (FORACCHI, 1972). Um processo social que se relaciona com a organização racional da sociedade moderna que, dentre outros aspectos, consolidou as escolas como instituições fundamentais para a educação e formação dos novos sujeitos, tendo em vista a especialização e profissionalização do modo de criar os filhos e prepará-los para o trabalho especializado, buscando manter a continuidade geracional das atitudes e valores mais ambiciosos, que a atual sociedade considera vitais para sua autopreservação.

Desta forma, o movimento estudantil é específico da modernidade, que se constitui como uma das atuações da juventude, e que detém, especificamente, a atuação e presença de jovens estudantes no meio social. De certo modo, o jovem não se restringe às indagações, tensionamentos e dúvidas que marcaram sua adolescência, mas parte para uma práxis ativa e coletiva de engajamento, com acertos e erros, utilizando-se de meios institucionais ou não, mobilizando suas linguagens e criatividade (FORACCHI, 1972). Contudo, há também a alienação como resposta alternativa aos diversos tensionamentos juvenis, onde o jovem se recolhe nas suas subjetividades. Porém, até mesmo essa atitude pode constituir profundas recusas, contestações e críticas aos modelos societários dominantes e de vida adulta apresentados como único caminho, dentre outras inquietudes.

De acordo com Foracchi (1972, p.13), o movimento estudantil se manifesta com maior efervescência nos meios universitários, principalmente quando “O esforço de criação, emulado na universidade, não encontra acolhida na sua estrutura institucional e transborda numa estilização de inquietação política”, seja porque a estrutura universitária não “os comporta” e utiliza da burocracia interna para reforçar a hierarquia autoritária das relações professor-aluno para atingir seus fins - inferiorizar a opinião juvenil e normatizar as suas participações -, ou quando são desconsiderados seus potenciais e aspirações no processo de ensino-aprendizagem padronizado. Diante de tais condições, é o movimento estudantil que pode apresentar-se como alternativa coletiva de sociabilidade, de saciar a sede criativa do polo criador da sociedade, para reivindicar as pautas e exercer participação política, lutar por direitos e sonhos e por permanência estudantil, de mobilização para ser ouvido, constituindo-se como uma importante experiência pedagógica.

O aspecto organizatório mais evidente no movimento estudantil se realiza no sentido comunitário de relações estudantis, que advém, por sua vez, das afinidades de origem social e de interesses juvenis, fortalecidas pela característica de serem membros de grupos transitórios, com tempo de permanência limitada na instituição educacional (FORACCHI, 1972). Esta transitoriedade contínua implica nas dificuldades de estabelecer quadros e lideranças com atuação por um longo tempo na universidade e de estabelecer lutas ininterruptas. Porém, esta relação mais fluida e passageira também pode ser um catalisador de intensidade na imersão e participação no movimento estudantil.

Apesar desta investigação centrar sua análise no movimento estudantil universitário, cabe afirmar que as movimentações estudantis são presentes também em nível secundarista - nos ensinos fundamental e médio - apresentando algumas características próprias, mas com capacidade de atingir elevados estágios de organização e mobilização.

É justamente a vinculação e práxis política que explora as possibilidades do jogo político nas instituições escolares que caracteriza o movimento estudantil e que o diferencia de demais movimentos de juventude, estes últimos podendo inferir suas críticas ao sistema negando-o como um todo, ou mobilizando jovens em movimentos culturais, ambientalistas ou por pautas específicas como a mobilidade urbana e o transporte público.

Na sociedade brasileira, em que historicamente o acesso à escola foi negado para ampla maioria da população, o que significa uma desigual estratificação social consequente ao acesso, ou não, aos bancos escolares², cabe frisar a condição de privilégio de uma minoria juvenil a que foi oportunizado o estudo em nível superior, especialmente ao se efetuar uma análise referente à década de 1960. Como vemos, a condição privilegiada destes jovens é relacionada com sua origem social, econômica e cultural, sendo influenciadas pelas suas características familiares.

Trata-se de jovens privilegiados sob o ponto de vista social, pois pertencem, no geral, às classes superiores; privilegiados sob o ponto de vista educacional e intelectual, pois geralmente são jovens que tiveram acesso à educação superior; privilegiados sob o ponto de vista da experiência familiar, na medida que viveram um longo período de adolescência, durante o qual as principais alternativas de vida propostas pelo sistema foram consideradas, quando não vivenciadas; privilegiados, também, porque tal conjunto de condições colocou-os diretamente em contato com a riqueza das tradições culturais e das realizações humanas mais caras e centrais do sistema. (FORACCHI, 1972, p.39).

Foracchi (1972, p.74-77) descreve ainda que, de modo geral, o movimento estudantil no plano universitário é proveniente da confluência indissociável de três fatores conjugados no plano social e histórico. O primeiro fator trata da “problemática da juventude”: etapa da vida marcada pela necessidade de independência e autoexpressão, dificuldade de escolhas e de aceitar os papéis sociais convencionais de modelos de vida dos adultos, impulsionando uma reação e recusa à autoridade. O ingresso no ensino superior e a participação na vida universitária significam uma condição social nova, na qual aquela situação é agudizada e (re)direcionada.

O segundo fator se refere à “universidade em crise institucional”, diante do processo de burocratização da função escolarizadora, de modo competitivo e individualista, que acaba por atrofiar a sua função socializadora e de criatividade. A universidade não apresenta condições para criar um sentimento de identificação por parte dos jovens, embora, de certo modo, direcionando-os à vida universitária e à socialização em meio à comunidade estudantil. Os grupos estudantis se apresentam como espaços de suplementação das vocações artísticas, literárias e políticas,

² Tomando apenas o período republicano brasileiro, sem mencionar as profundas desigualdades sociais do período colonial e imperial brasileiro, mas certamente relacionado historicamente a estes antecedentes, a condição de analfabetismo no Brasil foi um aspecto amplo de exclusão social com reverberações em amplos aspectos dos modos de viver, inclusive o exercício político, sendo que até a promulgação da Constituição de 1988 era proibido aos analfabetos o direito de votar e de ser votado.

constituindo premissas da socialização política do jovem, podendo exercer pressões e mediações no interior das instituições em que participam, assumindo uma orientação *normativa*, isto é, elencando pautas e problemas que podem ser superados no âmbito da instituição escolar. Podem também mobilizarem-se por reivindicações que ultrapassam os limites institucionais, constituindo pautas *valorativas*, direcionadas à totalidade ou a especificidades do sistema, revestidas de conotações ideológicas, podendo reverberar suas influências na ordem pública em que se inserem. A autora denota que não se trata de uma construção tipológica estanque, pois em se tratando de movimentos estudantis, essas orientações constantemente se complementam e se transformam, não sendo polarizações excludentes.

O último, e não menos importante fator que conflui na caracterização do movimento estudantil é "... a vinculação mais imediata que une a universidade à sociedade e que é a carreira profissional" (FORACCHI, 1972, p.76). Diante das possibilidades, coloca-se como um desafio tensionador de escolhas e recusas, ao ponto da carreira profissional ser uma preocupação central para o jovem. Nas áreas de formação "mais diretamente relacionadas com o avanço da ciência e da tecnologia e que, por isso mesmo, apresentam possibilidades quase imediatas de aproveitamento ocupacional..." (FORACCHI, 1972, p.76), geralmente as aspirações estudantis convergem na pauta da qualidade da formação profissional do curso, tendo como horizonte a sua adaptação às necessidades do mercado de trabalho. Todavia, há a possibilidade de, mesmo nestas condições favoráveis de alcance de bons empregos e realização, questionar a função social da ciência e tecnologia apreendida neste campo do saber. Já nas áreas de formação ligadas às humanidades, a crítica realizada por melhorias na qualidade da formação soma-se ao aspecto das possibilidades ocupacionais serem mais restritas e saturadas, ou por não serem socialmente validadas, ocasionando tensões e crises que podem ser radicalizadas no movimento estudantil, com fundamentos críticos ao sistema como um todo (FORACCHI, 1972, p.77).

A impossibilidade de realização da condição de vida adulta, em termos de carreira profissional, incute nesses jovens "um prolongamento da condição de juventude, deixando de ser uma etapa da vida para transformar-se em um estilo de existência, cujos fundamentos radicam na condição de marginalidade em face ao

sistema” (FORACCHI, 1972, p.77). Atentos a essa (im)possibilidade, esses jovens tentam se antecipar ao futuro e irrompem movimentos estudantis frutificamente utópicos e radicais, esforçando-se por demonstrar a necessidade de emergir uma nova ordem social e cultural.

Como já mencionado, tais elementos são fundamentais para compreender e conceitualizar o movimento estudantil, embora possam ser um tanto genéricos, podendo, muitas vezes, não condizer com as especificidades sócio-históricas de uma dada realidade.

De acordo com Foracchi (1972), não podemos supor que o movimento estudantil inclua, como movimento de massa, a totalidade estudantil. Tampouco desconsiderar o fato de que ele também assume orientações conservadoras e “de direita”, que não objetivam transformações na ordem social. Fiéis a esta orientação, esse tipo de movimento estudantil pode contar com grande número de adeptos e atuar de maneiras diversificadas para garantir a “ordem”, “... prestando total apoio às autoridades educacionais desafiadas pela contestação estudantil”, que os retribuem com total suporte do *establishment* (FORACCHI, 1977, p.79).

A investigação proposta está inserida no campo da História da Educação, mais especificamente em uma vertente historiográfica denominada História de Instituições Escolares. De acordo com Ester Buffa e Paolo Nosella em “Instituições escolares: por que e como pesquisar” (2009), os estudos sobre as instituições escolares constituíram-se como parte específica do desenvolvimento da História da Educação e se intensificaram na década de 1990, relacionados aos estudos científicos na área da pesquisa educacional elaborados desde a década de 1950. Atualmente, consiste em um ramo de pesquisa significativo. O aprimoramento teórico-metodológico dos estudos da História das Instituições Escolares vem proporcionando análises que remetem às realidades educacionais conflituosas ou pacíficas do ambiente escolar, investigando a escola e as inter-relações de seus atores em distintos períodos históricos. Sob tal perspectiva, consideram, entre outros aspectos, estudos sobre os estudantes, sua origem social, suas formas de organização e seu destino profissional, configurando uma das categorias de análise proposta aos investigadores e que pode ser vinculada a outras, como segue:

[...] contexto histórico e circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; processo evolutivo; origens, apogeu, e situação atual; vida escolar; o edifício: organização do espaço, estilo, acabamento,

implantação, reformas e eventuais descaracterizações; alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; professores e organização; saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; eventos: festas, exposições, desfiles. (NOSELLA; BUFFA, 2009, p.18).

Cada uma das categorias propostas por Nosella e Buffa detém aspectos relevantes na pesquisa da história de uma instituição escolar, e analisada de maneira única, com profundidade, elenca elementos significativos para a historiografia.

Por conseguinte, busco analisar as práticas do movimento estudantil e suas inter-relações presentes na FAED, articulando-as com algumas dessas categorias, tal como o contexto histórico e circunstâncias específicas da criação e da instalação, o seu processo evolutivo e a situação atual, características da organização do espaço, as normas disciplinares e a organização do poder. Considero tal exercício analítico-interpretativo como capaz de tratar elementos que se aproximam da complexidade institucional.

Ademais, como evidenciam Santos e Vechia (2018), a investigação em História da Educação vivencia um acréscimo considerável nas últimas décadas, produzindo uma historiografia cujos fundamentos teóricos e metodológicos operam com novos conceitos, problematizações e abordagens. Igualmente, têm crescido as pesquisas com abordagens interdisciplinares. Acrescentam, ainda, que no bojo deste cenário vem despontando o interesse pela História de Instituições Escolares ou Educativas (HIE), cujo objeto é a abordagem histórica da escola. Em “A pesquisa sobre instituições escolares na Revista Brasileira de História da Educação (2001-2016)”, Santos e Vechia realizam um balanço das pesquisas sobre instituições escolares publicadas na Revista Brasileira de História da Educação (RBHE) no início do século XXI e constatam que esta temática é privilegiada em 22,7% dos textos. Diante deste percentual de publicações na área, os autores, inicialmente com base nas categorias propostas por Nosella e Buffa, mas posteriormente justificando a proposição de uma nova categoria analítica – a política³ - objetivaram identificar e categorizar o conteúdo destas publicações. Dentre outros aspectos, concluíram que:

³ Em meio ao processo analítico os autores constituíram a categoria política, que consiste na análise das políticas educacionais que orientam e fundamentam práticas educacionais de determinado período estudado.

A categoria social é a mais frequente no conteúdo dos artigos analisados, indicando que **o tratamento das questões relativas aos sujeitos atuantes na escola e que com ela estabelecem relações, tais como os professores, os estudantes, administradores, funcionários de vários tipos e membros das comunidades, é essencial para a compreensão histórica das formas de organização institucional e para que estas atendam as finalidades sociais a que se destinam.** Neste sentido, inclui os relacionamentos pautados por formas de disciplinamento e estruturação de poder, sejam aqueles do interior das salas de aula como os que transcendem o ambiente escolar. Esta categorização sublinha a dimensão humana da instituição educativa. (SANTOS; VECHIA, 2018, p.249-50, grifo meu).

Desta forma, há uma valorização crescente dos estudos sobre o aspecto humano, destacando as teias de inter-relações que compõem o cotidiano das instituições escolares. Neste estudo, busco evidenciá-las no interior da FAED/UDESC, relacionando-as com as normativas da instituição e com as políticas educacionais para o ensino superior no período ditatorial. A investigação se debruça sobre as relações entre estudantes, destes últimos com seus professores (as), focalizando também os momentos em que, à época, não estavam em sala de aula, mas exercendo atividades no DAOM, quer seja no pátio, nas ruas ou nos porões do edifício na Rua Saldanha Marinho e em seu entorno. A pretensão é de não descartar ou encobrir os momentos de conflitos e disputas, ou mesmo de menosprezar as evidências de passividades, mas valorizá-los com intuito de compreender transformações e permanências no transcorrer no tempo, consideradas as finalidades sociais e políticas do movimento estudantil.

Estimo que refletir sobre a história da educação brasileira e catarinense, levando em conta as políticas educacionais do governo civil-ditatorial e suas articulações com as diversas posturas e atuações que a juventude catarinense participante do movimento estudantil expressou no período 1964-1968, contribui para compreendê-la como fruto de embates protagonizados por distintos sujeitos no interior e exterior de instituições educacionais. Pretende-se registrar uma narrativa histórica que aponte para questões centrais desses enfrentamentos, demonstrando características presentes na região Sul do Brasil, especificamente em Florianópolis. Quiçá se possa suprir lacunas historiográficas, expressando relevantes elementos da temática em tela, que inclusive se relacionam com discussões da atualidade, colaborando com a compreensão de uma realidade local, mas que compõe, também, a totalidade do contexto nacional (GINZBURG, 1991).

De acordo com Nosella e Buffa (2009) e Santos e Vechia (2018), analiso as especificidades da FAED e de seu movimento estudantil inserido no contexto social, político, cultural e econômico catarinense articulado dialeticamente com o contexto nacional. Nesse sentido, articulando o particular com o geral, com a totalidade social, evidenciando os interesses contraditórios (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 61-62).

O objetivo geral é analisar as memórias construídas por sujeitos protagonistas vinculados ao DAOM relativas ao período entre 1964 e 1968, constituindo uma narrativa histórica. Quanto aos objetivos específicos, são eles: Identificar a estruturação do DAOM enquanto uma entidade de representação estudantil no âmbito da Educação Superior em Santa Catarina; Analisar as formas históricas de mobilização do DAOM, identificando suas finalidades sociais e políticas; Discutir as reivindicações que compuseram a pauta do DAOM no cenário das mobilizações estudantis em Santa Catarina e no Brasil, bem como sua repercussão.

Quanto às justificativas para a realização desta pesquisa, tenho a dizer que, na minha trajetória de vida, pesquisar as histórias do movimento estudantil da FAED/UDESC surgiu muito mais como uma necessidade histórica do que como a escolha de uma temática de pesquisa. Faço emergir uma necessidade coletiva que foi demandada em meio à práxis militante no movimento estudantil no Diretório Acadêmico Oito de Maio⁴, ao constatarmos a inexistência de narrativas históricas sobre o movimento estudantil da FAED, e em especial, sobre o DAOM. Observamos que estávamos ocupando e construindo uma entidade estudantil histórica em nossa Faculdade, na qual distintas gerações estiveram envolvidas, mais que era desprovida de uma escrita com foco nessa memória coletiva (HALBWACHS, 2013).

De acordo com Halbwachs (2013), a memória de um indivíduo nunca é somente sua, de sua elaboração psíquica individual, mas constituída e amparada socialmente, coletivamente. Desta forma, a memória coletiva é uma potencial referência para a historiografia, especialmente na escrita histórica sobre um movimento social constituído por diversas pessoas, rememorando coletivamente os

⁴ Particpei do movimento estudantil da UDESC dentre 2011 a 2016, com destaque na Gestão Contestado (2013/14) e Gestão R.U. JÁ (2014/15). Como encaminhamentos, após a atuação no DAOM e longas e calorosas discussões, candidatei-me e fui eleito democraticamente representante discente da FAED no Conselho Universitário (CONSUNI) de 4/10/2011 a 3/10/2012, no Conselho de Curadores (CONCUR) de 1º/10/2012 a 30/09/2013, no Conselho de Centro (CONCENTRO) de 20/08/2013 a 20/08/2014 e no Departamento de História (DH) de 20/08/2013 a 20/08/2014.

fatos do passado vivenciados no movimento estudantil: “Uma ou mais pessoas juntando suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e conseguem até reconstituir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos de nada de tudo isso” (HALBWACHS, 2013, p. 31).

Constatei, ainda, junto de meus companheiros militantes, que a participação política de estudantes organizados tem sido vista como de importância secundária e foi menosprezada nas narrativas históricas sobre a FAED e a UDESC elaboradas até o presente, havendo uma invisibilidade do corpo estudantil organizado, o que ficou expresso nas últimas publicações comemorativas relativas aos 50 anos da instituição.⁵

Eis uma situação problemática, tomada como propulsora de movimentos individuais e coletivos, entre os quais essa pesquisa se situa. Predomina o sentimento de que nós não nos compreendíamos como historicamente situados: estávamos – e continuamos - tocando muitas atividades importantes, nos engajamos nas lutas do movimento estudantil e até mesmo apoiamos alguns movimentos sociais no presente, mas os nossos referenciais históricos como que não dialogavam com períodos distantes daqueles de nossa atuação. Por vezes, nos sentimos como um ponto isolado na história, desprovidos dos acúmulos e derrotas das lutas estudantis do passado. Esse vazio incomoda, dificultou a atuação e a compreensão do presente, e, ao mesmo tempo, instigou a atual pesquisa. Pois foi militando no M.E. que fui conhecendo melhor a instituição em que estudei, muito além do que era proposto em sala de aula. Individualmente, mas também no coletivo, compreendi “na luta” que a luta ensina. E vivenciando embates e disputas dentro e fora dos espaços deliberativos institucionalizados, concluímos que estudar a história do movimento estudantil, a “nossa” história, seria uma forma rica de conhecermos e acrescentarmos à história da “nossa” Universidade.

Cabe destacar que, neste panorama de vivências pessoais e coletivas, essa investigação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC tomou

⁵ Tanto na obra “FAED/UDESC 50 anos de educação (1963-2013)” organizada por Gladys Mary Ghizoni Teive, Leda Scheibe e Zenir Maria Koch; quanto na obra “UDESC 50 anos, a trajetória da Universidade dos catarinenses” há uma ausência de narrativa histórica sobre a participação estudantil na história da instituição de ensino. Atualmente a única obra que trata sobre a participação de estudantes na história da FAED/UDESC é “Histórias do Movimento Estudantil da Faculdade Educação de Santa Catarina (FAED/UDESC) na ditadura brasileira (1964-1968)” de Luiz Felipe Souza Barros de Paiva.

fôlego após uma primeira pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão do Curso junto ao curso de História na UDESC, intitulado “Histórias do Movimento Estudantil da Faculdade de Educação de Santa Catarina (FAED/UDESC) na ditadura brasileira (1964-1968)”⁶, que abordou o movimento estudantil catarinense no período entre 1964 e 1968, mais especificamente as ações do DAOM, relacionando-as com as políticas para a educação implementadas no regime civil-militar.

Tal iniciativa me inspirou a realizar a atual investigação, com intuito de encontrar estudantes que atuaram no DAOM entre 1964 e 1968, e, assim, elaborar uma narrativa histórica com base em suas memórias. Dada sua natureza, esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFSC, com o parecer nº 3.489.424 e CAAE nº 09832119.3.0000.0121.

O recorte temporal que proponho é emblemático para a História da Educação, para o Movimento Estudantil e, conseqüentemente, para a conjuntura da história recente do Brasil. Um período de quatro anos (1964-1968), desde o início do governo civil-ditatorial até o Ato Institucional no. 5, que culmina com o recrudescimento da repressão, de perdas dos direitos individuais e políticos, de censura e de violações aos Direitos Humanos, que configurou conjunturas distintas para a educação e para a juventude brasileira.

Para o movimento estudantil brasileiro e catarinense esse também é um recorte temporal marcante, delimitado pelo golpe civil-militar e sua deliberada repressão às entidades estudantis em 64, perpetuados até o fatídico ano de 68. Um 68 lembrado no Brasil diante dos sonhos das lutas juvenis pelo fim da ditadura, mas que foram violentamente transformados em pesadelos com o assassinato do estudante Edson Luís - morto no dia 28 de março de 1968, pela prisão de estudantes presentes no XXX Congresso Nacional de Estudantes organizado pela União Nacional de Estudantes (UNE) na cidade de Ibiúna, São Paulo, em novembro, e, ainda, no final desse mesmo ano, com o Ato Institucional número cinco (AI-5), em 13 de dezembro⁷.

⁶ Obra pioneira no assunto que aborda as primeiras gestões do DAOM, de 1964 a 1968, no contexto da criação da FAED/UDESC, e que se encontra disponível em: <<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000042/0000428c.pdf>> Acesso em: 15/10/2019.

⁷ BRASIL. Ato Institucional nº 5, 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais,

Nesses anos, sob inspirações libertadoras e de contestação, parte do movimento estudantil constituiu uma força social de resistência que pautou seus projetos políticos e sociais para o Brasil. Muitas vezes foram considerados como utópicos, mas foi por meio desses que a juventude brasileira, tal como grupos de juventude em diversas partes do mundo, se manifestou de forma distinta diante das ações institucionalizadas de vigilância e controle, da repressão e violência nos âmbitos social, político, cultural, econômico e educacional.

Mas, como indica Martins Filho (1987), a juventude brasileira atuante nos movimentos estudantis se expressou de maneiras distintas neste período, não sendo cabível uma única narrativa histórica e que desconsidere as diversas formas de atuação do movimento estudantil no Brasil; alguns colocaram “as barbas de molho”, alguns segmentos permaneceram atuando nas entidades estudantis existentes, outros iniciaram uma vida clandestina e aderiram à luta armada, assim como também existiram estudantes e organizações juvenis que apoiaram e colaboraram com regime ditatorial. Nesse sentido, em concordância inicial com tais aspectos, esta pesquisa sobre o movimento estudantil é fundamentada na materialidade diversa de suas formas de atuação e expressão. Busco por uma narrativa que não escamoteia ou silencia as contradições, mas as valoriza como elementos fundamentais para a compreensão da realidade de um movimento social de juventude permeado por disputas político-ideológicas.

Escrever com foco no movimento estudantil em um momento como o hodierno se expressa como um dever histórico em defesa de democracia e dos direitos humanos. Outrossim, se configura como um esforço para manter a criticidade do debate educacional ativo e para que este não seja “novamente reprimido”. Digo novamente reprimido tomando como referência a alternância histórica entre momentos de frutíferos debates educacionais no Brasil e outros de silenciamentos forçados, todos abordados nas entrevistas com intelectuais brasileiros na obra “A Educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea”, de Ester Buffa e Paolo Nosella.⁸ Nesta são intitulados e descritos momentos de fecundos debates sobre a educação brasileira, como “O Grande Debate: 1920-1935”, “A Volta do Debate: 1946-1964” e “E o Debate

estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm>. Acesso em: 24/02/2018.

⁸ Cabe destacar que recentemente foi lançada a obra “Entrevistas com a Educação Brasileira”, de Paolo Nosella e Ester Buffa, com a íntegra das entrevistas realizadas.

Continua: Até Quando?”, intercalados por tempos de silenciamentos forçados impostos pelo Estado e segmentos das classes dominantes, como o ocorrido de 1935 a 1945, período ditatorial do governo de Getúlio Vargas, e nos longos anos da ditadura militar dentre 1964-1985.

Buffa e Nosella (1991) realizam uma análise sobre a história da educação brasileira do século XX, evidenciando as suas disputas e rupturas e concluem, justamente, com o capítulo que trata do período pós-ditadura militar, intitulado “E o Debate Continua: Até Quando?”. Para o leitor atual, a expressão emerge como uma espécie de presságio histórico, que questiona até quando aquele período de abertura para o debate educacional continuaria e, quiçá, bateria de frente com outra conjuntura silenciadora e repressiva?

Lembro que, atualmente, vivenciamos um processo de tensionamento e de polarização social que ocasiona outras rupturas no incipiente desenvolvimento do sistema político democrático brasileiro. Como exemplo lembramos que, no ano de 2016, com um golpe parlamentar, jurídico, midiático e militar contra o governo da Presidenta Dilma Rousseff, modificou-se também a conjuntura político-educacional no país, nos inserindo em um período de exceção, resultando em retrocessos políticos, educacionais e perdas de direitos que realmente nos fazem “voltar no tempo”.

A metodologia adotada conjuga a realização de entrevistas com personagens que atuaram no movimento estudantil, tomada como elemento central, à pesquisa documental. O *corpus* documental, constituído pelas transcrições de entrevistas e por documentos produzidos pelo DAOM, bem como pela legislação educacional, é analisado mediante a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

A opção metodológica pela realização de entrevistas alinha a investigação com procedimentos da história oral, embasados nas contribuições desenvolvidas por Thompson (1992) para a realização das entrevistas semiestruturadas não diretivas, no sentido de confrontar as fontes orais com outros documentos analisados. No entanto, considera-se a riqueza das entrevistas como importante testemunho histórico de cunho subjetivo, porém vivenciado e selecionado pela memória que, mesmo permeada por falhas, continuidades e descontinuidades, impõe-se como uma história vivida e/ou representada.

A metodologia de realização das entrevistas, ou melhor dizendo, a sua estruturação mediante um roteiro de perguntas, inicia-se ainda no momento de pesquisa das fontes documentais nos arquivos, pois neste processo já surgem possíveis questionamentos, informações, dados e lacunas, e criam-se hipóteses mediante as quais há a possibilidade e/ou necessidade de encontrar respostas ou elencar linhas narrativas substanciais, confrontando-as com os resultados obtidos no contato com as fontes orais. Também são selecionadas situações, atividades, posições políticas envolvendo os atores da pesquisa, que se acrescentam aos diálogos e questionamentos com as (os) entrevistadas (os).

O roteiro das entrevistas estipula os formatos para as perguntas inseridas nas entrevistas orais. Porém, a proposta metodológica estabelece que seja realizada, para além das perguntas de base, uma conversa mais permeável e livre, que explora as possibilidades desta relação. Ou seja, no decorrer do processo de pesquisa oral são realizados entrecruzamentos de informações obtidas nas entrevistas, averiguando e (des)confirmando fatos com demais entrevistados (as), para além de confrontar também com as informações presentes na documentação oficial impressa. Foi realizada a gravação em áudio da entrevista, possibilitando a posterior transcrição e análise, produzindo novas fontes sobre atores significativos da escola em questão, os ex-alunos participantes do movimento estudantil.

A pesquisa histórica documental foi desenvolvida em arquivos institucionais públicos. A pesquisa das fontes constituídas pela documentação institucional interna da Faculdade de Educação de Santa Catarina foi realizada no arquivo da FAED/UDESC, considerando: Relatórios anuais de diretores/as da Faculdade, prestação de contas anuais, relatórios das comissões de criação de curso, grades curriculares dos cursos, Regimentos Internos da Faculdade e Estatuto da Universidade, atividades e debates realizados, pesquisas desenvolvidas, fotografias da época, mapas do prédio, dentre outros documento. Também foi efetuada a pesquisa no arquivo institucional da UDESC, sob posse e guarda de empresa terceirizada, buscando outros documentos sobre os movimentos estudantis e a política educacional realizada pela Universidade no período estudado.

Acrescento que, já num estágio intermediário da investigação, tive conhecimento do Sistema de Informação do Arquivo Nacional (SIAN), um rico fundo documental, onde localizei documentos importantes referentes às políticas

educacionais e outras questões do período ditatorial. Especificamente analisei Prontuários do Serviço Nacional de Informação (SNI) relacionados à UDESC neste recorte temporal.

Ao lado disso, de modo a dialogar com a análise dos documentos, empreendi uma pesquisa sobre as políticas públicas educacionais na ditadura militar brasileira, embasada na metodologia de análise qualitativa da legislação referente ao ensino superior no período em questão. Assim, considero as políticas educacionais da ditadura para o ensino superior público e privado, partindo de suas esferas microrregionais específicas, elencando análises que estabeleçam, dialeticamente, articulações com as conjunturas macro e micro regional.

Utilizo os escritos de Walter Benjamin em “Sobre o Conceito de História” para fazer uma leitura da legislação, da documentação institucional da FAED e dos documentos ordinários do DAOM, tendo em vista que se trata de documentos oficiais produzidos no período ditatorial, com o intuito de perceber, através dos “discursos oficiais”, as características de um projeto político pedagógico e suas reverberações nas posturas da entidade estudantil.

Especificamente para a investigação e análise histórica sobre as formas de organização, de mobilização e reivindicações do movimento estudantil da FAED expressos pelo DAOM, são analisadas fichas pessoais das/os estudantes, tabelas de discentes ingressos e o Livro Caixa do DAOM, que se encontram disponíveis partes no arquivo da FAED/UDESC e outros no arquivo próprio da entidade estudantil.

Esta pesquisa traz consigo marcas de seu tempo, cabendo registrar que a consulta aos arquivos, bem como o acesso ao espaço físico e utilização da estrutura das Universidades, foram impossibilitados no meio do processo investigativo em razão das medidas de contenção da pandemia do novo coronavírus (SARS-COV 2), acarretando consequências objetivas e subjetivas ao desenvolvimento desta pesquisa.

Diante da vasta documentação oficial e da realização de entrevistas, foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), de modo a buscar compreender a organização, atuações e reivindicações do movimento estudantil da FAED/UDESC no DAOM em espaços institucionais tais como comissões, congregação de centro, de curso, etc, e nos demais espaços, como naqueles

destinados a práticas e atividades ordinárias, congressos estudantis, debates na universidade, manifestações de rua, atividades externas, articulações com políticos e entidades estudantis.

Quanto à análise de conteúdo, é dividida em três fases distintas, “a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 1977, p.89). Geralmente, o documento na íntegra é considerado como *corpus* de análise. Assim, tendo em mãos as transcrições de entrevistas e o *corpus documental*, por meio da leitura flutuante⁹, verificamos a frequência de ocorrência daquelas que passamos a considerar as palavras-chave das escritas registradas, as quais constituem os indicadores a serem utilizados para a interpretação. Essas ações correspondem à pré-análise.

A exploração consiste na codificação, que segundo Bardin (1977, p.95-100) é o processo pelo qual o pesquisador sistematiza e agrupa os dados com intuito de descrever as características do conteúdo neles contido, por meio da escolha dos recortes do texto em *unidades de registro*, pela definição de *regras de contagem* e pela *classificação e agregação do teor da escrita em categorias temáticas*.

Considerando que cada unidade de registro é uma componente textual de significação, constituída por parágrafos, frases e palavras, sua atenta leitura analítica possibilita a identificação de palavras-chave que compõem uma primeira categorização. Neste estudo, esta foi obtida na conjugação de dois procedimentos: a) classificação dos dados da escrita através das similaridades terminológicas, ou seja, agrupando enunciados selecionados pelo grau de proximidade, exprimindo significados e elaborações importantes relacionados aos objetivos de nosso estudo, encontrados não somente na parte visível e aparente dos textos, mas também nas entrelinhas dos enunciados; b) constatação por meio de contagem, após sucessivas leituras flutuantes, de que alguns termos são repetidos ao longo da escrita e revelam, em linhas gerais, a natureza da prática educativa registrada.

Segundo a análise de conteúdo, as palavras-chave que equivalem às primeiras categorias são agrupadas de acordo com temas similares e dão origem às categorias iniciais. Em seguida, da reunião temática das categorias iniciais se compõem as categorias intermediárias, sendo que estas, ao serem aglutinadas devido à ocorrência de temas comuns resultam nas categorias finais. O que orienta

⁹ Constituída pelas várias leituras realizadas para se conhecer os textos, até que se atinja uma exaustividade considerada suficiente.

este processo é a busca pela compreensão dos sentidos e significações das escritas, sejam estes repetidos ou agregando outros e novos significados.

Já na terceira fase, que abrange o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, segue-se na direção de captar tanto os conteúdos explícitos como aqueles tacitamente delineados. Nesta etapa cabe a comparação entre categorias oriundas das análises, de modo a colocar em evidência aspectos de similaridade ou de diferenciação.

Esta dissertação pesquisa está estruturada em quatro seções. Logo após a Introdução, na primeira delas, denominada “COMO É DIFÍCIL ACORDAR CALADO” – HISTÓRIAS DO MOVIMENTO ESTUDANTIL NO BRASIL E PELO MUNDO, exploro pesquisas sobre diferenciadas manifestações e expressões do movimento estudantil em algumas regiões do mundo e do Brasil nas décadas de 60 e 70, com foco no ano de 1968. Abordo a existência de especificidades e diversidades político-ideológicas do movimento estudantil brasileiro em decorrência do contexto nacional, marcado pelo início do regime ditatorial, e analiso o período de criação da FAED, quase concomitante com o golpe de 1964.

A seção seguinte, intitulada “ESSE SILÊNCIO TODO ME ATORDOA – EX-ESTUDANTES DA FAED SOLTAM A VOZ”, se destina a apresentar as entrevistas realizadas com ex-estudantes membros do DAOM, em suas primeiras gestões, evidenciando as contradições de uma memória coletiva marcada por distintos pontos de vista, que remetem as primeiras formas de organização do DAOM, aspectos das inter-relações no interior da instituição e a vida juvenil em Florianópolis na década de 1960, entre outras questões.

Por sua vez, uma terceira seção, cujo título é “TIRANDO A POEIRA DO PORÃO DA FAED”, apresenta as análises das sete categorias finais resultantes do processo de Análise de Conteúdo, compostas com interpretações de trechos das entrevistas realizadas com ex-estudantes membros do DAOM, em conjunto com análises de documentação ordinária da entidade estudantil, legislação educacional e outros documentos condizentes.

Por fim, são trazidas algumas considerações finais.

1. “COMO É DIFÍCIL ACORDAR CALADO” – HISTÓRIAS DO MOVIMENTO ESTUDANTIL NO BRASIL E PELO MUNDO

No processo histórico das lutas estudantis e sociais no Brasil, o ano de 1968 se inscreve como paradigmático. Pouco mais de meio século se passou do “ano dos estudantes” (MARTINS FILHO, 1998), do momento em que o regime ditatorial foi recrudescido com o Ato Institucional nº 5, do trágico episódio da morte do estudante Edson Luís. Em suma, meio século desde um passado que não passa! 1968, marcante para a história do movimento estudantil brasileiro e da juventude mundial, onde os desejos de livre expressão, participação política e transformação societária enfrentaram a repressão policial e a violência institucionalizada. Passeatas com a presença de estudantes, intelectuais e religiosos progressistas encaravam tropas de choque, armas em riste, blindados, gases tóxicos, prisões autocráticas, e muitas vezes contavam apenas com palavras de ordem, punhos cerrados, paus e pedras diante do poder dos fuzis.

Após meio século das manifestações dos movimentos juvenis, estas ainda necessitam ser estudadas, analisadas e revisitadas de maneira profunda. Os conteúdos, pautas e formas de organização históricas referentes ao movimento estudantil daquele momento, embasados por vozes de estudantes que vivenciaram aquele período da ditadura solicitam uma escuta atenta. Assim, defendo que é mister rememorar e (re)constituir narrativas no contexto político, econômico e educacional atual, onde a expressão e o sentimento sobre 1968 como “ano que não acabou”¹⁰ ainda pulsam intensamente nos corações de muitos/as brasileiros/as.

De acordo com Marcos Napolitano, a vasta pesquisa sobre o movimento estudantil, geradora de uma sólida narrativa constituída no imaginário social, assim como a constante reverência militante sobre seus (des)caminhos nas décadas de 1960, 1970 e 1980, especialmente no ano de 1968, podem inferir um enganador esgotamento dos estudos sobre a temática: “O ano de 1968 e particularmente o movimento estudantil, que sacudiu o Brasil e o mundo, de tão lembrado, cultuado e comentado, dão a falsa impressão de que estão esgotados para a análise histórica” (NAPOLITANO, 2016, p. 13).

¹⁰ Referência à obra de Zuenir Ventura “1968 – o ano que não acabou”.

Por mais que os holofotes da memória e as narrativas decorrentes tenham sido constantemente (re)direcionados para os diversos personagens ativos à época e para as suas organizações políticas, configurando os fatos tidos como fundamentais na mobilização estudantil no período e interpelando as formas de repressão social então presentes, constituindo uma narrativa recorrente, há outros atores a serem ouvidos, fatos não relatados e inseridos em localidades geográficas ainda não prestigiadas pela historiografia. Igualmente, aspectos referentes às ações envolvendo instituições escolares e o protagonismo de entidades estudantis, eventualmente caracterizados por aspectos ideológicos e culturais contrastantes, permanecem secundarizados ou mesmo ausentes das narrativas já elaboradas.

Neste sentido, torna-se imperativo sublinhar a notável diversidade que os movimentos estudantis tiveram ao longo da história, bem como as suas diversas concepções ideológicas e formas de atuação no panorama internacional. Sem perder de vista as principais referências sobre o M.E brasileiro, considero instigantes os cenários e mobilizações deste complexo processo de demandas transnacionais que são trazidas à luz recentemente, e que, de alguma forma, problematizam as narrativas pretensamente hegemônica e homogeneizantes. Particularmente, este estudo pretende auxiliar na compreensão das atuações do DAOM no cenário de Santa Catarina.

Neste âmbito, trago como referência alguns estudos sobre o movimento estudantil. Inicialmente, me refiro a “1968 Faz 30 anos”, organizado por João Roberto Martins Filho, a “Juventude e movimento estudantil: ontem e hoje”, organizado por Luís Antônio Groppo, Michel Zaidan Filho e Otávio Luiz Machado e a “Caminhado e cantando: O imaginário do movimento estudantil brasileiro de 1968”, autoria de Rafael Rosa Hagemeyer. Ao lado desses referenciais, dialogo com alguns elementos da historiografia internacional sobre as mobilizações juvenis na América Latina, América do norte, Europa e no Brasil, publicados no contexto do cinquentenário de 1968 e reunidos na obra *Globalizing the student rebellion in the long '68*.

Num destes estudos, o autor Sam Blaxland apresenta *Re-thinking Student Radicalism: the case of a Provincial British University*, ou Repensando o Radicalismo Estudantil: o caso da uma Universidade Britânica Provincial, reflete sobre as posturas do M.E. da universidade da Província de Swansea no fim da década de

sessenta e no início dos anos 1970. Segundo informa, esta é uma Universidade criada em 1920, localizada na cidade litorânea de *Swansea*, no sul do País de Gales, no Reino Unido. O câmpus se localiza à beira-mar, na Baía de *Swansea*, sendo separado da praia por uma rodovia de intensa circulação. Em 1968, apenas um mês depois do Maio Francês, dois estudantes foram atropelados em frente à universidade, justamente por não existir um local seguro de travessia. O atropelamento destes dois estudantes constituiu uma pauta específica desta instituição. A reação do coletivo fez com que cerca de trezentos estudantes marchassem até a rodovia e, chegando lá, todos se sentassem no meio da rua, bloqueando o trânsito, em uma manifestação que denominaram de “*sit-in*”.

De acordo com Blaxland (2018), a polícia foi chamada e houve um confronto violento com os estudantes, que tinham como liderança o presidente da União dos Estudantes da Universidade, que foi detido. Um protesto maior aconteceu no dia seguinte, momento em que a polícia manteve a repressão e, em decorrência, um confronto mais violento ocorreu nas proximidades. O autor avalia que esta foi uma manifestação realizada por uma minoria dos estudantes, diante de uma maioria apática e distanciada da luta empreendida. Mas embora a política estudantil tenha sido intensamente criticada pelos dirigentes da instituição escolar e pela mídia local, a mobilização atingiu seu objetivo, materializado com a conquista da construção de uma passarela e de um semáforo. Sobre o comportamento provinciano detectado, o estudioso pondera:

A maioria era apática ou se distanciou ativamente deste tipo de atividade. Isso nos diz algo sobre a natureza esporádica do movimento de 1968, particularmente em áreas mais rurais e provinciais do país. Em lugares como Swansea, onde uma cultura socialmente conservadora tinha raízes profundas isso era de se esperar. (BLAXLAND, 2018, p. 24, tradução minha).¹¹

Contudo, estas manifestações de rupúdio aos atropelamentos e solicitando melhorias na segurança dos pedestres representaram a centelha de outras manifestações, greves e protestos que iriam ocorrer nos meados da década de 1970. Desta forma, o autor defende a ideia de pensarmos o conceito de “Longo 68”,

¹¹ No original: “*The majority were either apathetic, or they actively distanced themselves from this kind of activity. This tells us something about the sporadic nature of the 1968 movement, particularly in more rural and provincial areas of the country.*” As demais traduções são também de minha responsabilidade.

entendendo- o como um processo transnacional de rebeliões juvenis que ocorreram em distintas regiões, repletas de especificidades - todas inspiradas em 1968 -, que fermentaram e foram acontecer em anos seguintes, nutridas do mesmo “espírito”: “Este artigo, portanto, reforçará a necessidade de pensar em termos de Longo 68, onde em lugares como esta universidade provincial em estudo, ‘o espírito dos 68’ era muito mais aplicável à década que se seguiu” (BLAXLAND, 2018, p. 24).¹²

Confirmou-se este pensamento de Longo 68. A questão foi evidenciada nas manifestações do M.E. da Universidade Britânica da Província de *Swansea* realizadas no ano de 1969, quando dramáticos e violentos protestos em repúdio à turnê *Sprinboks*, da equipe sul-africana do *apartheid* aconteceram em *Swansea*. Mais de dois mil manifestantes, não apenas dali, mas de diversas universidades do país, caminharam até o estádio de *rugby* onde acontecia o jogo e realizaram intensa manifestação contrária. O estudo destaca ainda a ocorrência de uma eleição proposta pela União dos Estudantes da Universidade de *Swansea*, em 1969, onde: “[...] a maioria do corpo estudantil votou pelo boicote a uma manifestação contra a guerra do Vietnã” (BLAXLAND, 2018, p. 27)¹³ e “Um grupo muito maior de 500 estudantes embalados em um salão em 1968 para ouvir o então líder conservador da oposição, Edward Heath, fazer uma palestra”¹⁴ (BLAXLAND, 2018, p. 27). Ou seja, por vezes as mobilizações são nutridas por eventos contraditórios, alicerçados em pautas divergentes quanto às finalidades.

Evidencio que busco sublinhar estes eventos históricos para um inicial diálogo com os estudos propostos na historiografia internacional sobre as variadas expressões dos movimentos estudantis. Diante destas pré-análises evidenciam-se aspectos da diversidade ideológica e das disputas dentre estudantes neste *Longo 68*, não sendo possível aferir uma postura única dos jovens no período. Tal argumento desconstrói a narrativa hegemônica que considera que movimentos estudantis sempre estariam manifestando-se de maneira “progressista” e desmistifica o estudante como um ser revolucionário: “Nem sempre os movimentos aderiram valores “progressistas”. Na verdade, mesmo entre os progressistas há uma

¹² No original: “*This paper, therefore, will reinforce the need to think in terms of a «long 68», one where, in places like this provincial university under study, the «spirit of 68» was much more applicable to the decade that followed it.*”

¹³ No original: “*A majority of Swansea students voted to boycott an anti-Vietnam protest in 1968.*”

¹⁴ No original: “*A much bigger body of 500 students packed into a hall in 1968 to hear then then Conservative leader of the opposition, Edward Heath, give a talk.*”

grande diversidade [...] Contudo, os movimentos por vezes adotaram ideologias chamadas “regressistas” [...]” (GROPPO; ZAIDAN FILHO; MACHADO, 2008, p. 27).

Diante da existência de variadas posturas políticas, de maneiras de organizações distintas e de características particulares na configuração de grupos atuantes no M.E. (e mesmo fora dele) em um determinado período, considero que a questão de gênero também é um fato importante a ser considerado nas análises. Por mais que este não seja um trabalho centrado na problemática de gênero no âmbito do M.E. catarinense, documentos analisados, como as fichas individuais dos estudantes organizadas por turma, evidenciam que o corpo estudantil das primeiras turmas do curso de Pedagogia da FAED, na década de 1960, é composto por mulheres em sua ampla maioria. Diante desta importante presença feminina na FAED naquela época, remeto às contribuições de Karina Ivone Cruz Flores em *“Itinerario personal y profesional de mujeres que participaron en el movimiento estudiantil mexicano de 1968”* ou Itinerário pessoal e profissional de mulheres que participaram no movimento estudantil mexicano de 1968 (FLORES, 2018), para melhor compreender as particularidades e demandas de ser uma jovem mulher na década de 1960 na América Latina. Ao refletir sobre as participações das mulheres nas mobilizações estudantis no México em 68, essa autora nos alerta sobre as relações e implicações da formação familiar e social das mulheres na participação, ou não, no movimento estudantil: “A formação pessoal, familiar, social e educativa das mulheres foi fundamental para conhecer e entender seus motivos para participar daquela mobilização”¹⁵ (FLORES, 2018, p.128).

Pensando no cenário nacional, estimo que as características das rígidas formações familiares, permeadas pelo contexto social paternalista da sociedade brasileira e catarinense na década de 1960 influem nas disputas, escolhas e pautas que as jovens enfrentaram para ocuparem os espaços públicos de destaque social e, em especial, a participação, protagonista ou ofuscada, no ambiente político tido como predominantemente masculino. Inspirados pela pesquisa referenciada, reflito sobre

Como elas assumiram os fatos em suas vidas, assim como, as condições culturais de quem vivenciou esse trânsito do espaço privado ao público [...]

¹⁵ No original: “La formación personal, familiar, social y educativa de ellas fue clave para conocer y comprender sus razones al ser partícipes de aquella movilización”.

de estudantes à ativistas, de jovens mulheres capazes de participarem de diversas atividades na política. (FLORES, 2018, p.128).¹⁶

Ou seja, defendo que é necessário compreender a existência de complexas disputas históricas e sua mutabilidade, assim como as diversas formas de organização no interior do M.E. em cada localidade e período, relacionadas com as correlações de forças, conjunturas político-sociais e particularidades das instituições escolares. Nesse sentido, ressalto as contribuições para esta pesquisa presentes na análise de Marcus Vinícius Costa da Conceição em “Os limites do sindicalismo estudantil francês e a auto-organização estudantil durante o Maio de 1968” (CONCEIÇÃO, 2018). Este texto trata das particularidades das disputas quanto às formas de organização que fervilharam nas entranhas do M.E. do 68 francês, com foco na ruptura paradigmática expressa na recusa à entidade representativa histórica na França e ao seu formato de organização sindicalista. Mostra que a União Nacional de Estudantes da França (UNEF), criada em 1907, como um elemento central de discussão e mobilização, apresentava limitações e contradições em seu formato de organização e atuação. Ao mesmo tempo, o autor mostra como uma reviravolta da base estudantil ativa e auto-organizada, com elementos de espontaneidade, calcada em um potencial inovador, ressignificou o horizonte prático da organização dos estudantes franceses em 1968:

O Maio de 1968 foi um acontecimento que rompeu paradigmas no processo de organização do movimento estudantil francês. Uma vez que o seu processo de organização foi baseado no modelo sindicalista [...] instituído em 1946 a partir da Carta de Grenoble aprovada no 35º Congresso da UNEF, posto em xeque aos acontecimentos daquele momento. (CONCEIÇÃO, 2018, p.105)

O modelo de sindicalismo estudantil na França tem raízes em um passado mais longínquo. Surgiu no contexto pós-segunda Guerra Mundial, com o objetivo de atender às questões sociais do país e igualar o estudante ao operário na busca de direitos, compreendendo este estudante como um jovem-operário da produção intelectual. Porém, nos meados da década de 1960, com motivações que surgem com a Guerra da Argélia, o modelo sindicalista começou a ser criticado. As críticas à UNEF eram direcionadas ao excesso de burocracia e seu centralismo não

¹⁶ No original: “Sobre el cómo ellas asumieron los hechos en su vida, así como las condiciones culturales de quienes vivieron ese tránsito del espacio privado al público, de la expresión personal a la participación política, de estudiantes a activistas, de jóvenes a mujeres capaces de participar en la política y en actividades de distinta índole.”

democrático, bem como à sua incapacidade de mobilizar as massas estudantis, ao ponto de inferir que a entidade estudantil tinha se tornado um braço burocrático do Estado, e que exercia um papel contrarrevolucionário (CONCEIÇÃO, 2018).

Estudantes revoltados (as) com a desmobilização e com caráter burocrata da UNEF não permaneceram apáticos. As pautas e sonhos da juventude remetem à autogestão e, para além de uma reivindicação, iniciam a práxis como uma via capaz de transformar o cenário. No texto é destacado o corrido em Strasbourg: “O episódio conhecido como Escândalo de *Strasbourg* em que estudantes ganharam as eleições para a seção local da UNEF, *Association Fédérative Générale des Étudiants de Strasbourg*, com a proposta de fechá-la. (CONCEIÇÃO, 2018, p.108)

Já o 1968 brasileiro é marcado pelo contexto político de uma ditadura que iniciou em 1964. Um regime ditatorial que, em seus primeiros atos autoritários, e de extremo ódio, direcionou o ataque ao M.E. e suas entidades. Esse movimento histórico foi marcado pelo uso de violência¹⁷, seguida da criação de legislação repressiva com finalidade específica, em que se destacou a lei 4 464, que veio a ser conhecida como Lei Suplicy.

Já no início do regime golpista, foi demonstrada a preocupação latente com o controle social do setor da juventude brasileira organizada, o movimento estudantil. Em novembro de 1964 a ditadura de Castelo Branco instaura a lei número 4.464/64 conhecida por Lei Suplicy, de autoria do Ministro da Educação de mesmo nome. (PAIVA, 2017, p.67)

Esta lei colocou em situação de ilegalidade as entidades históricas e representativas do M.E. em âmbito nacional - União Nacional dos Estudantes, estadual - Uniões Estaduais de Estudantes, e por curso - Centros Acadêmicos, e teve por finalidade desarticular, e, literalmente, extinguir legalmente as entidades representativas estudantis e substituí-las por entidades “pelegas”¹⁸ que manifestassem atividades limitadas e controladas pelo interesse do Estado, enquadradas na mesma lei (BRASIL, 1964).

Vemos que, logo no artigo primeiro, a lei Suplicy institucionaliza tais entidades estudantis “pelegas”, criadas pela ditadura, que eram limitadas a realizar somente atividades de “caráter cívico, social, cultural, científico, técnico, artístico, e

¹⁷ No dia primeiro de abril de 1964 a sede da União Nacional dos Estudantes (UNE), na Rua do Flamengo nº 132 (RJ), foi atacada por paramilitares que incendiaram o prédio da entidade.

¹⁸ Sobre o termo pelego, sua origem histórica remete ao período do Estado Novo (1937-45) como parte da política nacionalista de Getúlio Vargas. Diante da constituição de grandes massas de trabalhadores organizados e sindicalizados, principalmente nos centros urbanos do país, o governo criou a figura do pelego para facilitar a implementação de suas políticas. Este tinha por missão apresentar as medidas governamentais aos operários de modo convincente (INFOPEDIA, 2021).

desportivo, visando à complementação e ao aprimoramento da formação universitária. Sendo proibida qualquer possibilidade de expressão denominada de “político-partidária” no dia a dia da entidade estudantil” (BRASIL, 1964).

Esta foi uma das formas de repressão estatal, determinando que as entidades estudantis representativas preexistentes eram ilegais. Criou outras que deveriam exercer funções específicas de conagração, proibindo as ações políticas, funcionando de acordo com os interesses repressivos, como se fosse um braço estudantil do Estado. Porém, a lei 4 464/1964 não foi aceita sem resistências. Sendo assim, não impediu que as atuações do movimento estudantil continuassem, pois muitas das entidades históricas continuaram a atuação na ilegalidade e clandestinidade.

No eixo sul do Brasil, Curitiba tinha diversas instituições de ensino superior, além de uma reconhecida universidade. Em 1964 era uma cidade de convergência de estudantes de todo Brasil, e, ao mesmo tempo, um polo organizado do movimento estudantil na região. Segundo Romagnoli e Gonçalves (1979), ali foram travadas importantes resistências à Lei Suplicy. Embora a lei tenha sido parcialmente implantada, o movimento estudantil impôs derrotas à ditadura, realizando boicotes às entidades fraudes ou pelegas mediante mobilizações e plebiscitos massivos, travando uma intensa luta em defesa das entidades estudantis de resistência e de todo o seu sistema de representação já organizado, envolvendo da base à esfera nacional, passando pelos Diretórios Centrais de Estudantes, Uniões Estaduais de Estudantes e pela União Nacional dos Estudantes (MARTINS FILHO, 1998).

Cabe desde já indicar que, no caso do DAOM, a questão do atrelamento ao regime pode ser problematizada. Isto porque a FAED e a entidade estudantil começaram a funcionar justamente em 1964, e assim, estiveram diretamente vinculadas com a política autoritária desde o processo de suas criações, o que viria a matizar os seus primeiros anos de funcionamento. Nestas instituições não foi necessário realizar destituições de diretorias, mudanças em Estatuto, não ocorreram manifestações contrárias à Lei Suplicy ou qualquer ingerência que significasse uma ruptura no *modus operandi* do DAOM e da Faculdade de Educação, pois foram criados no bojo golpista. A entidade estudantil surgiu sob tutela dos Dirigentes da Faculdade, e o seu Estatuto, para ser válido legalmente, deveria ser legitimado pela

Congregação da FAED, que o referendaria se este estivesse em acordo com o Regimento Interno da instituição – em processo de implementação e discussão em 1964/65 -, bem como atendesse às legislações educacionais da época, como veremos nas análises que se seguem.

Em um contexto repleto de contradições, a FAED, a nova e pioneira Faculdade de Educação do Estado de Santa Catarina, estava em pleno processo de reconhecimento institucional pelo Conselho Federal da Educação (CFE). Neste momento de ruptura autoritária, foi diretamente influenciada pela conjuntura dos interesses pró-golpe em sua implantação, o que é posteriormente discutido neste trabalho. Por ora, reitero que, com objetivo de obter reconhecimento pelo MEC, o Diretor da Faculdade encaminhou o Regimento Provisório da FAED, criado em 1963 para estabelecer condições normativas provisórias para o início das aulas no ano seguinte, para análise e aprovação nacional pelo Conselho Federal de Educação (CFE). E recebeu como devolutiva o 2º Adendo ao Parecer nº 449/65 do relator Valnir Chagas, assinado pelo presidente do CFE, após meses de tramitação (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1965):

Figura 1 - 2º Adendo ao Parecer nº 449/64 – Câmara de Ensino Superior 1º Grupo.

2º ADENDO AO PARECER Nº 449/65
CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR
1º GRUPO

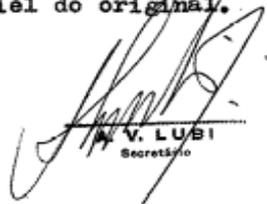
Aprovado em 3.12.65

Volta a este Conselho o Regimento da Faculdade de Educação de Santa Catarina (adaptação à Lei nº 4.464/64) revisito em face do 1º Adendo ao Parecer nº 449/65. Atendidas como foram as ponderações constantes daquele pronunciamento anterior, - somos pela sua aprovação.

CFE, 1º . 12 . 1965

Ass - A. Almeida Júnior - Presidente da CeSu.
 Valnir Chagas, relator,
 Maurício Rocha e Silva,
 Roberto Figueira Santos.

Cópia fiél do original.



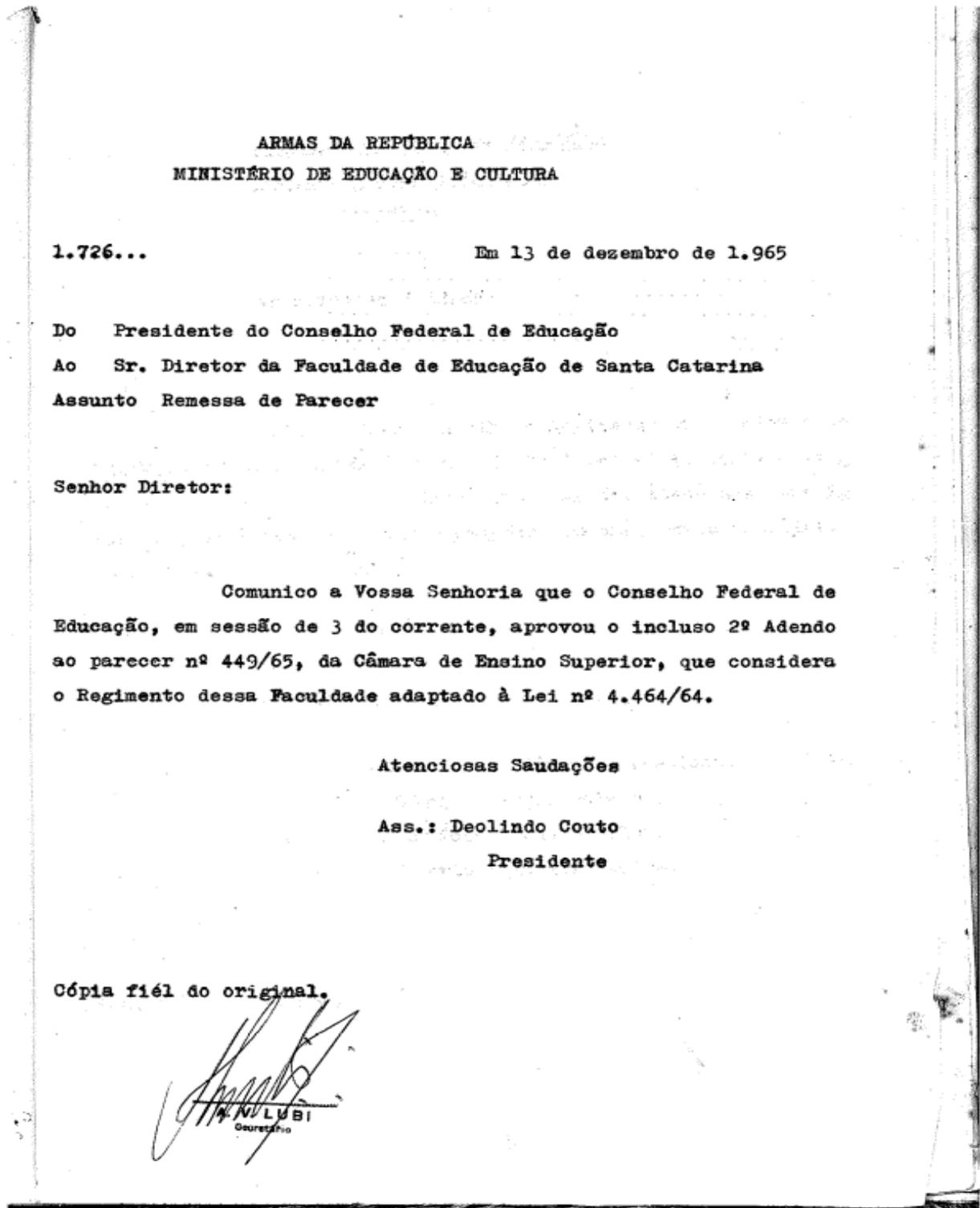
V. LUSI
 Secretário

Fonte: Arquivo da FAED/UDESC

Após esta posição, o Presidente do CFE encaminhou o ofício abaixo ao Diretor da FAED Osvaldo Ferreira de Melo, comunicando a realização da sessão da Câmara do Ensino Superior, e informou a sua decisão, que considerou a FAED

adaptada à nova lei de repressão ao movimento estudantil brasileiro, a Lei Suplicy (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 1965):

Figura 2 - Ofício nº 1.726 - Armas da República – Ministério de Educação e Cultura, enviado por Deolindo Couto Presidente do Conselho Federal da Educação ao Diretor da FAED



Esta comunicação oficial entre a Direção da FAED e o Ministério de Educação e Cultura demonstra alguns aspectos, dentre outros que serão posteriormente pormenorizados, que tratavam das pretensões de normatizar e disciplinar a conduta estudantil, também presentes no primeiro Regimento da Faculdade.

Concluiu-se o Regimento Interno da Faculdade de Educação em 1966, que oficializava a Entidade representativa dos (as) Estudantes: "*Art. 87 - Como associação oficial do corpo discente da Faculdade, será instituído um Diretório Acadêmico*" (FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA, 1966, p. 20).

O artigo que trata do DAOM no Regimento da FAED buscava estipular e normatizar o caráter das atividades realizadas pelo movimento estudantil, limitando-o a uma atuação cívica e desportiva, no âmbito de conagração da juventude: "Art. 87 item d) Organizar reuniões e certames de caráter cívico, social, cultural, científico, técnico, artístico, e desportivo, visando a complementação e ao aprimoramento da formação do nível superior" (FACULDADE..., 1966, p. 21).

Ainda observando o artigo número 87, o qual determinava qual seria a entidade/órgão representativo dos (as) estudantes, é possível compreender quais as intencionalidades características que este órgão deveria expressar em seu funcionamento, definindo, ainda, quais as atividades que exerceria como partícipe da organicidade acadêmica institucional. Segundo Paiva (2017), temos, desde sua origem, uma entidade destinada para os fins e ritos acadêmicos, em realizações de atividades de caráter "cívico, científico e técnico", ligadas mais à área de ensino e desenvolvimento da ciência, ao exemplo de palestras com professores e semanas acadêmicas.

Ao analisar o artigo n. 91 do Regimento, vislumbro a relação de tutela e controle que os Dirigentes da FAED detinham sobre o DAOM, ao determinar que a Congregação da Faculdade exercia o poder decisório sobre a aprovação ou reprovação do seu Estatuto. Desta forma, a instituição escolar exercia, no interior de seus órgãos e instâncias deliberativas não democráticas, no contexto microeducacional, os ditames das políticas macroeducacionais para o controle do movimento estudantil brasileiro, ao incorporar o disposto na lei Suplicy:

Art. 91 - A composição, organização e atribuições do Diretório Acadêmico serão fixadas em seu Regimento, que deverá ser aprovado pela Congregação da Faculdade, que aprovará, ainda, quaisquer modificações que se lhe fizerem, obedecido o disposto em lei nº 4464, de 9 de novembro de 1964, e no decreto que o regulamentou. (FACULDADE..., 1966, p. 22)¹⁹

Sob tal perspectiva, não houve autonomia no DAOM, nem sequer para criar seu próprio Estatuto, documento máximo e referência, onde deveriam ser expressos os princípios do movimento e que poderia ser fruto de discussões e encaminhamentos dos (as) estudantes, dadas as condições de liberdade desejadas. Mas para entrar em vigor, necessitaria do aval e aprovação em uma reunião ordinária da Congregação da FAED.

O artigo nº 92 reforça, nas normativas internas, a intencionalidade de limitar a função e as atividades do DAOM. Determinou a proibição de atividades políticas na entidade estudantil no período: “É vedada aos órgãos de representação estudantil qualquer ação de manifestação ou propaganda de caráter político partidário, bem como incitar, promover ou apoiar a ausência coletiva aos trabalhos escolares” (FACULDADE..., 1966, p. 22)²⁰

Feito uma cópia da Lei Suplicy, ficou estabelecido no Regimento da FAED a proibição de manifestar qualquer tipo de posicionamento ou atividade com caráter político-partidária pela entidade. A seu lado, atividades de caráter simplesmente político (sem vinculação partidária) não estavam descritas como funções e nem constavam entre os objetivos da entidade. A única referência a manifestações políticas era proibitiva, lapidando-se o “perfil imposto” para a entidade, afastando ao máximo a política do horizonte de lutas, tratando o compromisso social e político como um (im) possível elemento a compor o rol de afazeres e práticas da entidade estudantil.

De acordo com Nosella e Buffa (2009, p.18), as normas e práticas, variáveis no espaço e tempo, podem ser estudadas como categorias de análise para a elaboração da história de instituições escolares, e contribuem para a compreensão das relações de poderes internos, indicando como de grande valia os estudos

¹⁹ Regimento da Faculdade de Educação, aprovado pelo egrégio Conselho Estadual de Educação na sessão de 06/09/1966 pag. 22.

²⁰ Regimento da Faculdade de Educação, aprovado pelo egrégio Conselho Estadual de Educação na sessão de 06/09/1966, pag. 22.

críticos sobre as “[...] normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos [...]” de determinada instituição.

Entendo que ter ciência das diversas formas de repressão ao M.E., nas macro e micro realidades, quer fossem veladas ou explícitas, assim como explicitado na articulação da legislação nacional com o regimentos das instituições escolares, é basilar para a compreensão das formas de atuação, organização e mobilização que o M.E. desenvolveu de 1964 a 1968 no Brasil e, especificamente, que o DAOM levou a efeito em Santa Catarina.

Como já apontado, no que tange às formas de organização estudantil, há necessidade de analisar com profundidade cada contexto estudado – instituição escolar, entidade estudantil, personagens, especificidades regionais – pois há contradições que permeiam estes espaços e sujeitos, denotando uma série de especificidades no desenrolar da História da Educação brasileira. Assim, atento para implicações díspares nas diferentes Entidades Estudantis e Universidades quanto às consequências de Lei nº 4464/64, no interior da região Sul do Brasil, tais como aquelas apontadas no trabalho “O Movimento Estudantil da UFRGS (Porto Alegre/Brasil) em Tempos de Ditadura Civil-Militar: No Rastro das Memórias Orais e dos Escritos Estudantis”, de Gabriela Mathias de Castro, que depreende metodologia similar à adotada neste estudo, ao buscar “analisar narrativas de sujeitos que participaram do Movimento, considerando suas experiências [...]” (CASTRO, 2018, p. 75).

Castro (2018), ao recorrer à memória dos (as) entrevistados (as), estudantes ex-membros do Diretório dos Institutos Unificados (DAIU), que anteriormente era o Centro Acadêmico Franklin Delano Roosevelt (CAFDR), desvela a política intervencionista sofrida na entidade estudantil:

Na época em que foi instaurado o regime ditatorial o CAFDR sofreu uma intervenção e teve suas lideranças destituídas. A situação gerou repercussões no meio estudantil e diversos atos foram desenvolvidos na tentativa de revogar a diretoria nomeada, já que ela não havia sido eleita pelos estudantes.” (CASTRO, 2018, p. 80).

A autora descreve que a UFRGS teve processos de ensino-aprendizagem desfigurados, passando por uma violenta ruptura em aspectos fundamentais a partir do golpe civil-militar de 1964, que resultou na perseguição e expurgos de dezenas de docentes. Segundo Mansan (2009, p. 112), citado em nota por Castro, “Sabe-se que dezoito professores da Universidade foram afastados em 1964 e que em 1969

pelo menos outros vinte e três docentes foram atingidos por determinações semelhantes”. Iniciou um período de trevas na Universidade, de teor policaresco, primeiramente com as investigações feitas pelo setor de inteligência das Forças Armadas: “Na UFRGS, a Reitoria, o Conselho Universitário, as direções das unidades de ensino e os órgãos estudantis foram todos investigados pelo Centro de Informações do Exército”; em seguida, o regime modificou o organograma institucional da instituição escolar, passando a funcionar no seu interior, com a criação de órgãos e setores de vigilância político-ideológico, como “[...] a atuação da rede de Assessorias de Segurança e Informação (ASIs)” (CASTRO, 2018, p.76).

Os primeiros impactos do golpe civil-militar de 1964, na UFRGS, evidenciam a ocorrência de particularidades. Demonstram que, muito mais do que devido a uma relação de pertencimento a uma específica região do país, são as características de temporalidade da constituição da instituição escolar de ensino superior, e seus contextos de criação que ilustram os efeitos do regime ditatorial no cenário institucional.

Desta forma, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, constituída pela união de Faculdades isoladas, algumas criadas em Porto Alegre ainda no final do século XIX, adquiriu *status* de Universidade, sendo denominada Universidade de Porto Alegre em 1934, transformando-se em Universidade do Rio Grande do Sul em 1947, até federalizar-se em 1950, constituindo a UFRGS.²¹ Assim, uma Universidade como a UFRGS, no ano de 1964, já tinha uma trajetória histórica de desenvolvimento do pensamento científico, nas mais distintas áreas do saber. Igualmente, seus estudantes já haviam desenvolvido modos de organização e luta histórica em suas entidades representativas. Com a amotinação do golpe civil-militar, e a tomada do poder por atores que representavam interesses da classe dominante do país e do imperialismo internacional, articularam verdadeiras expedições de guerra para devastar a instituição escolar, o que implicou em uma drástica mudança de suas estruturas e relações, incluindo o movimento estudantil.

Outrossim, a análise do movimento estudantil mineiro realizada por Margarida Luiza de Matos Vieira em “68: Os estudantes mineiros e o desejo de um mundo novo”, realizada no aniversário de 30 anos de 68, colabora para a escrutinação do

²¹ História da instituição pesquisada no sítio online da Instituição: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico> Acesso em 07 Nov.2019.

diverso mosaico de expressões do movimento estudantil brasileiro no período. Vieira (1998) reflete sobre as contradições da sociedade da sociedade mineira, com fortes influências do catolicismo em sua constituição histórica, sendo que a partir destes princípios morais tradicionais e de fé católica surgiu inspiração para o crescimento de uma esquerda cristã. Na organização estudantil, ainda no início da década de 1960, despontou a Juventude Estudantil Católica (JEC), a Juventude Universitária Católica (JUC), a Juventude operária Católica (JOC), a Ação Operária Católica (APC), depois a Ação Popular (AP), que influenciaram o movimento estudantil e sindical, buscando uma ação social e política efetiva e independente à hierarquia da Igreja (VIEIRA, 1998, p. 78). Destaca-se a atuação deste grupo na prática da educação popular realizada pelo Movimento de Educação de Base (MEB), que realizou convênio com o governo federal em 1961, e desenvolveu atividades que combinavam a alfabetização e conscientização, sob a influência de Paulo Freire.

Minas Gerais formou grandes lideranças estudantis, dialogando com Vinícius Caldeira Brante, o presidente da UNE na gestão histórica de 1962/1963. Já a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi palco de um episódio que despertou revolta em todo o país, em 1966. Na instituição se realizou, como trote de recepção de calouros, uma “brincadeira” que obrigava a circulação pela cidade com cartazes com críticas ao regime militar. Em decorrência, houve violenta repressão policial, despertando protestos em diversos estados pelo país (VIEIRA, 1998).

Embora com dificuldade de organização, a UNE escolheu a cidade de Belo Horizonte para a realização do Congresso Nacional de Estudantes de 1966, com apoio de setores da Igreja Católica, usando de estratégias para burlar a vigilância e controle do Estado repressor:

Em julho de 1966, no convento dos franciscanos, em Belo Horizonte, realizou-se clandestinamente, pela primeira vez na história da UNE, o Congresso Nacional dos Estudantes. Avisados da proibição de sua realização eles marcaram uma abertura fictícia na sede social do DCE/UFMG, enquanto, na prática, alguns já estavam instalados no convento e outros iam para missa e, ao final dela, desciam pela escada para o Congresso. (VIEIRA, 1998, p. 83)

Realizados os debates, foi eleita a nova Diretoria da UNE, composta por diversos setores da esquerda, tendo como presidente José Luís Guedes, da Ação Popular. Deliberaram por um “Plano de Ação”, aprovado para 1966-67, onde destacavam-se: a luta pela reforma universitária e contra o MEC-USAID, pela

revogação da Lei Suplicy, no plano das questões específicas dos estudantes” (VIEIRA,1998).

O ano de 1967 foi de intensa efervescência do movimento estudantil, pois mesmo com todas as dificuldades de organização, destaca-se a realização de um seminário pela UNE em Niterói, para discutir a luta contra os acordos MEC-USAID e a Guerra do Vietnã.

Os acordos MEC-USAID, uma série de tratativas entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID/BRASIL), tratados de maneira praticamente secreta, iniciaram-se em 1965, pelo planejamento educacional do ensino elementar e médio, fomentando e tratando de um intercâmbio de especialistas e técnicos da área de educação. O primeiro acordo relativo ao ensino superior data de 30 de junho de 1966, onde foi realizada uma avaliação da situação do ensino superior, apontando-se para uma necessária reforma universitária,

[...] problemas de administração, tais como sistemas de vestibulares, planejamento acadêmico, administração financeira e planejamento físico de cidades universitárias, tornar-se-ão tão complexos que limitarão severamente a eficiência destas instituições e terão fatalmente efeito prejudicial no desenvolvimento do ensino superior no Brasil. (ALVES, 1968, p. 34)

Este acordo foi implementado em 16 de março de 1967, e nesta ocasião foi firmada uma Relação Ilustrativa de Atividades do Projeto, em que destaco a seguinte afirmação, aludindo à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC):

Projeto de treinamento, abrangendo tôdas as universidades brasileiras, sobre operações e funcionamento na administração centralizada, nos moldes das atualmente em uso na Universidade Federal de Santa Catarina, com a plena cooperação dessa Universidade em Florianópolis. (ALVES, 1968, p. 39)

Neste documento se destacou uma universidade em nível nacional, que serviria de referência para as propostas ao ensino superior. Era a UFSC, na gestão de João David Ferreira Lima, que durou por onze anos (1961-1972), e que propalava que realizou a Reforma Universitária. No relatório a instituição foi apresentada como uma universidade “amadurecida”, alinhada às novas diretrizes para educação. Ou seja, os especialistas estadunidenses apontaram a UFSC como modelo a ser

seguido. Porém, como é tratado a seguir, era a Faculdade da Educação de Santa Catarina e a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC) que já realizavam, na prática desde 1964, a cobrança de mensalidades e a gestão via sistema fundacional.

As informações sobre o MEC-USAID haviam sido obtidas na Câmara Federal somente no fim de 1966, apesar do acordo ter sido celebrado em junho de 1965. Os estudantes, reunidos em Niterói em 1967 no seminário da UNE, concluíram que as questões mais negativas suscitadas pelo acordo tinham a ver com a cobrança de anuidades nas universidades públicas que funcionariam no sistema de fundações (VIEIRA, 1998).

Todos estes indicativos presentes no conteúdo dos acordos MEC-USAID para o ensino superior, que entraram em vigor em 1967, e rechaçado pela UNE, como por exemplo, os indicativos acordados de tornar pago o ensino superior público e a inserção de fundações privadas na gestão das universidades públicas, já eram uma realidade na FAED antes mesmo do acontecimento do golpe empresarial-militar de 64.

Desta forma, é possível destacar a especificidade da conjuntura político-educacional em Santa Catarina, e afirmar que as propostas educacionais de criação da FAED desenvolveram-se e organizaram-se no bojo das discussões existentes no contexto prévio ao golpe, por intelectuais articulados com os interesses da elite local. E esta, alinhada de alguma forma com os interesses imperialistas, colocou em prática políticas educacionais que viriam a ser instituídas em âmbito nacional somente após o desenvolvimento e instauração das políticas educacionais do governo golpista. Uma espécie de anteprojeto do ensino superior da ditadura.

Assim, a FAED não enfrentou grandes rupturas em seu macroprojeto político-pedagógico, nem tensões com o movimento estudantil com o desenvolver do início do governo ditatorial, pois muitas das políticas educacionais impostas pela ditadura no final da década de 60, com a Reforma Universitária de 1968, já estavam colocadas em prática na Faculdade de Educação de Santa Catarina, constituindo um sentimento de “sempre foi assim na FAED”.

No entanto, a imposição de cobrar mensalidades no ensino superior público, que era gratuito na grande maioria das universidades públicas existentes no Brasil, foi enfrentada com resistência pelo movimento estudantil, a exemplo da resistência

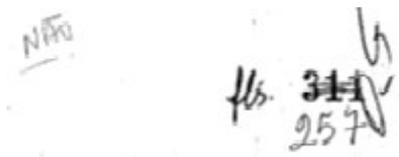
travada em Curitiba/PR. O DCE da UFPR e a União Paranaense de Estudantes (UPE) boicotaram o início das cobranças de mensalidades no início do ano de 1968 na Universidade Federal do Paraná.

Tudo começou com uma fila de calouros diante da reitoria, a primeira turma a pagar pelos estudos numa universidade pública. Os diretórios acadêmicos, com apoio do DCE e da UPE organizaram o boicote, pedindo que todos os estudantes solicitem “isenção de pagamento”. (HAGEMeyer, 1998, p.112).

A luta intensa envolveu a ocupação, por 500 estudantes, do Centro Politécnico, local da realização dos exames de um vestibular extraordinário que criava um curso de Engenharia noturno com cobrança mensalidades. Ainda segundo Hagemeyer (1998), exauridos os mecanismos de diálogo, o movimento estudantil seguiu seu foco na defesa da gratuidade do ensino, e foram encampadas verdadeiras batalhas campais em Curitiba.

O DAOM, desde sua criação em 1964, detinha relações interdependentes com o princípio privatista da educação superior pública, em especial quanto à cobrança de mensalidades aos estudantes da FAED. Isso em função de que seus principais rendimentos financeiros eram provenientes de um repasse de porcentual da mensalidade cobrada aos estudantes, a chamada “anuidade do DAOM”, realizado ordinariamente pela Direção da FAED (FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA, 1965):

Figura 3 - Relatório financeiro de 1965 do Diretor da FAED Osvaldo Ferreira de Melo.



| | |
|--------------------------------------|-----------|
| <u>SUBVENÇÕES SOCIAIS - 3.2.1.0</u> | |
| 3.2.1.0/05 - Instituições Privadas | |
| a) Subvenções ao Diretório Acadêmico | |
| "8 de Maio" do Curso de Pedagogia | |
| da Faculdade de Educação..... | 2.000.000 |

Fonte: Arquivo da FAED.

Neste Relatório, datado de 1965, subscrito pelo Diretor da FAED, Osvaldo Ferreira de Melo, constato a existência de registro documental desta inter-relação de repasses de parte do montante cobrado da totalidade dos (as) alunos (as) para o DAOM. Isto consta no item 3.2.1.0/05, caracterizado como uma subvenção social destinada a uma instituição privada. Problematizo a compreensão e consequências da Direção da FAED considerar a entidade estudantil como se fosse uma instituição privada, acrescido ao plano de fundo das normatizações institucionais disciplinares sobre o DAOM. Igualmente, cabe interrogar as contradições criadas com base na gestão financeira da entidade estudantil, detendo relações de dependência financeira, vigilância e tutela política sob a Direção da Faculdade. Possivelmente, a partir deste vínculo foram determinadas uma série de consequências e contradições, influentes nas atitudes práticas destas(es) jovens que compuseram o DAOM. A questão é que a transferência de recursos aumentaria de acordo com o aumento no preço cobrado, ou com o aumento do número de estudantes, como de fato viria a ocorrer. Esta relação tornaria mais apaziguada uma possível mobilização pelo fim da cobrança de mensalidades, ou pela redução dos preços.

A seguir buscamos elementos para a análise dessas e de outras questões associadas, mediante as vozes estudantis de alguns dos membros do DAOM.

2 “ESSE SILÊNCIO TODO ME ATORDOA” – EX-ESTUDANTES DA FAED SOLTAM A VOZ

Esse capítulo se presta a trazer à tona as vozes de ex-estudantes que atuaram no DAOM nas suas primeiras gestões e de ex-estudantes que eram representados por este órgão de representação estudantil no início de sua existência. Colabora para que as histórias sobre os movimentos estudantis da FAED e da UDESC sejam escritas fundamentadas nas vozes dos próprios estudantes e para que os (as) atuantes nos movimentos juvenis na atualidade tenham referências históricas para compreender as atuações das entidades estudantis da UDESC, e consequentemente, apreender sobre o papel desses atores na instituição escolar.

Entrevistar os (as) estudantes das primeiras turmas da FAED e que fizeram parte das gestões do DAOM é realmente um processo investigativo. Onde estarão aqueles (as) estudantes? Como localizá-los (as) e conseguir uma forma de contato? Estariam dispostos (as) a falar sobre aquele período? Afinal, trata-se de pessoas que hoje têm entre 70 e 80 anos, que estudaram na FAED há aproximadamente cinquenta anos e que podem estar em qualquer lugar do mundo, ou até mesmo não estarem mais entre nós.

A princípio encontrei uma escassa, mas valiosa, documentação no arquivo da FAED, sobre o período de 1964 a 1970. Um *corpus* composto por fichas individuais de estudantes, organizadas por turmas, além das prestações de contas que o DAOM realizou à Direção da Faculdade, onde constam os nomes de alguns membros da entidade estudantil. Mas mesmo com a aprovação pelo Conselho de Ética e com o “de acordo” do então Reitor da UDESC, enfrentei algumas dificuldades quanto ao acesso a documentos do Arquivo da UDESC, bem como quanto a fazer uso do arquivo central da instituição. Pois, como afirmam Nosella e Buffa (2009, p. 56), “Infelizmente, muitas vezes, por ciúme ou receio, os administradores de uma escola não se dispõem a colaborar com o pesquisador”. Este foi o ponto de partida de um emaranhado de tentativas de contatos com ex-estudantes e documentos históricos, que em cada proximidade – seja com familiares e conhecidos dos ex-estudantes ou com a documentação pertinente – fez acelerar o coração e emergir a esperança de um possível encontro.

Devido o passar destes cinquenta e um anos, não foi tarefa fácil fazer contato com ex-estudantes que compuseram o DAOM nesse período. Desta forma, considerei também válidos os depoimentos de ex-estudantes que não atuavam no Diretório Acadêmico, mas que eram por ele representados. Estimo que seus depoimentos agregam considerações sobre as posturas do DAOM na época, expressam memórias sobre a convivência do corpo de estudantes entre si e com a entidade estudantil, trazendo elementos da experiência de ser estudante da FAED/UDESC dentre os anos de 1964 a 1968. Ademais, compreender as relações dos estudantes com os professores e dirigentes da FAED implicou acessar os modos de organização do ensino superior em Santa Catarina na década de 1960, o que abrangeu suas percepções sobre o contexto sócio-político, o envolvimento com o movimento estudantil, a frequência aos espaços de lazer da juventude, chegando até a atuação profissional como egressos, dentre outras questões relevantes.

O primeiro e custoso encontro com um ex-estudante foi fruto de um faro de pesquisador, quando, ao assistir uma defesa de mestrado sobre a História das instituições Escolares de São Francisco do Sul, foi citado o mesmo sobrenome de uma das estudantes que eu estava buscando. E, para minha surpresa, uma familiar daquela ex-estudante da FAED estava naquela mesma sala assistindo a apresentação da defesa. Contatos foram feitos e, a partir daí, foi firmado o primeiro nó apertado de uma fiada de um novelo que foi se desenrolando. A cada ex-estudante encontrado emergia a possibilidade de localização de outros atores históricos. Esse processo, baseado no resgate de memórias individuais, mas também coletivas, desvelou uma rede de amizades que permanecem vivas desde os tempos de Faculdade.

Mediante esses esforços, foram realizadas cinco entrevistas com ex-estudantes da FAED que estavam cursando Pedagogia entre os anos de 1964 e 1968, distribuídos em turmas diferentes. Duas estudantes da primeira turma da FAED, a de 1964, em seu curso fundador, a graduação em Pedagogia: Maria da Graça Nóbrega Bollmann e Zenilda Nunes Lins, que não atuavam no DAOM; e três estudantes que ingressaram na segunda turma, em 1965: João Aderson Flores, que foi presidente do DAOM em 1965/66, Carmen Lúcia Lange de S'Thiago, que atuava na gestão do DAOM de 1965/66, e Celina Cordioli, que foi secretária e depois presidente do DAOM das gestões de 1966/67 e 1967/68.

As entrevistas foram semiestruturadas por meio de um roteiro de perguntas, fundamentando-se na premissa de serem não diretivas, permitindo que as lembranças surgissem de acordo com as lembranças e esquecimentos, e aflorassem os pontos de vista, argumentos, reflexões e contradições dos discursos dos atores. Como pondera Thompson (1992), as entrevistas foram conduzidas de maneira dialogada, sendo que a escuta permitiu o surgimento de assuntos surpreendentes, de acordo com o desenrolar da conversa, sem a interrupção ou discordância dos fatos narrados por parte do entrevistador. A seguir analisamos as narrativas dos entrevistados quanto aos elementos constituintes dessa pesquisa.

2.1 A CRIAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA - FAED

A ilha de Santa Catarina, nas décadas de 1960 e 70, ainda apresentava um ritmo manso e tranquilo, mas que, aos poucos, vinha denotando a chegada de novas imagens e sons, personagens e interesses, principalmente em sua região central, mas também buscando desbravar ao norte e ao sul. Isso em meio a um processo de modernização que construía o novo desconstruindo o velho, fazia terra arrasada, desconstruía o antigo casarão para fazer emergir o alto edifício, pretendo arranha-céu. Segundo Lohn (2002), o cenário das décadas anteriores ia, paulatinamente, sendo modificado; havia possibilidades para o futuro desta ilha tanto quanto há sonhos que se chocam e estabelecem disputas em meio ao processo de urbanização, fazendo reverberar discussões sobre as contradições da modernidade e a constituição das desigualdades na cidade, permeadas por interesses distintos dentre a novidade ou a tradição.

Os espaços que constituíram os modos de sobreviver em Florianópolis entraram em processo de modificação, e com eles, se foram referenciais de uma história. Um processo contraditório em que os espaços de memórias já não são os mesmos, sejam construções ou biomas naturais, casas e escolas ou pastos e florestas. Como reflete Marilena Chauí na apresentação da obra “Lembranças de velhos”, de Bosi:

(...) "já não existe mais". Essa frase dilacera as lembranças como um punhal e, cheios de temor, ficamos esperando que cada um dos lembradores não realize o projeto de buscar uma rua, uma casa, uma árvore guardada na memória, pois sabemos que não irão encontrá-las nessa cidade onde, como

você assinala agudamente, os preconceitos da funcionalidade demoliram paisagens de uma vida inteira. (CHAUÍ, 1979, p. 19).

Os argumentos anteriores como que são evocados por Carmen Lúcia ao tratar da cidade em que viveu parte de seus tempos de juventude, rememorando paisagens e espaços que existiam e outros que surgiram em seu lugar, numa reflexão sobre as drásticas mudanças ocorridas na ilha de Florianópolis, onde foi deixado de lado o barco e o mar para a chegada do asfalto e dos automóveis: “(...) então a cidade era outra, a nossa cidade não tinha os aterros, não tinha a beira-mar, aquele aterro lá, porque era o mercado e o mar, aí tinha aquela passarela grande, o Miramar [...]” (Carmen Lúcia).

Maria da Graça, em sua narrativa, rememora que junto às transformações advindas do processo gradual de modernização, outras se somaram ao cenário florianopolitano, advindas das rupturas políticas do golpe civil-militar²² de 1964, quando personagens ocuparam violentamente as vias onde se localizavam as principais instituições públicas: “Como era a situação da cidade e dos militares? A Faculdade de Educação *tava* sitiada, o Antonieta de Barros e o Correios, a Academia de Comércio, toda aquela parte, até o Instituto.” (Maria da Graça). A entrada na Faculdade é considerada um dos ritos de passagem da juventude de setores sociais abastados economicamente e culturalmente. Precisamente no Brasil, na década de 1960, somente uma minoria da juventude brasileira tinha acesso ao ensino superior. Esta situação de exclusão da maioria da população dos bancos do ensino superior, bem como o escasso número de faculdades e universidades, implicava em exclusão que vinculava o nível econômico e cultural ao político. Essa situação era abordada criticamente pelo Centro Popular de Cultura da UNE, com sua linguagem artística e estética de protesto, como parte da campanha pela Reforma Universitária nos anos de 62/63 alinhada com a peça teatral de agitação e propaganda “O auto dos 99%” (LIMA, 2011).

²² De acordo com Rene Dreifuss em “1964: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe” o uso da terminologia golpe civil-militar constitui perspectiva histórica que destaca o papel fundamental de segmentos da sociedade civil na articulação golpista, especificamente empresários brasileiros (as), instituições de pesquisas e estudos, federação nacional de bancos, conglomerados empresariais multinacionais, federações de indústrias nacionais e estaduais, complexos midiáticos aliados aos militares das Forças Armadas. Organizados (as) como classe social dominante participam desde o momento de elaboração e difusão de ampla campanha política-ideológica e articulação do golpe militar de 64, e posteriormente na participação do governo golpista e/ou na elaboração de suas diretrizes políticas (DREIFUSS, 1964).

A presença das poucas instituições de ensino superior na década de 1960 se somava ao fato de ser desigual dentre os Estados brasileiros. No sul do Brasil, nos primeiros anos dessa década, Santa Catarina era o único que ainda não contava com uma universidade. Existiam faculdades isoladas, mas o processo de expansão do ensino superior brasileiro foi tardio e apresentou especificidades, destacando-se a importância de evidenciar a diferença entre uma faculdade e uma universidade, geralmente escamoteada:

Não obstante a multiplicação das faculdades isoladas ocorrido no bojo do processo de expansão e a sua predominância quantitativa sobre as instituições universitárias, de um modo geral as discussões e as reflexões realizadas no campo educacional tendem a utilizar a expressão “universidade brasileira” para designar de maneira indistinta as diferentes instituições que formam o campo educacional. (MARTINS, 1989, p.11-12)

A defasagem de instituições de ensino superior acarretava consequências em distintos setores, como na economia, educação, indústria, agricultura, transportes e telecomunicações. Faltava a preparação de pessoal para a atuação em diversas áreas. Diante disso, como parte dos encaminhamentos do Seminário Socioeconômico promovido pela Federação das Indústrias de Santa Catarina (FIESC), com a colaboração da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), foi elaborado o I Plano de Metas do Governo (PLAMEG 1961-1965), pelo governo de Celso Ramos.

Conforme Melo e Valle (2014), naquele período, o debate em Santa Catarina não se diferenciava dos discursos recorrentes no restante do Brasil, afirmando que era por meio da via educacional que se formaria o “capital humano” especializado para proporcionar a aceleração do progresso material e social do Estado. Este aspecto das políticas desenvolvimentistas é evidenciado no depoimento de João Aderson: “[...] precisa planejar o Estado, você precisa planejar a educação que se começava a ter a visão que você tinha que formar quadros para poder dar suporte ao desenvolvimento [...]”.

Já de acordo com o depoimento de Zenilda Lins, esta perspectiva desenvolvimentista, articulada com a teoria do capital humano, gerava implicações e demandas específicas para a área educacional, vista como capaz de impulsionar todos os demais setores, notadamente os econômicos. Nesta perspectiva, tal escopo era vinculado à falta de instituições de ensino superior para a formação de professores, elemento entendido como nuclear para o desenvolvimento relacionado à preparação de mão de obra:

[...]então o nosso professorado que atuava no ensino primário e até mesmo no ensino médio não tinha aquela qualificação acadêmica que se desejava para garantir uma boa qualidade do ensino, então o governador Celso Ramos querendo implantar um processo de desenvolvimento em Santa Catarina, ele entendia que tinha que partir da educação e daí a ideia de se criar a Faculdade de Educação, professor Alcides de Abreu foi o grande mentor de tudo isso [...] (Zenilda)

Em função do objetivo de qualificar a formação do professorado em nível superior, foi criada, em 1963, a Faculdade de Educação de Santa Catarina (FAED), instituição que deveria “ampliar a produtividade” do meio educacional na tarefa de formação de professores. Como descreve Maria da Graça, o curso normal até então ativo habilitava para ministrar aulas no ensino primário, e o único curso de Pedagogia existente na década de 1960 estava na UFSC, sendo oferecido no período diurno, fato que dificultava a graduação daqueles que dependiam dos recursos da própria docência, geralmente em exercício, para seu sustento. O projeto fundador da FAED esteve atento a esta demanda, e, então, foi oferecido o curso de Pedagogia no período noturno:

[...] terminei o Curso Normal no Colégio Coração de Jesus e imediatamente fui ser professora. Comecei como professora com 19 anos, em 1962 [...] Fui professora no Colégio Coração de Jesus, professora primária, com o curso normal era suficiente para você ministrar aulas no primário (...) Então o MEC possibilitou uns cursos que chamava curso de treinamento de matemática nas férias, então resolvi fazer aqueles cursos [...] aí criaram a Faculdade de Educação [...], o primeiro curso de pedagogia já existia na UFSC, e eu sempre quis fazer, mas dada minha situação financeira que eu era obrigada a trabalhar para ajudar meus pais, eu não podia fazer curso diurno [...] quando a FAED foi criada eu logo quis ir para o ensino noturno para continuar com as aulas de matemática e fazer pedagogia de noite. (Maria da Graça).

Este aspecto era presente na trajetória de Zenilda Lins, que ingressou no curso de Pedagogia com vinte e nove anos, mas já tinha experiência como professora e gestora escolar:

Eu tinha vinte e nove anos quando ingressei na Faculdade, já tinha sido Diretora de Grupo, professora normalista do primário, do ginásio [...] olha só a minha experiência quando eu entrei como aluna da Pedagogia, não era uma jovem de 18 anos. [...] essa maturidade do corpo discente também influiu na qualidade do curso que nós fizemos [...]

Estes depoimentos desvelam um perfil de estudantes com jornadas de trabalho no período matutino e vespertino, que buscaram uma qualificação profissional com o curso de graduação em Pedagogia da FAED ofertado no período noturno. Também põe em tela aspectos da história da educação brasileira referentes

à formação requisitada dos docentes para o efetivo exercício. Esta é uma característica apontada, e que emerge como uma hipótese sobre o perfil estudantil da época, complementada pela declaração de João Aderson:

[...] noturno, que por si só já configurava algo fora dos padrões da Universidade Federal onde os cursos eram matutinos e vespertinos, [...] já foi pensada para esse público, pessoas que trabalhavam, essencialmente, porque curso de Pedagogia? Porque eram pessoas que já estavam no mercado e precisavam de complementar a formação [...]

O perfil estudantil e a realidade de trabalhadores e, ao mesmo tempo, estudantes, assim como a origem da vontade de fazer o curso de Pedagogia surgiu em todas as entrevistas, denotando aspectos complexos desta realidade. Maria da Graça também acentuou algumas ponderações quanto a esta questão: “[...] nem todas trabalhavam, algumas trabalhavam mais eram assim filhas de gente sabe, a elite de Florianópolis naquela época, alguns tinham que ter curso superior então foram fazer Faculdade de Educação, não foram porque queriam estudar a problemática da educação brasileira, viam fazer um curso superior era *status* [...]”.

A lista de presença da turma e as fichas individuais analisadas evidenciam que o corpo discente da primeira turma era composto por maioria feminina, sendo que dos trinta e dois estudantes, vinte e oito eram mulheres e apenas quatro homens. Carmen Lúcia discorreu sobre essa realidade: “Então eu fui fazer Pedagogia [...] Em 1965 eu entrei na Faculdade e me formei em 68.” (Carmen Lúcia).

Tais aspectos conectam as narrativas com outro elemento constitutivo das trajetórias estudantis, que se refere ao edifício frequentado. E é sobre isso que trato a seguir.

2.1.1 O prédio da FAED

De acordo com Nosella e Buffa (2009, p.56), os espaços físicos da instituição escolar, sua disposição e organização, bem como as características da edificação, constituem uma categoria de análise na pesquisa da História das instituições Escolares, que possibilita ao pesquisador compreender um conjunto de valores e de relações de poder: “[...] diante de uma determinada organização do espaço escolar

construído (prédio), o pesquisador pode inferir decisões, projetos, valorações, atribuição e exercício do poder [...]”.

Zenilda Lins, estudante da primeira turma e partícipe do grupo que implantou a FAED, tornou-se uma pesquisadora da história da instituição, colaborando nessa pesquisa com depoimentos detalhados sobre o edifício que abrigou a Faculdade de Educação de Santa Catarina, em especial sobre o seu projeto e construção.

[...] aquele prédio foi construído para abrigar a antiga Escola Normal Catarinense, [...] então no governo Hercílio Luz surgiu a ideia e necessidade de criar um prédio especificamente para abrigar a Escola Normal. Que é o prédio onde funcionou o Conselho Estadual da Educação, onde funcionou a Faculdade de Educação, e onde hoje funciona o Museu da Escola Catarinense. [...] ele foi construído especificamente para a educação, para abrigar instituições ligadas à educação, [...] desde sua inauguração em 1924. [...] ele foi financiado com verbas do dinheiro que sobrou do saneamento da bulha (*rio da bulha*), [...] um convênio [...], recursos vinculados com a missão Rockfeller, [...]

Lembra que, no ano de 1925, em meio ao processo de urbanização do centro da cidade de Florianópolis, utilizando o restante dos recursos destinados à canalização e saneamento do Rio da Bulha, o governo de Hercílio Luz erigiu um primoroso e sofisticado edifício para abrigar a Escola Normal Catarinense:

Figura 4 - Foto panorâmica do centro de Florianópolis, década de 1930, com localização do primeiro prédio da FAED.



Fonte: <http://www1.udesc.br/?id=2035>

Já em 1963, o espaço foi destinado para a implantação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Santa Catarina. Atualmente, funciona como sede do Museu da Escola Catarinense (MESCC). Um grande edifício com arquitetura neoclássica destinado para fins educacionais e de formação docente que

se destacou na área central da cidade de Florianópolis, no início do século XX: “[...] um prédio com linhas neoclássicas, imponente ali naquele entorno, ele como o Palácio Cruz e Souza, despontam como os dois grandes na parte arquitetônica, os dois grandes edifícios” (Zenilda).

A pesquisadora e entrevistada destaca também aspectos da formação geológica rochosa do centro da cidade, nos entornos do prédio, que favoreceu a construção do edifício com utilização de grandes pedras retangulares, que conformou uma boa e alta fundação, proporcionando o uso de um subsolo, depois utilizado como porão da FAED: “[...] ali onde está o espaço da Faculdade, hoje Museu da Escola Catarinense, ali era uma grande pedreira, então eles usaram as pedras para formar aquele grande muro de apoio. E ali ficou um subsolo que foi aproveitado ativamente pela Faculdade [...]”. E descreve a disposição dos espaços no interior do edifício a partir da implantação da FAED, com seis salas de aula no térreo e a sala da Direção no primeiro andar: “No primeiro funcionava a biblioteca, uma sala bem ampla quase que um salão onde havia as reuniões de professores e alunos [...] o térreo, ali funcionavam salas de aulas, acho que seis salas de aulas, 3 de cada lado, [...] e no primeiro piso funcionava o gabinete do Diretor, uma sala do conselho de classe, e a biblioteca e duas salas de aula.” Para além do espaço interior do prédio e seu subsolo, os estudantes se sentavam e reuniam nas escadarias externas do edifício, como declara Carmen Lúcia: “[...] sentava nas escadarias e ia pegar ônibus ali na praça Fernando Machado.”

Na medida em que o movimento estudantil foi se organizando, exercendo suas atividades de maneira mais rotineira, conquistou também espaços dentro do prédio da FAED. De acordo com João Aderson, nos primeiros momentos o DAOM não tinha uma sala específica, tendo que utilizar as salas de aula para suas reuniões e atividades. Mas, posteriormente, a Direção destinou um espaço para a entidade estudantil ocupar: “Olha a rigor a própria sala de aula onde você estudava e com o tempo os Diretores da Faculdade cederam uma sala para o funcionamento do Diretório. Essa sala ficava no andar superior, a última sala, uma meia sala [...] cheguei a ter reuniões no porão [...]”. Zenilda informa que a sala do DAOM era localizada no porão do prédio, um espaço que era ativamente utilizado, e o DAOM ficava com o melhor espaço do porão, pois tinha uma porta de saída que acessava o pátio da escola Antonieta de Barros

Figura 5 - Colégio de Educação e Colégio Dias Velho, década de 1940



Fonte: <http://www1.udesc.br/?id=2035>

Nos termos da depoente, explicando essa configuração espacial:

Tinha um espaço, que no prédio da Faculdade tem um nível que nós chamamos de porão, mas é como um subsolo, e um espaço grande do subsolo foi destinado ao Diretório Acadêmico. [...] era um espaço com altura boa e tudo [...] o (espaço) do Diretório Acadêmico era melhor porque ele dava para aquela escola ali do lado então era um pouco melhor, era mais ensolarado, tinha uma saída [...]

Celina também se recorda das reuniões do DAOM no porão do prédio da FAED, e conta que eles entravam nesta sala por um acesso particular, sem precisar entrar pela porta principal da Faculdade, por uma porta que ficava virada para o pátio da Escola Antonieta de Barros, na base do edifício:

[...] a Faculdade de Educação tem um subsolo [...] então nos foi cedida para a diretoria uma sala no subsolo, e abertura era lá [...] tem uma escola que agora está abandonada a Antonieta de Barros, tem um pátio grande então por lá tinha uma porta e tinha uma entrada [...] a gente acessava lá pelo lado.

Um grandioso prédio de arquitetura neoclássica, mas que aos poucos apresentou limitações espaciais para a implantação e expansão da FAED; nas palavras de João: “... às vezes tinham bochichos de quando começou haver pressão pela questão do espaço, porque o espaço se tornou pequeno, mas nunca chegou a haver um clamor...”. Isto porque durante certo tempo abrigou também o Conselho Estadual da Educação (CEE). Zenilda conta que, com o passar dos anos e com

aumento do número de cursos e estudantes, se constituiu uma pauta de reivindicação, clamando pelo prédio novo para a FAED em um câmpus universitário, reivindicação que mobilizou gerações e que somente em 2006 foi alcançada com a transferência para o Campus I no Itacorubi:

[...] o espaço na Faculdade de Educação sempre desde seu início ele era limitado para as atividades de uma Faculdade de ensino superior, era limitado. Na biblioteca o espaço era pequeno, a sala de reuniões de professores era pequena, então havia desde o início uma reivindicação para uma Universidade, para um espaço maior [...] (Zenilda).

O que é reiterado pelo depoimento de João Aderson: “Até porque o espaço aqui na época era exíguo, aqui funcionava simultaneamente ao curso de nível superior, funcionava a sede do Conselho Estadual de Educação [...] e o CEPE [...]”.

De acordo com o depoimento de João Aderson, a presença da FAED e do CEE no mesmo edifício – curso de Pedagogia do ensino superior público e o órgão educacional do Poder Executivo do Estado – fomentava uma articulação contínua, como que entrelaçando as suas funções sociais relacionadas ao ensino, pesquisa e à elaboração de políticas públicas educacionais, num contexto de planejamento educacional que atribuiu um papel de destaque para a FAED, em consonância com tais políticas educacionais. Isto também se configurava porque alguns dos membros do CEE eram professores da FAED.

Você estava aqui e via aqueles senhores chegarem se não me falhe a memória às terças feiras [...] O Plano Estadual da Educação é dessa época, e que nós estudantes havia uma elite na Faculdade e no Conselho Estadual de Educação que funcionava aqui e deflagraram essa bandeira da necessidade de planejar [...] (João Aderson).

Dados esses aspectos da cultura material institucional, relacionados às diversas possibilidades de relações no contexto, passo a examinar outros aspectos dos tempos de estudante, em conformidade com os relatos colhidos.

2.2 HISTÓRIA E MEMÓRIA: REMEMORANDO OS TEMPOS DE ESTUDANTE NA FAED

Alguns atores construíram reflexões que edificaram relações entre história, memória, lembrança e esquecimento, num processo de rememoração de

acontecimentos do passado. Estes processos foram realizados em momentos distintos, algumas vezes impulsionados pelo local em que estivemos conversando, caminhando e visualizando. Tal processo de (re)construção mnemônica, de acordo com Paul Ricoeur (2007), é um esforço do sujeito em reencontrar as suas próprias lembranças, um ato de encontro com o conjunto de memórias, que podem vir à mente uma a uma, constituindo processualmente um conjunto de imagens interconectadas, onde o acesso de uma imagem pode proporcionar a recuperação da(s) memória(s) de outras imagens relacionadas, trazendo à tona lembranças adormecidas.

As entrevistas foram realizadas em local de livre escolha dos entrevistados. Algumas aconteceram nas dependências da instituição escolar, como a entrevista com João Aderson Flores, presidente do DAOM na gestão de 65/66, realizada em um banco no pátio interno do prédio da antiga FAED. Este espaço favoreceu o despertar as lembranças e o fluir da narrativa:

[...] nós estamos aqui na sessão de reminiscências, porque aqui eu concluí o meu primeiro curso de nível superior e durante longos anos fui professor da UDESC, primeiro como assistente de um professor brilhante que foi o professor Alcides Abreu, e rememorar também o objeto da sua pesquisa as nossas andanças como acadêmico e como presidente do Diretório Acadêmico Oito de Maio. (João Aderson).

João Aderson Flores relata a trajetória na instituição escolar onde foi estudante do curso de Pedagogia e, dentro desse período, presidente do DAOM. Posteriormente manteve um vínculo com a FAED, exercendo a docência como assistente – cargo que não existe atualmente -, e depois como professor titular. Utiliza-se dos termos “sessão de reminiscências” e “rememorar” logo no início de sua entrevista. Ao subir as escadarias do prédio na Rua Saldanha Marinho, no caminhar pelo pátio, e depois ao se sentar num banco e olhar ao seu redor, começou a rememorar suas andanças. Um elemento correlacionado que abordo é que alguns dos recém-formados em Pedagogia vieram a ocupar cargos de docência no próprio curso, exercendo diferentes papéis na instituição e firmando uma relação de longa duração.

Maria da Graça, estudante da primeira turma da FAED, refletiu sobre as particularidades, desafios e encruzilhadas da historiografia da História da Educação, em especial daquela que aborda o período ditatorial, afirmando que estas histórias não devem ser abafadas. Tratou da importância de pisar no prédio da FAED, e

relaciona a lembrança com o ato de ver, ou não ver mais, o passado. Desta forma, reencontrar o prédio da FAED fez despertar as suas lembranças. Porém, advertiu para atentarmos quanto ao culto àquele bonito prédio, que exerceu função ímpar para a educação catarinense, provido de um simbolismo de grandeza e destaque da educação. Segundo alertou, a suntuosidade daquele edifício pode criar armadilhas e interpretações simplesmente saudosistas, e questiona a história das pessoas que vivenciaram a instituição, o pertencimento social constituinte daquele espaço. Além da sua maravilhosa arquitetura neoclássica e da localização privilegiada, há que se atentar para a presença humana e as relações de poder e função social na FAED. Questionar criticamente, “Mas o que era isso afinal?”, “Servia a que?”, o que poderia fazer aquele “castelo” desmoronar:

Fico muito contente em poder contribuir com a história da educação (...) Agradeço mesmo essa oportunidade, porque a história não é para ser abafada, a história é para ser vivida, narrada e utilizada. [...] Está fazendo uma coisa muito importante, a reprodução de um momento que ninguém quase escreveu nem escreve, porque é difícil mesmo, porque aí vai trabalhar muito com a memória e aí a memória falha. E também não é o atual, não está vendo mais, por isso que eu acho muito importante isso, você ir lá e ver, porque são castelos que acabam desmoronando, né. Mas o que era isso afinal? Servia a que? Essa suntuosidade desse prédio, um prédio do ponto de vista da arquitetura, um belo prédio, e o que tem aí? (Maria da Graça).

Zenilda Lins apresentou detalhadas e contagiantes narrativas. Sua entrevista foi realizada no interior do prédio do Departamento de Pesquisas (DAPE), edifício histórico nos arredores da Praça Getúlio Vargas, órgão de pesquisas de que foi diretora por anos. Este setor permanece vinculado à FAED e hoje abriga o Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas (IDCH) - com vasta documentação. Percebi que ela se sentia realmente “em casa” naquele edifício, detinha apreço ao espaço e à sua história. Refletiu sobre a importância das pessoas como narradoras das histórias da FAED e da UDESC. Considera-se detentora de algo precioso, fruto de sua vivência na instituição escolar, que permanece vivamente guardado, sendo atualmente a única pessoa capaz de desvelar, a quem interessar, as preciosidades das suas memórias e histórias:

[...] não sei se de alguma forma eu contribuí com seu trabalho, mas pelo menos você falou com uma pessoa, no momento acho que a única, que viveu todo o processo e toda a dinâmica da UDESC a partir da sua célula inicial, que foi a implantação da Faculdade de Educação e do seu órgão de pesquisa, que realizou o primeiro projeto de pesquisa em educação no Estado de Santa Catarina. (Zenilda).

Destaca a sua participação, em 1963, no Grupo de Trabalho de implantação da FAED, que foi a célula gênese da UDESC, e também o pioneirismo do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) na investigação em educação em Santa Catarina.

Cabe afirmar que a metodologia de entrevistar ex-estudantes no local onde estudaram foi potencializadora para reviver as memórias dos entrevistados, e, igualmente, de enorme valia ao entrevistador. Pois no momento em que escutava as narrativas, foi possível, em alguma medida, acompanhar a reflexão e observar aquele espaço, imaginar a situação na presença de elementos visuais do presente, de forma interativa. Os entrevistados se relacionavam a todo tempo com o espaço institucional, apontavam para recantos do prédio, olhavam para as suas modificações e permanências. Isso foi riquíssimo.

Prosseguindo no estabelecimento das íntimas ligações entre os aspectos evocados pelos entrevistados, passo agora a analisar aspectos de suas origens sociais e constituição familiar.

2.3 ORIGENS SOCIAIS E FAMILIARES

A reunião de dados sobre a origem familiar e o contexto social dos estudantes que acessaram o ensino superior na década de 1960 em Santa Catarina é basilar para a compreensão do perfil estudantil do período, bem como para o estabelecimento de relações com suas escolhas político-ideológicas. Esse mosaico de dados engloba desde suas infâncias e momentos prévios à entrada na Faculdade de Educação, o acesso à educação básica, as profissões de seus pais, as escolas em que estudaram, as cidades em que moraram, os espaços culturais e educacionais a que tiveram acesso e as influências que permearam a juventude. O roteiro da entrevista buscou com que tais elementos fossem presentes nas respostas dos entrevistados.

Carmen Lúcia descreveu as suas origens familiares destacando a profissão de seus antepassados, notadamente posições políticas, agregando descrições sobre as instituições socioculturais e clubes sociais a que pertenciam. Considera, ela

mesma, que estes aspectos sociais tiveram influência em sua formação social, cultural e política:

Meu pai era promotor público, depois foi Procurador Geral da Justiça [...] um profissional muito sério muito honesto, interessante que ele era de direita, mas ele admirava o Brizola. Admirava assim, com cuidado, mas ele achava que o Brizola era um estadista. [...] meu avô foi sócio fundador do Lira Tênis Clube e foi presidente do Lira também. Tu vê que eu era patricinha, entendeu, por isso que a política ficou longe da minha vida por muito tempo. (Carmen Lúcia).

Carmen Lúcia detém um dos focos de seu discurso em suas origens sociais, destacando os familiares do sexo masculino, notadamente seu pai, que, à época, ocupava profissão de relevância social, política e jurídica na sociedade catarinense. Tratava-se de um Promotor Público, sobre quem a depoente destacou o ideário de ser “de direita”, mas que admirava Brizola, por considerá-lo um estadista. Fez referência à participação de seu avô como sócio-fundador do Lira Tênis Clube, personagem que chegou a ser presidente do Clube, conhecido como um espaço social, político, cultural e esportivo no centro da cidade de Florianópolis, frequentado por famílias de classe alta. Ou seja, um espaço de sociabilidade que Carmem Lúcia frequentou. Afirmou que estes aspectos sociais e familiares afastaram a política de sua vida por muito tempo, pois considera que era uma “patricinha”. Acrescenta a presença de educadores em sua família, notadamente homens nascidos em São Francisco do Sul, entre eles o seu bisavô: “Tem um colégio com nome de meu bisavô, o Mestre Quincas, lá em São Francisco, meu avô era o Prof. Arnaldo S’Thiago. Membro da Companhia Catarinense de Letras, [...] Eu vim de uma família que era voltada para as letras, tinha muita gente.”

Já a entrevistada Maria da Graça Bollmann descreveu sua infância, local de nascimento, a profissão de seu pai, ressaltando as escolas onde estudou:

Nasci em Florianópolis, meu pai é de São Francisco do Sul e minha mãe é daqui de Florianópolis, meu pai era funcionário público federal na época, [...] da caixa de aposentadoria e pensões dos ferroviários. [...] foi transferido para Tubarão. Fui para lá com 4 anos, fiz desde o jardim da infância, meus anos iniciais foi numa escola privada. Meus avôs que pagavam, tinha 4 irmãos, eu era a mais velha. Depois fui estudar no grupo escolar Hercílio Luz em Tubarão (...) Depois fui para o Colégio São José, colégio de freiras, até o final chamado ginásio. Meu pai foi transferido para Florianópolis e fui estudar no Colégio Coração de Jesus. (Maria da Graça).

É filha de um funcionário público federal e estudou em Colégios de Freiras, no Grupo Escolar Hercílio Luz. Nas diferentes regiões por onde estudou teve auxílio

de seus avós, provavelmente dotados de melhores condições financeiras para o pagamento de seus estudos. Declarou que havia posições ideológicas divergentes no interior de sua família. O pai detinha uma posição política de esquerda, que era reprimida, pois a maioria da família era de direita. Porém, a posição política paterna influenciou seu posicionamento político já na adolescência, levando-a a simpatizar com o campo da esquerda, divergindo da maioria de sua família, o que implicava em brigas por questões partidárias, e por contradições:

Meu pai [...] tinha uma tendência à esquerda, não era manifestada dentro da família, porque minha mãe era de uma família tradicional catarinense de Florianópolis e havia muita briga interna partidária, meu pai ia pela esquerda e minha mãe e meu avô pela direita, e eu cresci nessa contradição e optei obviamente pelo campo da esquerda já nos meus 16/17 anos. (Maria da Graça).

João Aderson Flores pouco abordou sobre elementos de sua origem social e familiar, infância, escolarização e juventude. Destacou apenas a profissão de seu pai e a quantidade de irmãos, remetendo a características de sua origem sócio-familiar relacionadas a ter um pai operário, com muitos filhos: “[...] a minha origem, meu pai era carpinteiro, uma família com seis estudantes. Eu vi e sei como é que é você manter seis filhos sendo operário.”

Zenilda é filha de um comerciante e de uma dona de casa, de uma família tradicional de Florianópolis, constituída por imigrantes açorianos e italianos, remetendo ao primeiro fluxo migratório de açorianos para a Ilha e a sua descendência de um sesmeiro da Conceição da Lagoa. Valoriza a sabedoria popular de sua mãe e o costume de seu pai ser assinante de jornais, inferindo a influência da presença habitual desse material em sua casa no despertar do seu gosto pela leitura, bem como entre os irmãos. Relata as escolas públicas em que estudou na capital catarinense, com destaque para o episódio da inauguração do Grupo Escolar Getúlio Vargas:

Sou nascida em Florianópolis [...] meu pai era comerciante, e ele foi um assinante dos dois jornais que circulavam em Florianópolis, o Jornal o Estado e o Jornal Diário da manhã, [...] e isso já despertava em mim e em meus irmãos o gosto pela leitura, [...] meu primário foi feito no Grupo Escolar Olívio Amorim, onde hoje funciona o DAE da UFSC [...] e o curso complementar fiz no Grupo Escolar Getúlio Vargas, e eu presenciei o presidente Getúlio Vargas quando ele veio para Florianópolis para inaugurar [...] Meu pai era de origem açoriana, era descendente do sesmeiro que recebeu em 1748 quando os açorianos chegaram aqui na ilha ele recebeu a sesmaria da Conceição da Lagoa [...] (mãe) Descendente de Italiana, não teve estudos acadêmicos, só terminou o primário mas era dona de uma sabedoria tão grande [...] (Zenilda).

Celina não contou muito sobre as características de sua família, mas narrou sobre seu local de nascimento e sua trajetória escolar em uma cidade do interior de Santa Catarina, local que não dispunha de ensino de Segundo Grau à época, uma limitação que a fez mudar de cidade para dar continuidade aos estudos como bolsista em um Colégio de freiras: "...sou do interior do Estado, de Braço do Norte [...] fiz o primário e o ginásio em Braço do Norte [...] o ginásio já era um curso preparatório para alfabetizador, [...] o Curso Normal eu fui fazer interno em um Colégio em Tubarão, que era onde havia Segundo Grau. [...] fiz em um internato com bolsa de estudos no Colégio São José em Tubarão.

Abordados esses aspectos de um breve perfil sociográfico, passamos a discutir as relações entre a vida acadêmica e a participação no movimento estudantil.

2.4 VIDA DE ESTUDANTE E PARTICIPAÇÃO NO MOVIMENTO ESTUDANTIL FAEDIANO

João Aderson Flores foi membro do DAOM da gestão de 1965/1966, portanto exercendo o cargo de presidente da entidade numa das primeiras gestões. Em seu depoimento descreve como se deu seu envolvimento com o DAOM. Explica que a maioria era formada por trabalhadores, que não tinham tempo para participar no movimento estudantil. Também dá a entender que o fato de as mulheres serem maioria, encarando diversas responsabilidades e preconceitos, tem relação com a participação, ou não, no movimento estudantil na época:

Nós éramos a segunda turma do curso de Pedagogia e, com isso, com pessoas que já estavam no mercado, que ao optarem pelo curso estavam consolidando sua formação ou regularizando uma situação profissional. E era um grupo que tinha 4 ou 5 masculinos e o grupo era predominantemente feminino. E por uma opção de achavam que a pessoa que tinha disponibilidade, se fixaram no meu nome e eu aceitei e procurei representar as aspirações do grupo. (João Aderson).

Complementou que a escolha da representação discente foi por indicação, e que houve eleição por ser uma obrigação legal. Evidenciou a aplicação da Lei 4464/64, que colocou na ilegalidade as entidades históricas do movimento estudantil e obrigava o voto nas entidades estudantis criadas pelo regime. Consta que o voto foi imposto como obrigatório, ocasionando a privação de realização das provas

finais aos estudantes que não comprovassem ter votado. Porém, não reuni elementos para detalhar de que maneira este processo eleitoral ocorreu, ou se houve a aplicação deste artigo da Lei Suplicy na FAED. Mas de acordo com o depoente, foi necessária a apresentação de documentação relativa ao pleito eleitoral:

Acho que foi por indicação e aclamação, eu lembro que houve uma eleição, porque o Regimento a legislação da época requeria uma documentação de eleição [...] Nossa gestão era de profissionais da área da saúde, do magistério, colegas que tinham afinidade que já estava se formando ali na convivência acadêmica por proximidade. (João Aderson).

A gestão do DAOM era organizada com a composição de uma Diretoria, estabelecendo-se cargos específicos e níveis hierárquicos. Celina descreve como se envolveu com o DAOM, elencando os cargos que ocupou na gestão de 1966-67: “...participei da eleição do Diretório Acadêmico Oito de Maio como candidata à secretária na chapa, mas assim que a gente assumiu a presidente... (*silêncio*). Eu sei que no fim acabei indo para presidência [...] eu virei presidente do Diretório Acadêmico.”

Celina reflete que havia o Diretório Acadêmico e que eles ocuparam a sua gestão, e apresenta elementos da conjuntura no início do período ditatorial: um período marcado pela constata vigilância e intenso controle sobre os movimentos estudantis.

Você tem que colocar aqui aquela época os Diretórios (*silêncio*) tinha o Diretório Acadêmico sim, mas não esqueça que nós vivemos numa época de ditadura, plena ditadura. Eu fiz a faculdade em plena ditadura, então era tudo muito controlado, muito! (*silêncio*) Mas eu participei da eleição do Diretório Acadêmico Oito de Maio [...] (Celina).

Carmen Lúcia também consta na nominata da gestão do DAOM de 1965/1966, mas disse que não era ativa no movimento estudantil. Levava a sua vida e não era crítica do contexto político nacional da época.

Eu apenas acompanhava, assistia, quando tinha uma reunião, mas não vou dizer que eu participei ativamente [...] em relação à questão dos estudantes e da luta estudantil [...] eu não acompanhei muito [...], inclusive vê que quando me formei era em plena ditadura, e eu acompanhava as coisas um pouco alienada na verdade. Sabe, vivia minha vida e não estava muito envolvida nisso aí.

Prossegue sua narrativa descrevendo quais as suas preocupações quando era estudante, seu modo de viver e pensar diante de um contexto repressivo na

família e na sociedade, que agia de maneira distinta sobre as mulheres. De certo modo, um ambiente de proibições e de medo, que a distanciou da participação política, posição que, todavia, era exercida com autoridade pelo seu pai. Assim, considera ter tido uma educação muito formal e que almejava o casamento como uma estratégia de permissão para viver.

[...] minha cabeça estava em outro lugar, eu tive uma educação muito formal, castradora na verdade [...] Não era permitido isso, não era permitido aquilo e na minha época, então eu precisava casar para ter permissão para viver. Casamento era a minha meta, entendeu? [...] Bem que eu gostaria de participar mais das coisas, mas eu me tolhia e me segurava por causa da família [...] Eu tinha muito receio em participar, porque meu pai e essas coisas, eu tinha medo de confusão de estar no meio da turbulência [...] Naquela época éramos muito pouco ouvidas [...] Eu tinha uma vida assim bem burguesinha né, o pai que dava tudo e tal, tava trabalhando porque eu gostava de trabalhar, comprava as minhas coisas. Então eu entrei na universidade, eu gostava de estudar. (Carmen Lúcia).

A questão do casamento como uma meta na vida de uma jovem, conseqüentemente vindo a ter filhos e a cuidar dos afazeres da casa, foi tratada como uma prioridade. No entanto, encarar uma jornada tripla, como mãe, professora e estudante, fez com que algumas mulheres não tivessem tido condições de participar no movimento estudantil, ou determinaram um ingresso tardio, como descreve Maria da Garça: “Aí porque que eu não entrei de cara nos movimentos estudantis? Porque logo engravidei [...]” (Maria da Graça).

Porém, não foi somente esta tripla jornada, então destinada às mulheres, que impediu a participação no movimento estudantil. Além desta condição de responsabilidades para com a família, trabalho e estudos, ainda tinha como pano de fundo o contexto de repressão que permeou a capital catarinense e a FAED a partir do golpe de 1964.

Celina atenta para a existência de especificidades nos movimentos estudantis da FAED, relacionadas ao fato da Faculdade ter sido criada justamente no contexto golpista, e ter iniciado suas aulas poucos dias após o golpe civil-militar, fato que ainda a diferenciava da UFSC, que já tinha movimentos estudantis com histórico de atuação contestadora e desenvolvimento em um contexto democrático. Em seu período de criação, a FAED esteve inserida naquele contexto autoritário, não sofreu alterações em suas normativas, nem rupturas em seu cotidiano. Foi criada praticamente junto com o golpe, fato que refletiu nas atuações do DAOM. Nas palavras de Celina, a FAED estava inserida dentro de uma *sistemática*, de um

contexto “recém abafado”, proveniente da ruptura política violenta que o Brasil viveu nos anos de 1964, que reverberava no cotidiano da instituição e fazia sentir muito medo:

[...] na época eu lembro que a gente tinha medo [...] Tinha sido muito (*silêncio*), você tem que entender que tinha sido recém abafado. A turma entrou, quando nós entramos tinha sido bem o ano que tinha sido dado o golpe, então a coisa era muito reprimida, [...] na Universidade Federal os movimentos eram mais intensos, na Faculdade de Educação não, porque ela era recém criada, então estava dentro de uma sistemática e a gente nem percebia [...] (Celina).

Celina dá a entender que por a FAED “nascer” neste momento, carregando muitas das características educacionais do regime ditatorial, não a fez vivenciar o turbilhão da transformação de regimes, apresentando com “sutileza” seus aspectos, podendo representá-los com um aspecto de “naturalidade” (*sic*), que dificultava a percepção da presença desta “sistemática”, de modo que “...a gente nem percebia.” Também conta que, em decorrência desta vigilância, o DAOM não tinha articulação com outras entidades estudantis em Santa Catarina.

Neste sentido, a percepção de que o contexto sofrera uma ruptura autoritária, de que este regime atuava de modo repressivo e vigilante no cotidiano na cidade de Florianópolis, atento ao movimento estudantil e em meio ao processo educativo na Faculdade, foi narrada de maneiras diversas.

Maria da Graça descreveu seus sentimentos e a sua percepção sobre o movimento estudantil e o contexto político pós-golpe de 1964, bem como a situação dos arredores da Faculdade de Educação de Santa Catarina, localizados em região central da cidade, perto das principais instituições públicas da Capital. Destaca a proximidade geográfica da FAED com o 5º Distrito Naval, órgão que exerceu atividades de vigilância e repressão em Florianópolis, relatando a atuação dos militares nas ruas, posicionados em torno das instituições que consideravam ser de interesse estratégico, como os Correios e Telégrafos, sitiando-as como áreas de segurança nacional.

E o movimento estudantil na época estava iniciando com muito cuidado e muita perseguição na política, imagina. E eu tinha muito medo, porque quando eu era aluna a Faculdade de Educação, não era muito distante do 5º Distrito Naval. Era no fim da Hercílio Luz o 5º Distrito Naval e a Faculdade de Educação era atrás do Correio. [...] O Correio também era uma agência que estava sitiada, estava toda com correntes, porque era considerado um patrimônio nacional, os Correios e Telégrafos. Então a segurança também tinha que cuidar [...]

Desta forma, a região da FAED e arredores tiveram suas realidades modificadas. De acordo com as palavras de Maria da Graça, havia a presença física dos militares das Forças Armadas que, de acordo com a ex-estudante, transformaram as ruas em áreas de conflito, chegando a passar correntes que delimitavam um perímetro de segurança nacional. Isso implicava uma vigilância constante e uma restrição do acesso de estudantes, professores e funcionários da FAED ao prédio. Todos tinham que apresentar a carteira de identidade para terem permissão de entrada naquele perímetro, e somente após essa ação militar de fiscalização, podiam acessar a instituição:

[...] passava, assim, tipo uma corrente sabe, corrente mesmo, por um espaço que pegava o Correio, a Faculdade de Educação, parte ali embaixo do Instituto de Educação, havia ali a Academia de Comércio de Santa Catarina, perto ali do Clube XII ali recém-construído. Enfim, aquela região toda estava sob o cuidado do 3º Exército, entendeu? O que significa que nós, alunos da Faculdade de Educação, para entrarmos na Universidade, no caso da Faculdade na época, eles tinham que abrir a corrente para nós entrarmos. E nós tínhamos que mostrar a carteira de identidade todos os dias, [...] (Maria da Graça).

Em contrapartida, a ex-estudante Zenilda respondeu negativamente quando questionada se o contexto político trouxe alguma consequência quanto à liberdade de circular e frequentar a instituição, mas declarou que havia a presença de militares na instituição exercendo a função docente.

Não, eu não tive e não lembro de nenhuma colega que tenha tido. Nós tínhamos inclusive um professor que era militar, o Professor Jaldyr, era militar e dava aquela disciplina que foi criada na época da revolução, Moral e Cívica. Ele dava essa disciplina e a gente sabia que ele era militar, ele dava aula fardado, essa cadeira era dada por militares ou alguém indicado por militares. Ele era militar e foi criada nessa época essa cadeira, Moral e Cívica, Estudos de Problemas Brasileiros. Ele dava essa cadeira, mas nunca senti uma vigilância, nunca senti. (Zenilda).

Zenilda, que após graduar-se em Pedagogia iniciou a docência no mesmo curso na FAED, quando perguntada se tinha algum contato com militares na região, e, se fosse o caso, se isso havia interferido na vida educacional da FAED, refletiu sobre suas lembranças e respondeu:

Ali tinha o Comando Naval, bem atrás é vizinha é quase extremante, é um prédio que passa ali atrás da pedreira. [...] Não senti e não lembro de nenhuma colega ter comentado sobre isso. Nós tínhamos conselho de classe e isso nunca foi discutido, nunca senti, vamos dizer, ingerência direta do Comando Militar na parte de ensino do curso de Pedagogia enquanto eu lecionei lá. Só foi criada essa disciplina, que o professor Jaldyr que era militar ministrava, então ele imprimia aquele sentimento de brasilidade, que eu acho que era bom. [...]

Diante da natureza do depoimento de Zenilda, cujo teor, à primeira vista, nos leva a compreender a situação da FAED/UDESC como de um local não atingido pelos mecanismos de controle e repressão próprios da ditadura militar, ou, nos termos da própria entrevistada, uma instituição pública onde não houve “ingerência direta do Comando Militar”, ousou adentrar numa crítica. O objetivo é, de certa maneira, aplicar algumas estratégias de análise, anunciando as possibilidades de operar com o contraditório, mediante a escrutinação dos fatos narrados, recorrendo ao teor de documentação identificada no Sistema de Informação do Arquivo Nacional.

É que nas atividades de pesquisa documental me deparei com uma rica e, talvez, inédita documentação. Trata-se de documentos do Serviço Nacional de Informações (SNI), notadamente um conjunto vinculado à Agência Curitiba, classificado como Confidencial, datado de 9 de novembro de 1976, cujo assunto é “INFILTRAÇÃO COMUNISTA – SETOR EDUCACIONAL – UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC – LUIZ HENRIQUE MENDES DE CAMPOS”. Quanto a Luiz Henrique, são apresentados dados de sua biografia, enfatizando um histórico que fala de seu indiciamento em Inquérito Policial Militar, datado de 1964, época em que era estudante da então Universidade de Santa Catarina (hoje UFSC) e ativo no movimento estudantil. Temos que ele foi

Considerado um elemento atuante no ME, pertencente ao Comitê Municipal do PCB até 1964, contribuinte do Partido e assíduo destinatário de revistas oriundas de países comunistas até 1970, tudo indica que continua fiel a sua ideologia subversiva até hoje e, provavelmente, facilitará infiltração de outros elementos subversivos na estrutura educacional do Estado. (SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÃO, 1976, fl.5).

Entre outras questões, é evidenciada a preocupação do SNI com a presença e atuação de Luiz Henrique Mendes de Campos enquanto docente da UDESC, lotado como pesquisador do CEPE/FAED, uma vez que a Universidade, segundo o teor do documento

[...] além de manter as suas próprias unidades de ensino, opera em todas as micro-regiões em que se divide o Estado, inspecionando, cadastrando e fiscalizando os estabelecimentos de ensino superior estaduais e municipais distribuídos pelos principais pólos econômicos e demográficos do Estado. (SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÃO, 1976, fl.2).

Diante da perspectiva indicada, o professor e pesquisador foi tratado como “infiltrado”, e no Prontuário no. 246, “Relacionado como um dos 50 comunistas mais atuantes em SC”, atuando, no ano de 1966, em conjunto com outros militantes, como Armen Mamigonian, então atuante na Faculdade de Filosofia de Santa Catarina (SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÃO, 1976, fl.1).

Contudo, temos que, no mesmo Prontuário, no Histórico referente a 10 de agosto de 1966, que o “Informante” do SNI era o General Jaldyr Bhering Faustino da Silva, então vice-diretor da Faculdade de Filosofia da Universidade de Santa Catarina, havia denunciado a atividade de “militância comunista” de Luiz Henrique.

Há outra documentação que caracteriza a atuação específica do General Jaldyr no setor educacional catarinense, e especial em relação ao movimento estudantil catarinense. Trata-se de um conjunto de correspondências entre os agentes do SNI em Florianópolis, remetidos por um “Colaborador em SC” à Agência de Porto Alegre, o “INFORME Nº 131/SC1/APA/1965” e o “INFORME Nº 172/SC1/APA/1965”, com “CLASSIFICAÇÃO A-1 SECRETO”. O conteúdo trata da ocasião que levou o General Jaldyr Bhering Faustino da Silva a assumir interinamente a Direção da Faculdade de Filosofia da USC e a reprimir o movimento estudantil daquela faculdade destituindo a gestão do Diretório Acadêmico VIII de Setembro.

De acordo com tais documentos, os estudantes do movimento estudantil da Faculdade de Filosofia, orientados pelo professor Armen Manigoniam e pelo funcionário administrativo Luiz Henrique Mendes de Campos, (o mesmo denunciado no documento intitulado “INFILTRAÇÃO COMUNISTA – SETOR EDUCACIONAL – UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC – LUIZ HENRIQUE MENDES DE CAMPOS”), enviaram um ofício ao Diretor da Faculdade, professor Nilson Paulo, em “têrmos pouco corretos” “criticando atos da Congregação”. Por tal atitude Nilson Paulo “puniu o Presidente e o Secretário do Centro Acadêmico da Faculdade”. A mobilização estudantil não parou por aí, e na data da reunião da Congregação da Faculdade, que de acordo com o informante, teve “seus membros habilmente manobrados por Armen, votou contra o Diretor Nilson Paulo que se viu compelido a afastar-se”.

Os estudantes também não aceitaram a posse do General como Diretor da Faculdade e se articularam com outras entidades estudantis, “[...] levando a agitação

para os Centros Acadêmicos de outras Faculdades, os quais passaram a hostilizar com ofícios e panfletos a atual Diretoria da Faculdade de Filosofia” (SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÃO, 1965, p. 1).

Diante dessa contestação estudantil, Jaldyr decidiu intervir e caçar a gestão do Diretório, utilizando-se da Lei Suplicy e do Regimento da Faculdade:

GEN R-1 JALDYR BHERING FAUSTINO DA SILVA DIRETOR em exercício da Faculdade de Filosofia da USC, pelos motivos citados no Informe da “Referência”, e de acordo com o REGIMENTO INTERNO DA FACULDADE e art. 17 da Lei 4.464, de 9 de NOV 64, resolveu intervir no DIRETÓRIO ACADÊMICO “VIII DE SETEMBRO”. (SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÃO, 1965, p. 1).

Sempre muito bem articulado com as forças policiais e do Exército, dada a sua alta patente e o longo histórico de atuação profissional neste meio, Jaldyr remeteu cópias de toda documentação, bem como da Portaria que determinou a intervenção no Diretório, ao Comandante do IIIº Exército, “[...] transmitindo pedido de colaborador de apoio ao ato de Gen. JALDYR, visando abafar qualquer pretensão de greve” (SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÃO, 1965, p. 1).

Ou seja, posso questionar: seria a presença na FAED, do mencionado professor Jaldyr, apenas relacionada à docência de disciplinas imbuídas da tarefa de inculcar “brasilidade”, causando na depoente Zenilda a sensação de que apenas fazia o que ela julgava como “bom”?

Há contradições nas narrativas sobre o contexto sócio-político da década de 1960 e suas implicações na cidade de Florianópolis e, conseqüentemente, na FAED. Cada estudante narrou, com base nas suas percepções, compreensões e interesses, influenciados pela oscilação entre lembranças e esquecimentos. Estimo, ainda, que os discursos foram, em maior ou menor grau, permeados pelo tempo vivido no presente, a ponto de constituírem narrativas antagônicas. Diferente da depoente Zenilda, Maria da Graça descreve o ambiente interno da FAED como uma instituição de ensino superior onde os profissionais da educação e estudantes estiveram sob intensa vigilância por parte das Forças Armadas.

[...] e dentro da Faculdade de Educação, no pátio interno ali, as nossas aulas eram ali em baixo, [...] E aquilo tudo ali tinha sempre três quatro militares ali cuidando dentro do prédio. Era proibido nós conversarmos, só o professor dava a aula, saíamos das salas de aula não podíamos conversar no pátio, era proibido. Só uma pessoa sozinha podia atravessar o pátio, nunca duas ou três, eles viam e separavam. (Maria da Graça).

Já João Aderson, quando perguntado se o exército se fazia presente dentro

da FAED, afirmou que “Não, mas ali nessas assembléias, ali do DCE sim.”

Porém, a ex-estudante Maria da Graça relatou, com detalhes, o que considerou ser a pior repressão por que passou, vivenciada no interior da FAED:

E como eu *tava* grávida, eu precisava muito ir ao banheiro, normal. E era comum naquela época deixarmos bilhetinhos nas salas em plena repressão, em 64 nós estávamos em plena repressão. Então nós deixávamos bilhetinhos uma para a outra, e pros outros sabe, ali era mais mulheres, também tinham homens mas eram poucos, nos encontrar em tal lugar para conversar, sabe? E o que acontecia? Como eu ia muito ao banheiro por conta da gravidez, os milicos achavam que eu ia ao banheiro para deixar comunicação para as pessoas, porque eu ia duas ou três vezes, entendeu? E depois ia outra pessoa, sabe? E ali eu fui considerada suspeita, então eu comecei a sentir uma pressão muito grande. Então, cada vez que eu saía da sala, ia um milico comigo até o banheiro e ficava na porta, e eu não podia fechar a porta, entendeu? Era assim. Essa foi a repressão pior que eu passei na minha vida, de não fechar o banheiro, foi muito difícil. (Maria da Graça)

João Aderson, por sua vez, aborda a existência de vigilância dos eventos culturais críticos que aconteceram naquele período. Lembra que foi advertido a tomar cautela quando da apresentação, em Florianópolis, do musical “Liberdade, Liberdade”, precursor do “teatro de protesto”, que, de acordo com Batista (2011), virou um hino de resistência à ditadura, emblematicamente presente no verso “Liberdade Liberdade abre as asas sobre nós!”

[...] assisti aqui no teatro a peça "Liberdade Liberdade" [...] as pessoas diziam assim pra gente, ó vocês tomam cuidado, as senhoras aqui pessoas mais, porque a pessoa madura é mais prudente, vocês vão, aí eles tão fotografando o pessoal que foi lá para ver Liberdade Liberdade [...]

Esses relatos apresentam pontos de vista diversos e, por vezes, contraditórios sobre a conjuntura vivenciada e, justamente por isso, são fontes frutíferas para a História da Educação e, em específico, no que tange a história do movimento estudantil da FAED/UDESC. Pois a realidade social da década de 1960 apresentava uma polarização e diversidade de opiniões e percepções quanto ao contexto político-social, que, de alguma forma, foram manifestas também nos depoimentos, permitindo que se recrie uma multiplicidade de pontos de vista (THOMPSON, 1992).

Na próxima subseção o objeto central é a abordagem das pautas e atividades que o Diretório Acadêmico Oito de Maio abrigou naquele âmbito cronológico.

2.5 MAIS CONFRATERNIZAÇÃO, MENOS REBELIÃO: ATUAÇÕES, PAUTAS E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO DAOM

O reforço de parcela significativa de uma bibliografia especializada – sejam trabalhos memorialistas, literários ou acadêmicos – tem atribuído ao movimento estudantil brasileiro um caráter genérico e imutável, com conteúdos e formas de organização, reivindicação e mobilização permanentes, em especial, para as atuações na década de 1960 (SALDANHA, 2008). A meu ver, são obras referenciais para a história do movimento estudantil brasileiro, mas que acabaram por constituir uma historiografia que generaliza as formas de estruturação e pautas de reivindicação histórica entre os movimentos de juventude, como que os homogeneizando. De certo modo, como que “mitificaram” o poder jovem.

Igualmente, a obra “O Poder Jovem”, de Arthur Poerner (1995), escrita em 1968, no calor dos acontecimentos, relida e inspiradora de gerações, é um dos trabalhos mais significativos dessa tradição historiográfica, abordando o papel de destaque e vanguarda dos estudantes no cenário nacional, que compreende desde as lutas de estudantes dos Colégios Jesuítas contra a invasão francesa no Rio de Janeiro em 1710. Uma referência histórica também está em “O que é Isso Companheiro?”, de Fernando Gabeira (1988), que foi incorporada no discurso e práxis do movimento estudantil, principalmente pela UNE. Cristalizou-se também no imaginário social, notadamente no momento em que a indústria cultural televisiva, ao notar seu potencial como mercadoria e potencial ideologizante, produziu a minissérie “Anos Rebeldes”, na Rede Globo, em 1992, e, logo após, foi levada para a produção cinematográfica, com o filme “O que é Isso Companheiro?”, de Bruno Barreto, que veio à luz em 1997 (HAGEMeyer, 2016).

Esta pesquisa, como parte dos estudos acadêmicos realizados a partir da década de 1990, tanto busca apontar como parte da hipótese da diversidade de expressões ideológicas e formas de manifestação – tanto no campo da esquerda como na direita - bem como da mutabilidade histórica e diferenciação interna quando da ocorrência do movimento estudantil em diversas regiões geográficas do Brasil, para além do eixo Rio-São Paulo.

Pode-se notar a diversidade de aspectos das atuações dos movimentos estudantis ao analisarmos as narrativas de ex-estudantes, tanto os que foram membros da gestão do DAOM, quanto aqueles representados pela entidade

estudantil. Seus relatos e considerações sobre as atividades organizadas pelo DAOM, bem como sobre as suas posições políticas e ideológicas durante os anos de 1964 a 1968, período em que estudaram na FAED, auxiliam na compreensão desses elementos de contraste entre diferentes iniciativas dos movimentos estudantis.

No cenário catarinense, após a intensa repressão ocorrida em 64, o ano de 1965 foi marcado pela retomada na mobilização estudantil em Florianópolis, com a realização de uma passeata contra a invasão norte-americana na República Dominicana, mas principalmente, pela luta intensa contra o fechamento do Restaurante Universitário. Segundo Moretti (1984), a sede da União Catarinense dos Estudantes (UCE), situada na Rua Álvaro de Carvalho, no centro de Florianópolis, abrigava um Restaurante Universitário (RU), que fora construído pelo empenho de seguidas gestões da UCE no final da década de 50, que funcionava sob gestão estudantil. Mas no ano de 1965, diante das dificuldades advindas do período pós-golpe e do corte de recursos que vinham do Ministério da Educação, o RU viu-se ameaçado de fechar. A luta para que não fechasse e permanecesse sob gestão estudantil desencadeou um movimento grevista na UFSC, que organizou um acampamento estudantil em frente da Reitoria e uma campanha de arrecadação de alimentos, que contou com a participação de muitos moradores da cidade.

João Aderson, presidente do DAOM em 1965/1966, e que também cursava Direito na UFSC, declarou que diante da ameaça de fechamento do Restaurante Universitário da UFSC em 1965, localizado nas proximidades da FAED, e da deflagração da greve estudantil naquela universidade, o DAOM mobilizou os estudantes da FAED em uma demonstração de solidariedade a esta causa. João afirmou que os estudantes da FAED não podiam comer neste restaurante na época, mas que após uma assembleia convocada pelo DAOM, também deliberaram por aderir à greve em apoio a esta pauta. Ao longo de seu discurso, descreveu que sofreu pressões por encabeçar o movimento, justificadas mediante ameaças de que a UDESC não tinha “tradição de greve”, assim como por insinuações sobre possíveis prejuízos na sua carreira docente:

[...] umas das poucas greves que nós participamos, a rigor nós nunca tivemos uma greve com objetivo institucional da UDESC do curso de Pedagogia, a primeira e a única que nós tivemos foi quando no regime do período de 64 o Restaurante Universitário foi fechado e a Universidade

Federal declarou uma greve. E nós que não tínhamos restaurante não participávamos. Eu tinha acesso ao restaurante como estudante de Direito, mas meus colegas não tinham acesso ao RU. Então nós optamos por aderir à greve em solidariedade aos estudantes da Universidade Federal. E eu lembro, como se fosse hoje, que nós tivemos uma greve que só não foi por unanimidade porque um acadêmico, que por opção pessoal disse que não participava de greve e ele ficou na sala [...] foi uma greve de adesão 99,99% [...] sofri ameaças veladas de "pensa bem no que está fazendo eu já era professor efetivo da rede pública, isso pode te trazer consequências, [...] a UDESC não tem tradição de greve [...] o Restaurante funcionava aqui no centro da cidade, na rua Álvaro de Carvalho, onde funcionava a sede do Restaurante e do Diretório Central de Estudantes.

De acordo com João Aderson, os estudantes da FAED não podiam se alimentar neste Restaurante, mas se solidarizaram em ampla maioria contra o seu fechamento. Por outro lado, Maria da Graça afirma que estudantes da FAED podiam comer no RU da UCE, mas mediante um preço superior ao que os estudantes da UFSC pagavam: "A gente podia comer ali, era um Restaurante da Universidade Federal, [...] nós éramos estudantes do âmbito estadual e não do federal, mas nós podíamos comer, mas não com o mesmo preço, pagávamos um pouco mais."

João descreveu como foi o processo de tomada de decisão coletiva para aderir a esta greve, o convencimento dos estudantes da FAED, e depois, a comunicação desta decisão na assembleia do DCE, um espaço efervescente e novo para ele. Abordou também a postura indiferente dos estudantes da Escola Superior de Administração e Gerência (ESAG), e afirma que foi um momento marcante em que ele teve de ser corajoso, pois na assembleia do DCE havia agentes de vigilância do Estado repressivo fotografando os estudantes presentes:

Eu tinha consciência que você tem que ter coragem [...] a ESAG que era nossa prima não entrou, não quis e nem se falou nisso. Eu sabia que tinha que chegar aqui fazer a proposta, dizer é uma solidariedade e tal. E depois eu tinha que sair daqui, tinha que ir lá numa assembleia e aquilo era um mundo diferente para mim, chegar lá no DCE e dizer assim: - Olha, vim aqui trazer a solidariedade, nós estamos em greve em solidariedade ao fechamento, coisas marcantes, saí daqui e não só ir lá, e ir lá ficar com o pessoal batendo foto né [...]

Maria da Graça acentua que o RU, além de cumprir função de assistência estudantil à alimentação, era o local de realização de reuniões e atividades do movimento estudantil da capital. Por isso, se tornou um local visado pelo regime, a ponto de considerar que frequentar o Restaurante ficou temeroso e inseguro após o golpe de 1964:

O movimento estudantil existia, nós íamos, onde eram os encontros? Eram no antigo Restaurante Universitário na Rua Álvaro de Carvalho, [...] Mas era

assim, era temeroso porque você não sabia o que podia acontecer. E ali era o lugar que a gente fazia reuniões e conversava, era um ambiente bem bom e também tenso, porque sempre tínhamos medo.

Foi uma luta intensa que os estudantes travaram para manter seu restaurante aberto, um espaço de alimentação e também de organização do movimento estudantil florianopolitano. A situação se agravou diante da repressão, pois a esta altura já havia a Lei Suplicy, colocando a UCE na ilegalidade e forjando um Diretório Estadual dos Estudantes (DEE) para ficar em seu lugar. Conforme Moretti (1984), ao contrário do que ocorreu em outros estados no Brasil, os estudantes catarinenses decidiram por não boicotar a entidade criada pela ditadura, mas a ocuparam, pois era a única forma de ter acesso às representações nas instâncias oficiais da Universidade, de assegurar que estudantes alinhados com a ditadura não a tomassem e de continuar recebendo as verbas do governo federal, as quais mantinham o RU funcionando. Porém, logo o governo cortou de vez os recursos, a UCE (agora DEE) perdeu seu RU, e, diante do amortecimento do movimento e do aumento da repressão, ficou desativada por 13 anos.

Reflito, ao analisar esta passagem histórica da década de 60, que os estudantes da FAED/UDESC por longos anos não tiveram amparo de sua instituição quanto à questão específica de auxílio alimentação, tendo que travar uma luta de longa duração até conquistarem seu próprio RU.²³

Por mais que o presidente do DAOM em 1965/66 tenha evidenciado o envolvimento de sua gestão e dos demais estudantes da FAED na luta contra o fechamento do RU da UCE, não encontrei mais informações ou narrativas sobre a participação dos estudantes da Faculdade neste movimento grevista. As demais entrevistadas não referenciaram, tampouco recordaram o episódio.

Celina, que assumiu a presidência do DAOM no segundo semestre de 1966 e permaneceu no cargo até 1968, diz que sabia da localização da sede da UCE, mas que não tinham articulações, que os movimentos estudantis tinham que ser escondidos e não se recorda de grandes mobilizações estudantis de rua no período,

²³ A UDESC permaneceu por longos cinquenta anos sem dispor de um Restaurante Universitário. Somente após décadas de diversas lutas, esse direito foi conquistado no ano de 2014, quando a gestão RU JÁ, do DAOM, junto com o Diretório Acadêmico de Artes (DART), do CEART, em conjunto com outros movimentos estudantis da UDESC, utilizando das mesmas táticas de luta que o movimento estudantil florianopolitano utilizou para defender tão importante pauta em 1965, - greve, acampamento (ocupação), campanha de arrecadação de alimentos (cozinhando seu próprio alimento nos chamados R.U. Móvel) e gestão estudantil do Restaurante Universitário (ao ocuparem e inaugurarem o R.U. do Campus I) – para além do diálogo com as autoridades da época.

diante do medo das consequências da repressão: “É, havia essa sede aqui (*UCE*), mas sabe que eu não lembro de manifestação pública, era tudo muito (*silêncio*) pública que eu digo na rua né, de estudante, era tudo muito camuflado, porque havia muito medo, isso havia.” E considera que FAED ficou fechada em si durante todo o período ditatorial, só vindo a ter transformações significativas com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Um marco legal que, sob seu ponto de vista, desencadeou consequências no ambiente faediano e nas atuações do DAOM, que considerou serem incipientes na década de 60 se comparadas com o movimento estudantil da UFSC na época:

[...] vai perceber que na Faculdade de Educação os movimentos estudantis foram muito incipientes em relação à UFSC (*silêncio*). Porque a Faculdade meio que se fechou durante muito tempo nela mesma, depois desse tempo [...] acho que em oitenta e oito, eu não lembro bem o ano, aí começou uma outra dinâmica [...]

João Aderson também reforça este aspecto, dizendo que, com exceção do período da greve, o DAOM não manteve articulações com outras entidades estudantis, e que ficavam imersos no interior da FAED, “...cada um no seu mundo, eram ilhas...”.

A ex-estudante Zenilda também apresentou a sua percepção sobre as atividades que o DAOM realizava na época. Eram ações que não tinham cunho reivindicatório, mas de conagração, tendo como finalidade central a promoção de momentos culturais e de sociabilidade no meio estudantil:

[...] no que se refere exatamente a essa composição do Diretório Acadêmico nesse início não era assim reivindicatório, era realmente conagração. De os alunos se reunirem, tinha lanche, enfim, muitos momentos culturais e sociais promovidos pelo Diretório Acadêmico Oito de Maio, e é Oito de Maio porque é a data da Lei que criou a Faculdade de Educação.

Atrelado ao destaque que dá ao conagração estudantil, Zenilda rememora o motivo de denominação da entidade estudantil – Diretório Acadêmico Oito de Maio – em referência à data da promulgação da lei que criou a FAED. De fato, se refere à Lei nº 3191, de 8 de Maio de 1963 que “Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino em Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 1963, Lei nº 3191, de 8 de Maio de 1963 que “Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino em Santa Catarina”).

João Aderson concorda com o depoimento de Zenilda, pois quando questionado se tinham uma pauta de reivindicações, e, nesse caso, qual era, declarou que o DAOM não a tinha: “A rigor não, porque nós tínhamos o que nós

precisávamos, nós tínhamos uma escola pública que era gratuita, nós tínhamos um corpo docente para a época e para os padrões de alto gabarito [...].

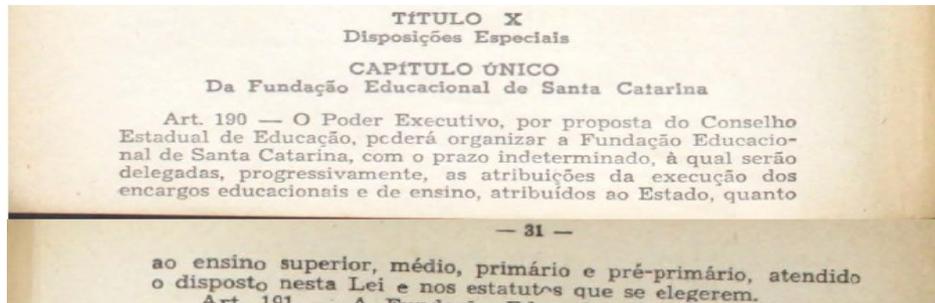
De acordo com as declarações anteriores, percebo que as aspirações das gestões do DAOM à época pareciam estar contempladas na realidade que vivenciavam, chegando ao ponto de seus membros afirmarem ser inexistente uma pauta de reivindicações.

João Aderson justifica o fato de não terem uma pauta de reivindicações: “[...] porque tínhamos o que nós precisávamos, nós tínhamos uma escola pública que era gratuita [...]”; o teor desta declaração é confirmado em outros depoimentos, como o de Carmen Lúcia: “Não (cobrava), era gratuita, era ótima”, na declaração de Zenilda quando questionada sobre o tema, “Sim, gratuita” e do mesmo João Aderson ao utilizar a expressão “Custo zero! Custo zero! Se custeava seu transporte até aqui e não tinham mensalidades.” Porém, estes depoimentos entram em contradição com a declaração de Maria da Graça, que afirma que seus estudos na UDESC não foram gratuitos:

A UDESC não era gratuita, nem quando eu estudei e nem depois. Ela ficou muito tempo tipo as comunitárias, entendeu? Ela era uma Universidade pública de direito privado. Então ela cobrava mensalidade, meus quatro anos de estudos foram com mensalidades pagas. E não era pouco [...]

Nesta declaração Maria da Graça afirma que teve que pagar para estudar na FAED, e relata a existência da cobrança de mensalidades, explicando que o caráter jurídico da FAED/UDESC era de uma instituição de ensino superior pública de direito privado, e que, portanto, realizou a cobrança de mensalidades de estudantes por um período. Diante da contradição expressa nos depoimentos, referente a uma luta histórica do movimento estudantil e popular no Brasil, o acesso à educação pública e gratuita, trago à análise uma das peças legais disponíveis, a Lei nº 3191 de 8 de maio de 1963, que criou a FAED e que dispõe sobre todo o Sistema Educacional público e privado do Estado de Santa Catarina. Ou seja, entendo que esse tratamento é fundamental para compreendermos a História da Educação do Estado de Santa Catarina no período ditatorial. Essa lei, que por sinal denomina a entidade estudantil da FAED, em seu Artigo nº 190 trata da criação de uma “Fundação Educacional de Santa Catarina” (FESC), presente no Título X das “Disposições Especiais”, onde se vê a atribuição de “encargos educacionais e de ensino” (Fig.6).

Figura 6 – Excerto da Lei nº 3191 de 8 de Maio de 1963 que “Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino em Santa Catarina”, TÍTULO X, Capítulo Único “Da Fundação Educacional de SC”.

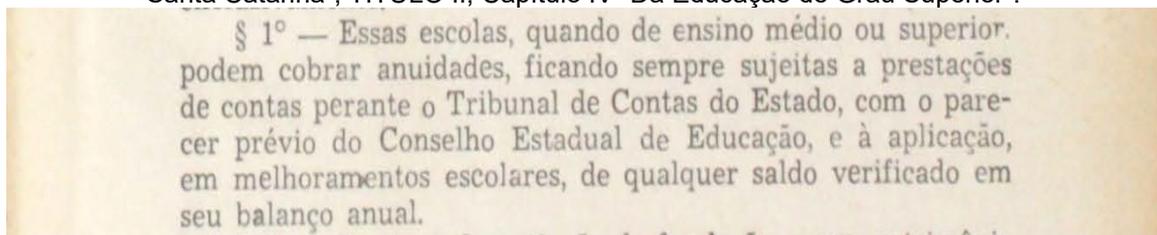


Fonte: Acervo Elpídio Barbosa – IDCH.

Nota-se um movimento em que o Estado se modifica e abre mão de sua responsabilidade na gestão para com a educação pública, e insere outra instituição de direito privado na gestão dos afazeres e encargos estatais, denominada de Fundação Educacional de Santa Catarina.

Esta mesma lei fundamenta o amparo legal para a cobrança de mensalidades no ensino público de nível superior e médio, expresso no “TÍTULO II – Da Organização do Ensino – Capítulo I – Da Organização”, como se vê na imagem (Fig. 7):

Figura 7 - Lei nº 3191 de 8 de Maio de 1963 que “Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino em Santa Catarina”, TÍTULO II, Capítulo IV “Da Educação de Grau Superior”.



Fonte: Acervo Elpídio Barbosa – IDCH.

É possível compreender os pilares deste projeto para a educação superior catarinense no período, sendo o pagamento de anuidades, ou seja, a não gratuidade do ensino, um elemento essencial desta empreitada política que tem a presença das Fundações em sua espinha dorsal.

Destarte, se faz necessária a análise da legislação na relação com realidade em que impactava, conferindo se ela teve efetiva aplicação e quais suas consequências. Nessa direção, documentação encontrada no Arquivo da FAED, referente à prestação de contas do DAOM para a Direção da FAED, não só comprova a cobrança de mensalidades na Faculdade, como deixa evidente um

repassa de porcentual destes valores ao DAOM (FAED/UDESC, 1966). O que, em boa medida, pode ser relacionado às posturas complacentes do movimento estudantil neste período em relação ao ensino pago na FAED/UDESC. O documento trata do repasse ordinário da “anuidade do DAOM” por parte da Direção da FAED, cujo teor confronta outros depoimentos prestados sobre a gestão financeira do órgão estudantil. Isto porque João Aderson afirma que a entidade não recebia nenhum tipo de apoio financeiro: “Nada! Se captou ações você pagava o xerox, os colegas que se subsidiavam [...]”. Celina também afirmou “Não. Provavelmente recebia alguma taxa dos alunos [...] sabe que eu não lembro como que funcionava [...] sinceramente essa parte financeira assim eu não lembro”. Porém Zenilda, que é uma das intelectuais que pesquisa sobre a História da FAED, declarou que “[...] o Diretório precisava se manter, tinha despesas e tal e eles criaram uma taxa e contribuição para quem se associava [...] então se mantinham com uma contribuição dos seus associados, não era dinheiro da universidade.”

O montante do repasse financeiro era significativo, e foi firmado no Regimento do DAOM aprovado pela Congregação, permitindo a cobrança de uma taxa em benefício do Diretório, fixada em 25% do salário-mínimo então vigente (LINS, 1999, p. 121). Por mais que afirmem que não recebiam verbas da Direção da FAED, ou que não se lembram como funcionava a parte financeira, há registros no Livro Caixa do DAOM que comprovam o recebimento constante de repasses financeiros vindos da Direção da Faculdade, tal como consta no documento de 15 de junho de 1965 “Recebemos da Direção da Faculdade Estadual de Educação, a importância relativa à matrícula dos alunos do corrente ano = 57.900 cruzeiros (FAED/UDESC, 1965).

Pode ser que muitos estudantes não soubessem deste apoio financeiro que a entidade recebia da Direção da Faculdade, pago por eles mesmos de modo obrigatório como “parte relativa à matrícula”, como Maria da Graça, que afirmou não saber disso e manifestou indignação em meio à entrevista:

[...] que absurdo! [...] ganhavam uma porcentagem das mensalidades? Quer dizer que eu não era nem sindicalizada, eles recebiam sem eu saber [...] percebe é diferente da contribuição sindical, por exemplo, [...] é do meu punho, eu autorizo ou não o débito em folha [...]. Agora isso a gente nem sabia.

No entanto, diante destas vozes contraditórias, procurei uma resposta objetiva para esses questionamentos, pautado por procedimentos de investigação, checando a credibilidade das fontes e refletindo criticamente perante as respostas que recebi,

e concluí que não caberia apenas desconsiderar as interpretações falsas. Como reflete Hagemeyer (2008), por vezes a História foi constituída como “ficção coletiva”, sendo que a própria mentira contém seu elemento de verdade – uma verdade admitida por um grupo, ou por uma sociedade inteira. A análise do que consideramos ser uma “mentira histórica” revela os desejos secretos e interesses dos agentes envolvidos com a realidade, transformando-se numa “verdade conveniente” para objetivos políticos.

João Aderson declarou que os maiores envolvimento de sua gestão estavam relacionados com a luta pelo reconhecimento da Universidade, que funcionou um tempo sem ser reconhecida nacionalmente, fato que implicava em prejuízos para os formandos e para a comunidade acadêmica em geral:

[...] Olha a gente nos envolvimento maiores era com o [...] reconhecimento da Universidade, que foi uma luta no Conselho Federal de Educação o reconhecimento da Universidade, [...] é uma questão de etiqueta, mas existe um julgamento popular que uma Universidade de primeira linha e Universidade de segunda linha. O fato da UDESC não ser uma universidade reconhecida era olhada assim como se fosse uma mercadoria de segunda opção [...] Então a gente tinha uma preocupação junto com grandes educadores aqui da casa que lutaram por isso [...] a Universidade precisava ser reconhecida para ter um processo de expansão [...]

A pauta do reconhecimento da FAED também foi relatada por Carmen Lúcia, embora com ressentimento, pois via a graduação em Pedagogia como uma conquista na formação educacional, que poderia implicar melhoria de condições de trabalho e de rendimentos. Só que quando foi apresentar “o canudo” para galgar um posto no mercado de trabalho, viu que estava com um diploma sem validade, e foi contratada como não habilitada:

Eu fui convidada a trabalhar no Instituto de Educação, [...] Na hora de fazer a minha documentação para eu trabalhar, eu levei meu diploma e meu diploma não tinha validade como orientadora pedagógica, eu fui admitida como não habilitada. Eu passei a receber como professora de magistério, não como pedagoga, [...] e aí começou uma luta, eu fui no MEC, não porque não adiantava porque tinha mudado tudo, não tinha jeito, e conversei com alguns colegas que disseram olha, nós até já fizemos licenciatura porque não dá, só se entrar com mandato de segurança, enfim [...] É uma coisa na história da faculdade que eu acho um absurdo.

De acordo com Zenilda, o projeto pioneiro de uma Faculdade de Educação isolada em Santa Catarina era visto por muitos com descrédito e desconfiança. Contudo, remete à conquista do reconhecimento da Faculdade, devida ao esforço de alguns professores da casa que se articularam e conseguiram o reconhecimento

nacional pelo MEC. Como ex-estudante da primeira turma, descreve que foram os mais prejudicados, pois aquele diploma tinha reconhecimento só no território catarinense. E quando se concretizou o reconhecimento nacional da FAED, foi realizada uma grande festa em comemoração desta importante vitória histórica:

Quase ninguém acreditava na UDESC, Oswaldo Melo e professor Aníbal Nunes Pires tiveram que ser firmes para dar essa credibilidade e têm um nome nessa dinâmica, que não pode ser esquecido quando se fala na UDESC. Quem deve ser sempre lembrado, que é o professor Lauro Zimmer que foi Reitor da UDESC, ele que conseguiu o reconhecimento da FAED no MEC. Que até então os nossos diplomas, a primeira turma que se formou não tinha o seu diploma registrado em nível nacional, só em nível estadual pelo Conselho Estadual da Educação e o doutor Lauro Zimmer conseguiu no Conselho Federal de Educação. Foi uma festa, foi um dia de júbilo para todos os formandos dessas turmas a da primeira e da segunda turma, a primeira, principalmente, que foi a mais prejudicada.

Celina, que a princípio exercia a função de secretária do DAOM na gestão 66/67, mas que pela ausência da presidente, acabou assumindo a presidência da entidade nesta gestão, e também foi Presidente na gestão 67/68, contou que a pessoa que exercia esse papel no DAOM tinha o direito de ocupar um dos dois espaços de representação estudantil na Congregação da FAED (hoje Conselho de Centro)²⁴, composta por uma ampla maioria de professores:

[...] eu assumi a presidência porque a presidenta teve que se ausentar [...] eu aí representava, inclusive o Presidente do Diretório fazia parte do Conselho da Faculdade, o conselho dos professores e eu me lembro que eu fazia essa parte [...] como Presidente a gente representava no conselho de professores da Faculdade [...].

Desta forma participavam, embora como minoria, das discussões e deliberações referentes aos assuntos internos da Faculdade, vivenciando o cotidiano deste espaço e aprendendo com seus ritos de exercício do poder político e pedagógico, lidando com os procedimentos burocráticos da instituição. Celina relata que não fizeram grandes mobilizações em decorrência da repressão que visava e reprimia os movimentos estudantis: “[...] na época os movimentos eram muito reprimidos”.

Porém, afirma que a principal reivindicação à época ocorreu quando os estudantes discutiram e se mobilizaram, em conjunto dos professores, diante das

²⁴ Órgão máximo deliberativo da FAED é constituído pelos professores titulares em exercício; por um representante das demais categorias de professores; pelo Assistente de Direção do CEPE; por um representante dos técnicos titulares do CEPE; por um representante dos técnicos auxiliares do CEPE; por dois representantes do corpo discente, sendo um deles o Presidente do Diretório Acadêmico, conforme o Regimento da Faculdade de Educação.

dificuldades da realização dos estágios, uma pauta interna do curso de Pedagogia. Essa reivindicação desencadeou a ideia e, posteriormente, a conquista pela FAED do seu próprio campo de estágio, um Colégio de Aplicação. Como Presidente do DAOM, ela fez parte do grupo destinado a criar este Colégio, e conta que, dentre outras atividades, viajaram para a cidade de Porto Alegre para visitar um Colégio de Aplicação, que serviu de inspiração e modelo.

No curso de Pedagogia, justamente a parte relativa ao estágio era difícil, porque os alunos tinham que se deslocar para as escolas, e eu lembro que discutimos porque não criar um curso (*de aplicação*)? Acho que foi baseado inclusive no curso de Pedagogia de Porto Alegre. [...] eu sei que nós estivemos até em Porto Alegre visitando o curso deles lá. Eles tinham uma Escola de Aplicação. Então a gente pensou porque a Faculdade de Educação também não tem seu curso de aplicação? Aí o diretor também muito interessado e nisso os próprios professores e tal, porque tava difícil a parte dos estágios, se criou um processo e eu como presidente do Diretório e representante dos alunos no estudo e na elaboração desse processo que seria encaminhado ao Conselho Estadual de Educação para criação desse Curso Normal de Aplicação. (Celina).

Após a etapa de reivindicação, discussões, visita técnica, estudos e trâmite nas instâncias legais, ao final do ano de 1968 a Congregação da FAED aprovou a criação do Colégio de Aplicação, com o intuito de articular a formação docente em nível superior com o Curso Normal de nível médio, funcionado como laboratório pedagógico dentre os anos de 1969 a 1990. Porém, mesmo a UDESC sendo uma universidade pública, durante a vigência da gestão via sistema fundacional FESC, foi instituído o pagamento de mensalidades para todos os estudantes, inclusive os do Colégio de Aplicação, característica privatista que findou somente após a Constituição Federal de 1988 (KOCH; CARNEIRO, 2014).

João, após afirmar que não tinham uma pauta de reivindicações, descreve que as latentes expectativas e preocupações daqueles jovens em formação estavam direcionadas ao horizonte da atuação profissional, tendo a carreira como um projeto de realização, especificamente, as condições dos planos de carreira do magistério: "...muitas reivindicações que você tinha era lá fora com os planos de carreira do magistério, você sempre nas conversas aqui você conversava como estava o plano do magistério, nós convidamos aqui eventualmente vinham pessoas fazer palestras, e você se mantinha informado ..."

João Aderson, como Presidente do DAOM, expressava esta preocupação com a carreira dos egressos do curso de Pedagogia, e enviou um telegrama

(ANEXO A) para o Deputado Estadual de Santa Catarina Paulo Preis, contendo os dizeres que o “Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação congratula-se com V. Ex^a brilhante participação na Lei que regulamenta os egressos das Faculdades de Educação e Filosofia” (DAOM, 1966a). Refere-se à promulgação da Lei nº 3.870, de 1º de julho de 1966, que teve impactos positivos na carreira docente dos recém-formados no curso superior de Pedagogia, ao estabelecer em todo território de Santa Catarina, preferência de contratação destes egressos na ocupação dos cargos e funções de professores (as), orientadores (as), diretores (as), técnicos de estudos pedagógicos e técnico(a) em estatística educacional.

O ano de 1968 é um marco nas movimentações estudantis no Brasil e no mundo. No Brasil vivíamos sob um regime ditatorial que, desde sua instalação, reprimiu os movimentos sociais no campo e na cidade. O movimento estudantil foi o movimento social que em 68 conseguiu levar centenas de milhares de pessoas às ruas para contestar o terrorismo de estado implantado, mas que ao final do ano foi duramente reprimido.

Vejamos como os ex-estudantes narraram a atuação do DAOM e dos jovens estudantes da FAED em 68, em meio ao cenário de mobilizações estudantis de Florianópolis, e até que ponto os movimentos estudantis realizados por esta entidade estudantil diferem ou se assemelham aos intensos processos contestatórios da juventude brasileira.

O estopim da radicalização da atuação dos movimentos estudantis em nível nacional ocorreu em 28 de março de 1968, dia em que o estudante secundarista Edson Luís de Lima e Souto foi brutalmente assassinado quando jantava no Restaurante estudantil Calabouço, no Rio de Janeiro. As manifestações de repúdio ao assassinato de Edson Luís alastraram-se rapidamente de norte a sul do Brasil, e acompanhando o movimento nacional, o Diretório Central dos Estudantes da UFSC decretou uma greve de três dias.

No último dia da greve, que culminava com o 4º aniversário do golpe, nem mesmo o vento e a chuva, fizeram com que os estudantes, ainda que com guarda-chuvas, tomassem as ruas de Florianópolis com cartazes e faixas que conjecturavam “Fora imperialismo ianque”, “Fora intervenção americana nos assuntos internos do país” [...] “Meu filho está morto, o seu poderá ser o próximo” [...] “Neste luto, começou a luta! (MORETTI, 1984, p.95).

O movimento em Florianópolis não sofreu repressão, ao contrário do que ocorreu em diversas capitais, onde jovens foram feridos ou até mesmo perderam a

vida pelas ações brutais da violência policial, mostrando contradições internas no país quanto ao trato com as movimentações estudantis. Porém, nas palavras do então governador do Estado Ivo Silveira “...em caso extremo [o que é “um caso extremo” num regime de exceção?] era necessário usar jatos d’água, gás lacrimogêneo e cassetetes para reprimir com violência, para garantir a ordem.” (MORETTI, 1984, p. 96). Logo o Brasil assistiria às maiores manifestações de sua história.

O Maio de 68, na Ilha de Santa Catarina, foi marcado por intensas manifestações de rua dos estudantes da UFSC contrários aos termos do contrato de locação das casas que serviam de moradia estudantil. Tratava-se de um contrato firmado pelo Reitor João David Ferreira Lima com a empresa Daux, que estabeleceu um preço 40% acima do índice médio da cidade pelas moradias, e seu pagamento envolvia um subsídio da universidade e uma cobrança de mensalidades dos estudantes. As manifestações cresceram sob liderança dos estudantes de Medicina organizados em seu Diretório Acadêmico Djalma Moelmamm e também do DCE, e no dia 29 de maio estourou outra greve na UFSC (MORETTI, 1984).

Enquanto os estudantes de Paris ocupavam a tradicional universidade de Sorbonne, estudantes em Florianópolis tomavam as ruas e a Reitoria da UFSC, contestando a ditadura, carregando faixas com os dizeres “Povo organizado derruba a Ditadura”, “Abaixo o MEC-USAID”, e enterraram simbolicamente numa marcha fúnebre o “reitor” e o “MEC-USAID” (MORETTI, 1984).

O clima de rebelião tomou várias capitais do país no mês de junho e julho, ao exemplo das históricas Passeatas dos Cem Mil, no Rio, nos dias 26 de junho e 4 de julho. Tanta gente reunida lutando contra a ditadura fez com que muitos perdessem o medo e criassem um otimismo de que seria o fim daquele regime. Mas, pelo contrário, a realidade de violência institucionalizada, de supressão dos direitos humanos e de censura recrudescu, fechando ainda mais o regime no final daquele ano.

Percebemos que o DAOM não expressava um caráter reivindicatório. Não se fez presente nem construiu o histórico calendário de lutas do movimento estudantil que marcou o ano de 68, pois, nas palavras de Maria da Graça “... não era um Diretório expressivo de luta...”. Havia estudantes em 68 que não estavam envolvidos na luta pela transformação social e apresentavam posições político-ideológicas

conservadoras, como reflete Maria da Graça ao caracterizar o perfil dos demais estudantes da FAED “...perfil que não fosse conservador eram poucos.”

Notamos que no DAOM não estava pulsando o clima contestatório que envolveu a juventude em 68, não vibravam as mesmas preocupações da resistência juvenil, tampouco se mobilizavam os jovens estudantes da FAED para uma rebelião estudantil em Florianópolis. João Aderson, quando questionado se eles se sensibilizaram com as manifestações e reivindicações juvenis diante dos acontecimentos do ano de 1968, respondeu negativamente, e apresentou sua percepção sobre os movimentos: “Não, acho que aquilo foram gritos que dizem olha nós estamos aqui, às vezes é um grito, é um SOS, às vezes como as mudanças não são organizadas e não tem líder explícito, falta alguém que capte e faça a síntese...”.

Ao descrever sobre como eles vivenciaram o 1968, declara que estavam muito ocupados numa caminhada individual e simplesmente acompanhavam a mobilização juvenil na França com base nos jornais trazidos pelo professor Celestino Sachet, que interpretava as notícias e debatia os principais acontecimentos de 68 em sala de aula.

[...] você tava muito ocupado aqui [...] e a gente acompanhava o mundo, e o noticiário de televisão era muito escasso, e você acompanhava o mundo aqui lendo o Correio da Manhã e também O Globo e A Folha de São Paulo, então aquela Revolução na França e os famosos dias de Maio [...] aqui nós tínhamos um, já falei dele diversas vezes, acho que a gente nunca se referiu a ele como guru, mas ele era um professor da Federal, Celestino Sachet [...] e o Celestino era um guru dessas vozes da mudança, desses ecos da mudança, para você ter uma ideia ele pegava, ele era um homem atualizadíssimo, ele trazia o jornal do dia, o jornal A Folha de São Paulo, trazia e abria a notícia mais interessante do dia, o assunto do momento lia fazia uma interpretação e colocava em debate na sala. Então, o Maio nós acompanhamos assim, os grandes líderes lá do movimento [...].

Trata do assunto com certo distanciamento, sem citar as intensas manifestações do movimento estudantil no Brasil, e em Florianópolis, como se fossem fatos que aconteciam somente na Europa, muito distantes da sua realidade.

Descreve que os debates sobre a rebelião juvenil de 68 não eram organizados pelo DAOM, mas aconteciam em sala de aula, fundamentados pela visão da escassa cobertura midiática sobre os movimentos estudantis, sob o incentivo e mediação do professor Celestino Sachet, que denominou como sendo o “guru” daqueles (as) jovens estudantes da FAED, como um representante dessas “vozes de mudança”.

Problematizo até que ponto os debates mediados pelas interpretações do professor Celestino eram a favor de que as vozes que gritavam por mudança em 68 ecoassem também na FAED. Pois se o guru destes jovens expoentes do movimento estudantil faediano apresentasse realmente uma visão crítica ao regime e se posicionasse abertamente de modo favorável aos movimentos estudantis que resistiam à ditadura em 68, dificilmente ele teria sido indicado para ser Reitor da UDESC, justamente em 1968, fato que ocorreu.

O professor da FAED Celestino Sachet, que “por sua vez é casado com uma sobrinha do Governador Ivo Silveira” (SNI, 1976), foi nomeado pelo Governador Ivo Silveira (1966-71) para ser o Reitor da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), permanecendo no cargo por seis anos, de 1968 a 1974, e também para ser o Secretário da Casa Civil do Governo de Santa Catarina Estado em 1970.²⁵ Dada a importância e influência educacional, econômica, cultural e política da UDESC em todo território de Santa Catarina no período, a pessoa a ser indicada ao cargo de Reitor deveria ser de total confiança e possuir pleno alinhamento com a política educacional da ditadura, bem como, com os princípios do regime ditatorial. Uma escolha que perpassava pela cúpula do poder Executivo do Estado de Santa Catarina e que dependia e se embasava no “parecer favorável” do Serviço Nacional de Informações (SNI), após um processo de investigação de alto nível profissional e metodológico, que dificilmente recomendaria um cidadão para o exercício deste cargo que apresentasse “restrições” quanto a sua atuação política, criminal ou profissional, principalmente no contexto dos anos de chumbo pós AI-5.

Ao ser questionada sobre o posicionamento político do DAOM nas gestões que presidiu, em especial no ano de 1968, Celina Cordioli afirmou que os movimentos estudantis na FAED não contrariaram as normas ditatoriais, tampouco

²⁵ Informações obtidas no Prontuário nº 3.912 do Serviço Nacional de Informações – Agência Curitiba classificado como confidencial, que vasculhou minuciosamente toda a vida do cunhado de Celestino Sachet, o líder estudantil Norberto dos Anjos Alves Pereira “vulgo Baurú”. Baurú era casado com “Edith (ou Edy) Sachet Pereira” irmã de Celestino, que no Prontuário consta que ela trabalhava no “SESI de Flópolis” e “exerce uma notada influência esquerdista”. Já Baurú cursava Medicina na UFSC e era “mentor da agitação no meio estudantil” no Maio de 68 Florianopolitano. Era Presidente do Diretório Acadêmico Djalma Moellmann de 01/05/67 a 30/04/68 e participou das manifestações contrárias à cobrança de mensalidades na Moradia Estudantil da UFSC, denunciando o acordo DAUX-UFSC. Segundo informe nº 156/68 enviado pelo Reitor da UFSC João David Ferreira Lima ao General Álvaro Veiga Lima chefe da sessão do SNI-NAFL-SC, com sede na Rua Monsenhor Topp nº 3 1º andar, inserido no Prontuário nº 3.912 que totaliza 57 páginas investigativas, Norberto dos Anjos Alves Pereira ex-presidente do D.A. Djama Moelimann, Heitor Bittencourt presidente do DCE e o Professor Armen Manigomian “lideraram o movimento subversivo realizado por estudantes na manhã do dia 29 de maio de 68, em Florianópolis/SC.” (SNI, 1976).

se rebelaram ou manifestaram resistência à ditadura no “ano dos estudantes”. Justificou que tiveram este posicionamento político em decorrência da repressão e violência que o Estado brasileiro empregou por longos anos contra os educadores e estudantes críticos ao regime ditatorial, inclusive em Santa Catarina. E refletiu que vivenciaram um cenário educacional e político repressivo na década de 60, onde reinava o medo e as opiniões contrárias não eram manifestadas abertamente, o que só se modificou com o fim da ditadura:

As gestões estavam dentro dos parâmetros da (*silêncio*), acho que eles seguiam as normas da época, da ditadura na época. Não se rebelavam. (*risos*). Não, o movimento tava mais ou menos, a abertura começou bem mais, quanto tempo durou isso né? A abertura começou bem mais tarde, se havia alguma, era tudo na (*silêncio*), abertamente não havia não, era repressão mesmo. Os estudantes foram muito visados na época, estudantes e professores, houve muita prisão de estudantes aqui, professores e estudantes, houve perseguição, então não havia.

Esta era a posição política do DAOM, mas a então Presidente reflete que poderiam existir estudantes na FAED que pensavam de modo diferente da entidade estudantil, mas que mesmo assim não se manifestavam: “Eu não sei se eles não pensavam de forma tão contestatória, mas se pensavam, eles não manifestavam, não manifestavam porque sabiam que não podiam manifestar” (Celina).

Este era justamente o caso da estudante Maria da Graça, uma estudante de esquerda contrária à ditadura, com uma posição política diferente do DAOM, que “Sempre tava na esquerda nessas alturas, mas sem se manifestar...”, que considerava que dentre os seus colegas da FAED existiam “...poucas pessoas de esquerda muito pouco, e quem era não se manifestava, porque a gente era preso...”.

Nestes casos, o silenciamento é carregado de sentidos, como uma espécie de mistura de autocontrole, autocensura e medo, que reverberaram pelas vozes das entrevistadas, como na de Celina: “... imagina, sabiam que, tu sabia que (*silêncio*) tu não vai se expor e desafiar, tu levavas a pior, sim, havia essa ciência.”

Essas sensações foram sentidas e narradas pela ex-estudante Maria da Graça, que percebia que pensava de modo diferente da maioria das pessoas que vivenciavam o cotidiano da FAED e que a repressão aos modos de pensar perpassava pelos processos educativos no curso de Pedagogia. Mas pelo seu modo crítico de pensar ser minoritário na instituição, teve que calar-se e esconder seus

posicionamentos por diversas vezes. Escutar, aturar e manter-se em silêncio para poder continuar seus estudos e se formar, pois tinha responsabilidades em casa e passava por dificuldades financeiras. Tudo o que ela não queria era ser expulsa do curso ou ser presa naquele momento, e assim carregava o peso desse silêncio consigo: “E lá meus colegas no Rio e em São Paulo falavam morreram e foram presos, e assim, eram momentos de muita tensão”.

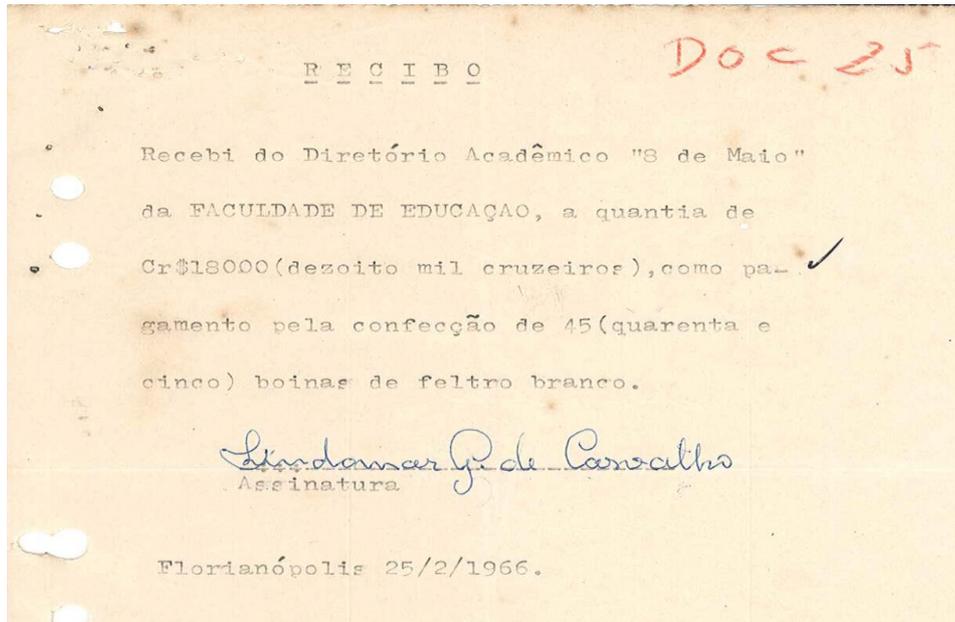
E ao ter em mente as posturas de coragem e resistência que outros jovens tiveram em diversas regiões do Brasil, inclusive dando a vida na luta contra a ditadura, chegava a sentir-se culpada ou a pensar que estava agindo de forma errada. Relata que era um momento de muito tensionamento e doutrinação da direita sobre os modos de pensar e agir da juventude, ao mobilizar agressivamente sentimentos binários de certo e errado, amigo e inimigo, arquitetando uma lavagem cerebral no meio social, que levou à prisão muitos estudantes. E que construiu também prisões para os pensamentos da juventude brasileira que estava fora dos presídios: “[...] que era a prisão do pensamento, que as vezes é pior.” (Maria da Graça).

Os depoimentos informam que o DAOM realizava atividades não relacionadas com a contestação política, como a venda de indumentárias que compunham uma vestimenta estudantil da época, símbolos que remetiam ao rito de passagem pela Faculdade e que caracterizavam os estudantes da FAED, constituindo uma identidade visual uniformizada e diferenciadora. De acordo com este espírito, o DAOM comercializava boinas e pastas que eram usadas com orgulho, como relembra Carmen Lúcia:

Naquela época, quando a gente entrava na universidade, a gente era identificado pela boina [...] era um chapeuzinho com abinha na frente, então na rua tu andavas e os alunos que entraram na Faculdade de Direito usavam uma boina vermelha, na Medicina era verde e assim por diante, na Engenharia era azul, e a nossa era branca com letras coloridas. E as nossas pastas também tinham [...] e aquilo era um orgulho andar pela rua, passou no vestibular! [...] Era o DAOM que organizava e vendia, era bem legal, isso a gente gostava era um orgulho, era parte da vestimenta da Universidade, tu se sentias dentro da Universidade.

Um registro documental que confirma este hábito, componente da cultura material institucional, está presente em nota fiscal onde se verifica que o DAOM, no começo do ano de 1966, mandou confeccionar distintivos novos para as boinas e, em seguida, um total de 45 boinas de feltro branco (DAOM, 1966b).

Figura 8 – Recibo do pagamento de 45 boinas em feltro branco.



Fonte: Prestação de Contas do DAOM: 1/1/1966 a 31/06/1966. Arquivo da FAED/UDESC.

A boina branca era usada pelos calouros da FAED como a identificação do ingresso no curso de Pedagogia. Na ausência de um trote este era um rito que simbolizava, para os demais estudantes e para a sociedade, o ingresso do jovem na Faculdade de Educação de Santa Catarina: “Eu lembro que a gente, quando calouro, tinha que usar as tais boinas [...] Era branca, eu lembro que a minha era branquinha [...] É como hoje tem os trotes, na época não tinha trote, só você durante um mês, ou os dois primeiros meses tinha que ir pra aula com aquela tal boina ...” (Celina).

Outro adereço que o DAOM confeccionava e vendia aos estudantes, e que constituía a identificação da vestimenta estudantil da FAED, eram as pastas nas cores azul e branca: “... outra coisa que a gente fez [...] o Diretório que fazia, eram pastas, [...] tinha o símbolo da Faculdade [...] a pastinha azul e branca, era tudo azul e branco, o símbolo era azul [...] a gente mandava fazer [...] depois eram vendidas pros alunos.” (Celina)

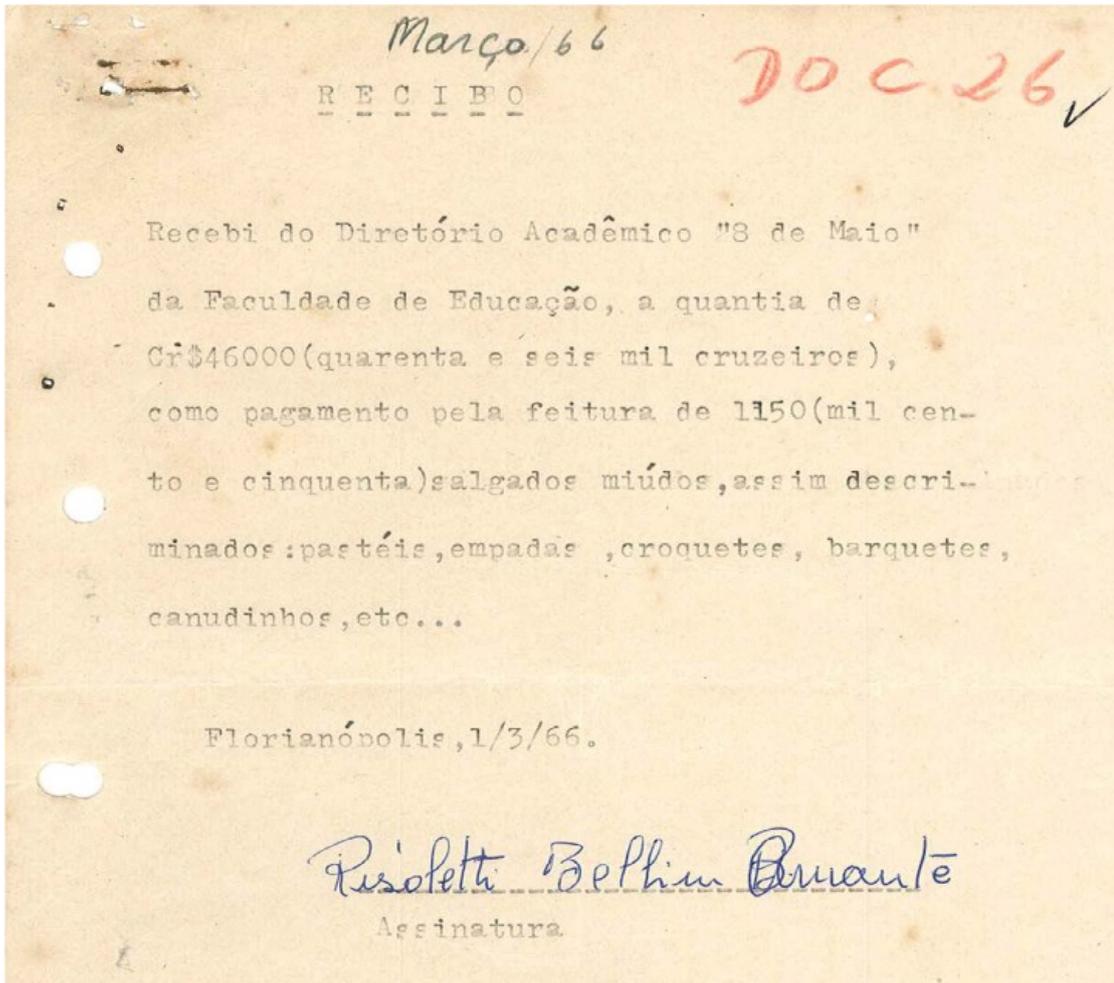
João também descreve a comercialização das pastas pelo DAOM, destacando a constituição de uma identidade que conferia valorização social ao jovem acadêmico, em especial aos da *classe média baixa* que sonhavam em entrar na universidade, que as carregavam como um *outdoor* pela cidade de Florianópolis:

As pastas eu lembro e o pagamento foi o custo. Era uma forma de ter uma identidade, e tinha gente que gostava, porque o grande sonho do filho da classe média baixa é entrar na universidade, e você tá com o *outdoor* na mão. Olha o vizinho lá acadêmico, tá na universidade. A vizinhança (*diz*) já ta na Faculdade, ta crescendo, agora ele vai embora.

Zenilda lembra também de outro adereço, componente da indumentária que constituía uma marca identitária do corpo estudantil faediano. Trata-se do alfinete de lapela, ornamentado com o símbolo principal da instituição, a tocha da FAED e do DAOM, que representava as luzes trazidas pela educação: “[...] o que se põe na gravata um alfinete, a cabecinha do alfinete era uma tocha que era o símbolo do Diretório Acadêmico, [...] Era um alfinete, espertava na lapela aquela tochinha.”

Também era habitual ao Diretório Acadêmico a realização de atividades culturais e festivas, como o tradicional “Coquetel de Confraternização”, que acontecia anualmente e marcava o final de uma gestão do DAOM. Nas palavras de Celina: “Foi um Coquetel de Confraternização, eu lembro que a gente fazia umas festinhas...”. Era uma atividade de interação juvenil para um bom relacionamento na atmosfera estudantil, o que, segundo se constata, depreendia um esforço físico e financeiro para a sua realização. Para um desses coquetéis, a documentação consultada apresentou as seguintes características: o DAOM gastou aproximadamente 50% de suas finanças no evento, que contou com a encomenda de mais de mil salgadinhos sortidos na “feitura de 1150 salgados miúdos” entre “pastéis, empadas, croquetes, barquetes, canudinhos, etc...”, cardápio de bebidas variadas que contou com “6 litros de Vermouth, 1 litro de Gim, guaraná” dentre outras tantas, “pães, frutas e bolachas”, aluguel de taças e louçaria e compra de arranjos de flores para uma ornamentação especializada da sala. O resultado do evento foi de 6 taças quebradas, que tiveram que ser pagas ao “Savas & Cia.” que realizou a locação das louças para o coquetel, como observado nas notas presentes na prestação de contas, em que Carmen Lúcia assina como presidente da entidade estudantil (DAOM, 1966c):

Figura 9 - Recibo de aquisição de alimentos para o Coquetel do DAOM.



Fonte: Arquivo da FAED, Prestação de Contas do DAOM 1966.

Foram atividades tais como o Coquetel de Confraternização que marcaram, em boa medida, a atuação do DAOM no início da década de 1960, como relata Zenilda: “A lembrança mais marcante que eu tenho do Diretório, são as atividades de conagraçamento no campo social e na área cultural [...]”.

Relacionadas ao contexto anteriormente descrito, passo a destacar, a seguir, questões do relacionamento interpessoal no âmbito daquela comunidade estudantil.

2.6 RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

De acordo com Santos e Vechia (2018), o estudo sobre as relações interpessoais dos sujeitos atuantes na instituição escolar e que com ela se relacionam, tais como os professores, os estudantes, os funcionários, os

administradores e os membros da comunidade externa, é fundamental para a compreensão histórica de sua forma organizacional e da função social que exerce. Dessa forma, direcionar o olhar investigativo sobre o coração da instituição, o seu lado humano, as pessoas e suas relações de interdependência permeadas pelas normas, valores, interesses e hierarquia, neste caso lançando mão da metodologia que se propôs a ouvir as narrativas de estudantes sobre as formas com relacionavam-se entre si e com o corpo docente, é uma maneira de assimilar as relações de poder que transcenderam a instituição em um determinado período histórico.

Cabe lembrar que, nesta investigação, busca-se pela pertinência da análise das narrativas elaboradas por pessoas que vivenciaram o cotidiano da FAED desde o seu período de implantação, inserido em um contexto político ditatorial. Cada uma delas tratou de descrever as inter-relações humanas dentre o corpo discente e docente, sob seu ponto de vista. Uma das falas evidencia um ambiente intimista, acanhado e acolhedor como vantagens de uma Faculdade que funcionava num espaço físico menor, que fomentava relações harmônicas dentre os estudantes, e destes com os professores. Então, no depoimento de Carmen Lúcia encontro: “Gostei muito porque era muito íntima, a gente tinha uma relação bem legal, com os professores com os colegas. [...] a FAED foi um ganho, e não tinha vontade nenhuma de fazer na UFSC, porque ali era menor e mais íntimo, o corpo docente era mais junto da gente (...)”.

Corroboram com essa percepção os argumentos apresentados pela ex-estudante Zenilda, ao mencionar a pacificidade com que o DAOM expressou suas reivindicações, tratando do modo com que o Diretório mantinha as inter-relações com os docentes e a Direção da FAED:

[...] havia uma convivência muito agradável dos alunos com os professores e, portanto do Diretório Acadêmico com o corpo docente. Eu assim não lembro de nenhum atrito maior, não lembro, havia reivindicações, sim havia, porque sempre há o que querer, a gente quer o melhor, então havia. Mais eram reivindicações sempre feitas de forma pacífica, não havia atrito, entende. E creio que o Diretório conseguiu tudo o que queria naquela época, conseguiu tudo o que queria.

Com um ponto de vista diferente, Maria da Graça relata que não estava satisfeita com o ambiente e com as inter-relações pessoais entre os estudantes na FAED. Afirma que estava ali contra a sua vontade, expondo que a postura político-ideológica conservadora do corpo estudantil era algo que dificultava as relações:

Nossa, era horrível! Era todo mundo *direitão*, né? É que veja, a esquerda vinha para a UFSC por alguma razão [...] eu fui fazer a Faculdade de Educação sob protesto, eu não queria fazer lá, eu sabia que lá era um antro direitista, eu sabia de tudo, a gente sabia, mas eu não tinha escolha entendeu, ou era largar o emprego, impossível, então eu fui fazer o curso noturno [...]

Zenilda, por sua vez, descreve a existência de um bom relacionamento entre a Direção da FAED o DAOM, destacando a faixa etária dos estudantes e o trabalho docente, evidenciando a presença de freiras que já lecionavam num colégio confessional:

[...] o que eu posso focar é isso, havia um bom relacionamento entre o corpo docente o corpo diretivo da FAED e o corpo discente representado pelo seu Diretório [...] Todos adultos, não tinha ninguém com menos de 20 anos. E todos trabalhavam a maioria em educação [...] várias irmãs, eu posso até mencioná-las, acho que três irmãs (freiras católicas), a G., L., professoras também no Colégio Coração de Jesus.

João relembra que não tinham problemas com a maneira com que apresentavam as poucas reivindicações que tinham. Pelo contrário, sempre *funcionava bem*, e argumenta que as relações internas eram influenciadas pelo estilo da Direção da FAED, marcado pela presença do gabinete do Diretor no primeiro piso do prédio, que possibilitava uma visão da circulação no interior do único bloco da instituição: “A nossa reivindicação sempre funcionava bem, você não tinha cobrança [...] tinha uma questão do estilo da direção, o diretor ficava lá em cima naquela sala”.

Com uma perspectiva crítica ao corpo diretivo da FAED, Maria da Graça destaca que a ocupação dos cargos de Direção estava relacionada com vinculações e posições político-sociais que extrapolavam o ambiente interno da instituição escolar. Estavam permeadas pelo modo com que os militares e lideranças locais da classe dominante imprimiam suas políticas, escolhendo pessoas de suas redes pessoais e familiares, ou então aliados políticos para a direção institucional da FAED, diante da importância social, educacional e política que a instituição atingiu em Santa Catarina nos meados da década de 1960. Um período em que a indicação do cargo de Diretor se dava por fatores da política do Poder Executivo do Estado, vinculada a uma análise do Conselho Estadual de Educação após a apresentação de lista tríplice escrutinada pela Congregação da FAED, o que nem sempre foi respeitado.

Nós estávamos em uma Faculdade cuja diretoria ou era amiga do rei, ou era o próprio rei. Então era uma coisa terrível, mas nós não tínhamos outra saída, a não ser fazer, porque se eu queria ter um curso superior eu era obrigada a estudar a noite, a noite só tinha aquele curso então, Graça menos!

De acordo com Zenir Maria Koch e Carolina Hommerding (2014), em “Direções Gerais na FAED: da indicação à eleição – (1963/2013)”, a FAED tinha, nas décadas do período ditatorial, uma direção que era direta ou indiretamente atrelada ao Poder Executivo do Estado, respaldada pelos critérios legais e técnico-burocráticos do Conselho Estadual da Educação.

Maria da Graça também aborda uma questão fundamental quanto aos professores do Curso de Pedagogia, referindo-se à falta de formação específica na área educacional: “[...] professores da Pedagogia tinham um perfil que não era de pedagogo, não era de educadores, isso você pode falar bem aí [...]”.

Essa demanda por professores mais organicamente ligados à natureza do curso foi aos poucos sendo resolvida com a formação das primeiras turmas do curso de Pedagogia da FAED. Pois diante da quase inexistência de pedagogas formadas em Santa Catarina, algumas estudantes recém-formadas na graduação assumiram a docência no curso, evidenciando a relevância social do diploma em nível superior na década de 1960. Esse movimento resultou em um vínculo contínuo de alguns dos primeiros egressos com a FAED, primeiramente como estudantes e, em seguida, como professoras/es:

[...] eu fiz a Faculdade, abriu uma vaga de Professora Assistente no curso de Pedagogia e eu fiz o concurso e entrei como Professora Assistente, e depois pela morte do Professor Titular Professor Aníbal Nunes Pires eu fiz o concurso para titular e fui contratada como Professora Titular da Faculdade. Essa é minha carreira. [...] todos tiveram a sua vida profissional melhorada, todos tiveram outras oportunidades. (Zenilda).

Tal fato também sucedeu com João Aderson: “[...] durante longos anos fui professor da UDESC, primeiro como assistente de um professor brilhante que foi o professor Alcides Abreu [...]”.

Outras graduadas em Pedagogia, após desvencilharem-se do problema do não reconhecimento de diploma (neste caso, optando por voltar para a FAED e fazer a licenciatura), escolheram desenvolver o seu trabalho educacional e uma trajetória profissional na educação básica, ocupando cargos de direção em importantes escolas da capital, como relatou Carmen Lúcia: “[...] depois trabalhei até me aposentar, fui diretora de escola e supervisora, fui diretora do Instituto [...]. Eu fiquei

no Instituto de Educação toda minha vida profissional, eu gosto de ficar aqui no básico, no começo, no fundamental, não quero ir para universidade.”

Observo que os primeiros formados de Pedagogia assumiram diversas funções docentes, quer fosse no curso que acabaram de concluir ou em outro local. Foi o que aconteceu com Maria da Graça, que além de ser professora na FAED, ministrava matemática no Instituto Estadual da Educação (IEE): “[...] me formei e fiquei como professora na Faculdade de Educação e como professora no Instituto de Educação. No Instituto, professora de matemática e ali eu tava começando a ministrar biologia educacional.”

João Aderson relata que depois de formado fez um curso de capacitação do MEC, que junto com a graduação proporcionou um bom emprego. Mas que também havia uma constante vigilância em seu trabalho:

um curso em Belo Horizonte promovido pelo MEC [...] me rendeu um emprego no SENAC por um tempo bom. Mas tinha um inconveniente, você dava aula com um microfone ligado no teto, a qualquer momento a Orientadora Pedagógica poderia estar escutando, oh como eu estava preparado nunca teve mistério [...].

Também cabe evidenciar o espaço de formação de quadros políticos, com diferentes ideologias, que estudaram na FAED, sendo que alguns participaram do movimento estudantil no DAOM, depois despontando no âmbito da política local, catarinense, florianopolitana e até mesmo nacional. Alguns foram ativos em funções administrativas e de gestão da própria FAED e da UDESC. Neste sentido, evidenciando a importância do movimento estudantil e da formação da área educacional como uma experiência política constituinte de participação social e cidadã para além do momento da graduação, mas que é vivenciada por alguns por toda a vida, declarou Zenilda Lins:

O reitor da UDESC Rogerio Brás foi meu aluno na Faculdade de Educação e também [foi] o Diretor da FAED, vários alunos nossos no tempo que eu lecionei chegaram a postos de projeção na organização da UDESC. A FAED foi um espaço de formação de alguns expoentes políticos de nossa sociedade catarinense, inclusive do complexo UDESC. O Gilberto Michels foi aluno da Faculdade e foi Diretor [...] e outros que minha memória já não lembra nominalmente, e muitos viraram professores eu inclusive [...].

João Aderson menciona os espaços institucionais e cargos políticos que ocupou após formar-se na FAED, em atribuições vinculadas à sua formação na área educacional, como o cargo de Secretário de Educação do Município de Florianópolis, que lhe teria rendido um estigma de ser uma “pessoa de direita”:

[...] eu tenho um estigma que sou considerado uma pessoa de direita porque trabalhei com o governador [Jorge Bonrhausen], com o prefeito [Esperidião Amin] que ele é rotulado como supressor da direita. [...] eu exerci diversas atividades e tudo é uma causação acumulativa.

A participação no cenário catarinense também foi exercida por Maria da Graça, no contexto da década de 1980, com a possibilidade de maior participação política, destacando em seu depoimento a fundação de um partido político em Santa Catarina: “[...] nós fundamos o PT [Partido dos Trabalhadores] aqui em SC [...] enfim éramos quatro ou cinco, nos reuníamos na [Rua] Conselheiro Mafra [...] e aí em 1982 fundamos aqui o PT, ali no sobradinho com ata e tudo, foi incrível aquilo ali”.

Além do que já foi discutido, entendo que para compreender os itinerários e inter-relações dos estudantes que participavam do movimento estudantil na época, e também os demais faedianos(as), há de se pensar sobre quais eram os seus lugares de convívio e divertimento (CASTRO, 2018).

Zenilda, por exemplo, faz um apanhado dos espaços de lazer que frequentava em sua juventude, realçando a ida aos quatro cinemas da grande Florianópolis, a festas e bailes nos clubes de sociedade onde gostava de dançar diversos ritmos, e também às regatas dos clubes de remo na Baía Sul, apresentados como espaços de sociabilidade da juventude do seu círculo de amizades.

O cinema era uma constante, nós tínhamos em Florianópolis quatro cinemas, o Cine Ritz que hoje funciona uma escola acadêmica, atrás da catedral, tínhamos o cine Odeon que funcionava onde é o Teatro Álvaro de Carvalho [...], tínhamos o Roxy [...] anexo ao prédio da catedral e tínhamos o Cine Imperial que funcionava lá na Rua João Pinto e eu acho que a turma aqui da cidade frequentava a matine, a sessão das 14h [...] tínhamos também o clube de regatas de Florianópolis, o Aldo Luz e mais um que faziam muitas regatas na baía sul e a juventude ia toda lá, onde era o Miramar [...]

Realço que a participação nos clubes sociais da capital era destinada à elite florianopolitana, sendo que somente os sócios podiam participar: “E as *soirées* do Clube Lira e Clube XII [...] eram momentos sociais muito elitizantes, só faziam parte os sócios, e só eram sócios quem podia pagar as mensalidades [...]”

Carmen Lúcia, que desde jovem frequentava os principais clubes sociais da capital, e cuja família se fez presente inclusive na gestão de um deles, descreve alguns aspectos das confraternizações sociais da juventude da elite florianopolitana à época: as paqueras, normas para dançar e ritos de passagem desta juventude, com recortes de gênero.

Minha família era sócia do Clube XII de Agosto e do Lira. Naquela época todo domingo tinha o encontro dos brotinhos no Clube XII de Agosto que era das oito às dez (risos). E a gente ia para dançar, flertar, mais a mãe ia junto (...) E os rapazes ficavam encostados em um balcão onde se vendiam as bebidas e eles vinham tirar a gente para dançar. [...] baile, era só depois de debutar né, a sociedade era assim [...]

Maria da Graça evidencia outros aspectos da sociabilidade juvenil, em especial para as mulheres, incluindo o medo presente nos espaços, as proibições e dificuldades de se ter um lazer, sendo os espaços familiares e festas estudantis algumas das opções socialmente admitidas:

Era tão difícil ter lazer naquela época, quase não se tinha lazer, nem lembro assim, mais eram as festas de família, porque tudo a gente tinha medo, aniversário e essas coisas. Até porque eu casei e logo engravidei, essa vida universitária eu tive muito pouco. [...] antes de ficar grávida, a gente ia nas festas da UFSC, na rua Esteves Junior, [...] as festas da Faculdade de Farmácia eram famosas [...] e tinham as festas no RU, na Álvaro de Carvalho, mas tudo era muito reservado e acabava muito cedo.

João Aderson também citou diversos locais e atividades em que eles se encontravam nos momentos de diversão, paquera, lazer e cultura. Afirmou que ia ao forró do DCE da UFSC, mas o pessoal da FAED não costumava frequentar. E que não ia ao Clube XII nos tempos de estudante, pois necessitava posição social e financeira para ser sócio, o que ocorreu somente depois de se tornar professor da FAED. Também falou das festas organizadas por entidades estudantis da área da saúde da UFSC e que iam bastante ao cinema e às praias de Florianópolis.

Onde era o Cine São José tinha uma boate conhecida como Boate Plaza, lá na Trindade em frente da Federal tinha a Festa da Laranja [...] no verão praia, a Boate Plaza, cinema e os clubes sociais aqui. Tinha o baile do Clube XII ali na Felipe Schmidt, o Lira Tênis Clube, mas na época eram rotulados como clubes de sociedade, que você para ser sócio ter que ter um padrão...

Transcritos tantos excertos das entrevistas realizadas, bem como estabelecidas algumas análises preliminares, passo, em seguida, a empreender, com mais profundidade, o procedimento analítico.

3 TIRANDO A POEIRA DO PORÃO DA FAED

Neste capítulo apresento os processos e resultados da aplicação da Análise de Conteúdo, de acordo com a metodologia proposta por Bardin (1977). O *corpus* documental é composto pelo teor das cinco entrevistas, três delas realizadas com ex-integrantes do Diretório Acadêmico Oito de Maio dentre os anos de 1964 a 1968, e outras duas com estudantes que eram representados por esta entidade estudantil à época de suas primeiras gestões.

3.1 A ANÁLISE DE CONTEÚDO: DESCRIÇÃO E APLICAÇÃO

A Análise de Conteúdo é um método de investigação que conjuga técnicas de análises de comunicações, discursos ou mensagens. O procedimental que propõe tem seus antecedentes e sua “pré-história” no exercício humano da hermenêutica que visa à compreensão dos textos sagrados das religiões judaico-cristãs e, igualmente, na pesquisa onírica que busca o entendimento e sentidos dos sonhos. Contudo, trata-se de uma reflexão cuidadosa de mensagens com duplo sentido ou alegórico, que muitas vezes se apresentam de maneira turva à primeira vista. Segundo Laurence Bardin (1977), o princípio de sua utilização no século XX é marcado pelo emprego da análise à documentação da imprensa, em estudos quantitativos dos textos de jornais - um fascínio pela contagem do número de artigos, tamanho do título e das imagens -, que se especializou com o estudo da propaganda na Segunda Guerra Mundial, com a sistematização das regras para a análise léxica de jornais e discursos, como na investigação política com intuito de desvendar a propaganda nazista e soviética por parte dos Estados Unidos.

Dentre outras áreas de saber que desenvolveram este método no decorrer do século passado, como a psicolinguística, por exemplo, me debruço no emprego da Análise de Conteúdo com base na percepção e interpretação da carga simbólica política presente nos enunciados estudantis. Busco, inicialmente, descortinar o material das entrevistas transcrito de modo quantitativo, o que é feito elencando a frequência e enumeração das palavras/vocábulos na fala de cada ator, bem como qualitativamente, tratando da presença ou ausência de palavras/vocábulos que evidenciam centralidade nos sentidos dos discursos, abordagem processual que institui as palavras-chave de cada testemunho. De acordo com Bardin (1977, p.13), é um método que geralmente “[...] deve começar onde os modos tradicionais de

investigação acabam” tecendo uma percepção cuidadosa e desconfiada dos sentidos empregados pelo autor discursivo, para além das primeiras aparências, na pretensão de se afastar dos perigos de uma compreensão aligeirada.

Dividida em três fases distintas, “a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 1977 p.89), a análise aplicada às respostas dos estudantes iniciou com uma (re)escuta atenta dos cinco discursos gravados em áudio, aplicando rigor ao processo de transcrição já realizado, (re)lendo-o, tratando de que, ao máximo, o dito fosse exatamente o mesmo do transcrito. Garantida a transposição fidedigna do teor do documento em áudio ao textual, com pontuais adequações, destaco a relevância da (re)escuta das narrativas estudantis após um considerado tempo, permeada por estudos teóricos e consequentes reflexões. Compreendi que, nesse momento, elementos do discurso e trechos das falas foram apreendidos diante de suas complexidades, vindo a ser melhor considerados como conteúdos relevantes, embora não houvessem sido percebidos ou compreendidos como tal nas primeiras escutas. Assim, nesta vivacidade cambiável de percepções, foi possível realizar também o que Bardin (1977, p.10) descreve como “...alongar o tempo da latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas...”, instigando que aspectos até então “ocultos” se manifestassem.

Quer dizer, a pré-análise foi realizada por meio de uma “leitura flutuante” da transcrição de cada entrevista, por meio do que considere que, por mais que as entrevistas tenham sido nutridas num diálogo informal e não diretivo, não havia trechos possíveis de serem desconsiderados ou excluídos da análise. Desta forma, parti para a “exploração do material”, considerando pertinente ao alcance dos objetivos analisar a totalidade das falas, sem recortar trechos, tomando o teor integral das entrevistas como “unidades de registro”.

Seguindo a prescrição metodológica, estabeleci como “regra de contagem” considerar todas as palavras ou vocábulos expressos pelos entrevistados, e não examinar somente aqueles que, à primeira vista, seriam tomados como importantes ou até prováveis palavras-chave. Estipulado este princípio, enumerei a frequência de todas as palavras presentes nas falas. Isto foi feito da seguinte maneira: primeiro, com a enumeração da frequência de maneira “artesanal” em uma tabela, uma a uma, empregando o comando CTRL+L (função localizar do programa *Word*), como

que “garimpando” o texto; porém, notando o tempo e labor exigidos neste processo, busquei, como atenta Bardin, pela existência de inovadoras possibilidades de ordenamento com o uso do computador. Encontrei na internet um endereço de uma empresa de “*Desenvolvimento Web*” que, dentre outros serviços, se propõe a analisar dados e algoritmos, e oferece uma função gratuita e limitada no tópico “*Tools/Análise de textos*”. Eis uma ferramenta que realiza a contagem da repetição das palavras em um texto, como uma proposta de evitar repetições indesejadas e “*redundâncias que degradam o texto*” (www.rotasul.net)²⁶. Ative-me, em seguida, a sistematizar e organizar o resultado da frequência de repetição das palavras no texto, considerando a maioria dos resultados de frequência dos substantivos, adjetivos, advérbios e verbos, e desconsidere a frequência de artigos, pronomes e alguns advérbios. Para tal organização, fui experimentando criar critérios de sentido capazes de dar ordem àquela “desordem”, reunindo em uma tabela conjuntos com palavras que apresentavam uma proximidade quanto a um sentido comum, constando, ao lado de cada palavra/vocábulo, o seu respectivo número de ocorrência. Ao aplicar este procedimento à primeira entrevista, observei que necessitaria aprimorar a técnica, visto que a mesma palavra poderia ter sido empregada com sentidos diferentes no decorrer de um mesmo discurso, podendo estar relacionada a assuntos, sujeitos, espaços ou instituições distintas. Assim, o método não poderia ser tão automatizado, podendo o investigador, ao desconsiderar este fato, estar sujeito a registrar a ocorrência de resultados e categorias que não corresponderiam aos sentidos enunciados pelos (as) entrevistados (as)²⁷. Assim, apliquei outro filtro de análise, tendo que retornar à transcrição e buscar, com o auxílio da ferramenta de localização, a composição - palavra/vocábulo singular ou composto - e os respectivos sentidos empregados no decorrer do discurso.

Tomemos, por exemplo, os resultados para a palavra “Educação” em uma das entrevistas. A sua frequência total foi de 55 ocorrências, mas com a estratégia

²⁶ A versão gratuita é limitada a inserção de 20.000 caracteres por vez, aproximadamente 16,5 laudas por pesquisa, e como resultado apresenta o número de caracteres, o número total de palavras, o tamanho médio das palavras, o número de palavras singulares, o número de palavras repetidas e a frequência da repetição das palavras em ordem decrescente. Considerei esta ferramenta útil e de boa qualidade, porém, dada a média de duas horas e meia de cada entrevista, configurando em média 30 laudas transcritas, houve a necessidade de aplicar duas vezes esta ferramenta a cada entrevista.

²⁷ Quer dizer, o resultado da busca no programa utilizado demonstra a frequência total de ocorrência de uma determinada palavra, não se atendo à existência de palavras compostas ao contá-las de modo separado e entendendo-as como palavras distintas, independentemente de sua classe gramatical.

por mim adotada de retornar ao texto transcrito buscando as composições onde o termo Educação estava, cheguei a expressões ou sentenças breves que são formadas pela palavra em conjunto com outras diversas, como, por exemplo, Faculdade de Educação (17 ocorrências), Secretaria de Educação (10), Conselho Estadual de Educação (7), Educação (6), Educação de Adultos (3), Técnicos da educação (2), Secretária da Educação (2), Educação a distância (2), Instituto Estadual de Educação (2), Curso Normal de Educação (1), Educação Física (1), Secretário da Educação (1), Plano Estadual de Educação (1). Após esta constatação, apliquei nova técnica de filtragem, agora atento aos sentidos empregados, visto que estes podem ser diferenciados e implicar em conteúdos semânticos distintos. Por conseguinte, emergiu a possibilidade de agrupamento em categorias diferentes, mesmo tratando-se, morfológicamente, de uma mesma palavra.

3.2 A COMPOSIÇÃO CATEGORIAL: ENTRE A ANÁLISE DO CORPUS DE ENTREVISTAS ÀS CATEGORIAS FINAIS

Passo a passo, tratando rigorosamente os conteúdos das entrevistas transcritas, de acordo com as técnicas e regras estabelecidas no âmbito da aplicação da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), fui constituindo “gavetas de organização” do conteúdo. Da aplicação da metodologia de Análise de Conteúdo foram construídas sete categorias: *Status* e Papel, Ensino Superior e Gestão Educacional, FAED, Movimento Estudantil, Regime Político, Historicidade e Lazer.

Apresento, a seguir, como constituí estas categorias, ou seja, o processo categorial e seus resultados em cada transcrição de entrevista tomada como componente do *corpus*. Note-se que a Análise de Conteúdo foi aplicada a cada entrevista em separado, para, depois, haver o cotejamento entre as categoriais iniciais que emergiram e, depois, a reflexão sobre a composição das categorias finais, levando-se em conta os indicativos do percurso metodológico proposto por Bardin (1977).

Início com o tratamento analítico da fala de Carmen Lúcia. Nesse caso, a categoria *Status* e Papel foi constituída, inicialmente, pelo agrupamento de palavras relacionadas amplamente às subtemáticas família e trabalho. Remetendo às diversas inter-relações e expectativas familiares relatadas, considerando os contatos

entre a depoente – então jovem -, e os adultos, em seu discurso percebemos a importância da instituição família na estrutura social, onde os vínculos de parentesco podem atribuir determinado *status*. Destaco no subgrupo família a ocorrência das palavras pai (11 vezes), filhos (5), cinco filhos (4), irmão (4), debutar (4), mãe (4), casar (4), tolhida (4), família (3), promotor de justiça (3), sério (3), direita (3), casa (2), casamento (2), não era permitido (2), ser dona de casa (1), muito formal (1), solteirona (1), avó (1), casei (1), patricinha (1), casasse (1), bisavô (1), marido (1), determinava (1), burguesinha (1), casada (1), me segurava (1), tolia (1) e castradora (1). Nesse âmbito, a subtemática trabalho perpassa pela manutenção deste específico *status*, que é relacionado com expectativas sociais, familiares e pessoais, manifestadas pelas empreitadas rumo à autonomia pessoal e/ou financeira por meio de uma formação superior, que se interligam ao desenvolvimento da carreira ocupacional de professor(a) em diferentes instituições educacionais em Santa Catarina, mobilizadas com o uso das seguintes palavras e frequência de ocorrência que compõe essa categoria, em que há tanto termos quanto atividades relacionadas ao trabalho e exercício ocupacional em instituições em que a entrevistada trabalhou concomitantemente à sua formação em Pedagogia, bem como cargos e escolas em que trabalhou após formada: Instituto Estadual de Educação (9), trabalhar (9), escola (6), Diretora de escola (5), magistério (5) orientadora pedagógica (5), trabalho (4), diretora da escola de aplicação (4), professora (4), vida profissional (4), educação (4), escola de aplicação (3), trabalhava (3), aula (3), trabalhando (2), supervisora da escola de aplicação (1), orientadora educacional (1), emprego (1), pedagoga (1).

Já a categoria Ensino Superior e Gestão Educacional foi formada, com base nesta fala, pela presença de referências a instituições educacionais que constituíram o sistema de Ensino Superior em Santa Catarina, tal como Faculdade de Direito (7), UFSC (4), Faculdade de Medicina (3) e universidade (2).

A categoria FAED, por sua vez, foi formada com palavras que remeteram a variados elementos do processo de ensino-aprendizagem no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Santa Catarina (FAED), tais como: a própria instituição escolar Faculdade de Educação (13 vezes), denominada por vezes como Universidade (10); FAED (1); Faculdade de Pedagogia (1) e gratuita (1). E, na sequência da análise de conteúdo, elencando a terminologia relacionada ao curso,

disciplinas e sujeitos envolvidos: estágio (8), licenciatura (7), Diploma (7), professor (5), curso (4), alunos (3), noite (2), História da Educação (2), professores (2), Psicologia da Educação (1), professora (1), corpo docente (1), disciplina (1), vestibular (1), formatura (1). Verifica-se, também, a relação da estudante com a FAED, expressa por seu juízo e suas percepções permeadas por sentimentos pessoais ao remeter a convivência inter-relacional com demais sujeitos e a formação na Faculdade: gostei (4), legal (4), orgulho (3), juntinho (2), gostoso (2), amava (2), ótimo (1), ótima (1), íntima (1), íntimo (1), preferência (1), me identifiquei (1); e, ainda, quanto aos espaços físicos e suas disposições: pátio (2), lanchonetezinha (1), menor (1) e hall (1).

A categoria Movimento Estudantil é tida como uma das fundamentais para a apreensão dos objetivos desta investigação e, nesta entrevista, foi constituída pela combinação de nomes dos atores, termos e expressões – tudo isso relacionado à caracterização da participação neste movimento social de juventude e suas características: colegas (5 vezes)²⁸, estudantes (4), rapazes (4), João Aderson (3), turma (3), jovens (3), estudante (1), maturidade (1), colega (1); quanto às atividades realizadas pelo DAOM: boina (4), reunião (3), pastas (2), mobilização estudantil (1), luta estudantil (1), discurso (1), orador (1), política (1), mobilização (1), reuniões (1), bolsas (1), organizava (1), vendia (1), vestimenta (1), carecas (1), reivindicações (1); e quanto às impressões pessoais, ou nível de envolvimento e sentimentos da entrevistada enquanto uma das estudantes que compôs o DAOM: (não) participava (3), participava (3), acompanhava (3), pouco participei (2), participavam (3), não queria saber (2), confusão (2), ouvidas pouquíssimo (2), escutava (1), alienada (1), (não estava) envolvida (1), assistia (1), (não estava) ativamente (1), (não era) integrada (1), (não era) ativa (1), receio (1), medo (1), gostaria de participar (1).

Outra categoria, aquela denominada Regime Político, reúne as palavras que a entrevistada utiliza para se referir à conjuntura política e seus atores, bem como às características do governo quando estudou na FAED e compôs a chapa para o DAOM: ditadura (2), militares (2), turbulências (1) e general (1).

A categoria Historicidade, que estabelece vínculo tanto com o tratamento do objeto deste estudo como com a metodologia aplicada, é composta por elementos

²⁸ Esta frequência inclui duas referências nominais a um colega, além de mais duas a outro colega, que optamos por não identificar aqui (note-se que há quatro ocorrências que significam outros colegas, esses citados nominalmente).

que a narradora mobiliza para construir um discurso que remete aos fatos do passado na instituição escolar e seus arredores no centro da cidade de Florianópolis, articulando as noções de tempo e espaço em suas andanças como estudante, atenta às suas transformações, além de aludir ao processo de construção de uma narrativa histórica elaborada por suas lembranças e esquecimentos: época (12 vezes), lembro (8), mar (8), cidade (2), Praça XV (2), Florianópolis (2), beira-mar (2), Miramar (2), prédios antigos (2), Instituto Estadual de Educação (1), praça Fernando Machado (1), aterros (1), poucos prédios (1), mercado público (1), praia (1), Banco do Brasil (1), Catedral (1), histórias da Faculdade (1).

A categoria Lazer foi elaborada levando-se em conta os espaços de confraternização, bem como seus formatos e características. No caso da entrevistada Carmem Lúcia, aludem àqueles locais frequentados pela entrevistada: baile (6 vezes), Lira Tênis Clube (5), dançar (5), Clube 12 de Agosto (4), debutar (4), flertar (1), Associação Coral de Florianópolis (1), Encontro dos Brotinhos do Clube XII, mãe ia junto (2), debutei (1) assim como, foram referenciados espaços na FAED como as escadarias (1) e o barzinho (1).

Passo agora a apresentar a conformação categorial apoiado no processo analítico do corpus documental composto pela entrevista de Celina Cordioli, presidente do DAOM em 1967-68. Nesse sentido, a intenção é reforçar o rigor do procedimento analítico adotado.

Quanto à categoria *Status* e Papel, foi elaborada com palavras ou expressões que remetem²⁹: ao trabalho de professora, tais como aula (11), vaga (9), disciplina (9), escola (7), trabalhava (5), trabalhar (4), sala (4) e professores³⁰ (4); quanto à instituição em que trabalhou concomitantemente ao curso no Instituto de Previdência do Estado (2); e ainda com palavras que remetem ao seu destino profissional após formada: Secretaria de Educação (11), Conselho Estadual de Educação (8), Faculdade de Educação (5) e curso de aplicação (5)³¹; por fim, integram esse grupo que compõe a categoria *Status* e Papel: cursos de capacitação que fez para desempenhar um *status* de professora integrante dos órgãos de planejamento e

²⁹ Observo que, de modo a dar mais fluidez à leitura, apresentarei no texto apenas as principais palavras ou expressões, utilizando como critério a frequência de sua aparição no discurso do(a) entrevistado(a). As demais ocorrências serão colocadas em nota de rodapé.

³⁰ As outras são: trabalhei (3), trabalhando (3), trabalho (2), professora (2), aluno (2), docência (2) ensino de primeiro grau (2) e vida profissional (1).

³¹ As demais são: MOBREAL (3), curso normal de educação (2), educação a distância (2), biologia educacional (2), curso de Pedagogia (1), secretária do Conselho Estadual de Educação (1)

execução da política educacional: cursos formadores (2), capacitação (1), aprendizagem (1); e, além disso, temos as palavras referentes aos laços familiares: família (3), acolheu (2), tios (1), morei (1).

A categoria Ensino Superior e Gestão Educacional foi gerada pelo agrupamento de termos referentes: a instituições e órgãos relacionados ao Ensino Superior em Santa Catarina: universidade (2), UDESC (2), Universidade Federal (1), Reitoria (1), ESAG (1), ensino superior (1); que remetem à gama de instituições, organismos e sujeitos responsáveis e/ou colaboradores da elaboração e gestão da política educacional: Fundação Educacional de Santa Catarina (10), Secretário de Educação (7), professores (7), Conselho Estadual de Educação (6), CEPE (5), Secretaria de Educação (4)³²; e a seus respectivos princípios e políticas educacionais desenvolvidas: educação (16), planejamento (6), curso de Planejamento Educacional (6), alfabetização de adultos (6) e Movimento de Alfabetização de Adultos (4)³³.

A categoria FAED, na análise do depoimento de Celina, foi elaborada pela composição de aspectos educacionais, institucionais e sujeitos envolvidos na sua formação no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação de Santa Catarina, tais como: Faculdade de Educação (36 vezes), alunos (20), faculdade (17), Pedagogia (16), curso de Pedagogia (13), professores (9), diretor (8), aula (7), estágio (6), curso de aplicação (5), prédio (5) e formatura (5)³⁴; e, ainda, por considerações quanto a sua percepção sobre as inter-relações pessoais e outros aspectos de juízo pessoal referente à instituição: gratuita (4), gostoso (2), criada (2) e ambiente bom (2)³⁵.

Nesse caso, a categoria Movimento Estudantil foi composta pelas palavras que a entrevistada utilizou para se referir ao movimento estudantil no DAOM: quanto às suas características e modo de organização, temos Diretório (9 vezes), Diretórios

³² As outras: órgão (s) 4, SUDESUL (3), escola (3), Faculdade de Educação (3), Secretária de Educação (2), parte executora (2), MEC-USAID (2), governo Celso Ramos (2), técnicos de educação (2), UNESCO (2), OEA (1), Superintendência do Desenvolvimento do Sul (1)

³³ Outras ocorrências: MOBREAL (3), executa(r) (2), educação de adultos (2), curso internacional da OEA (2), Plano Estadual de Educação (1), PLAMEG (1), integração (1), planeja (r) (2), execute (1), curso para alfabetizadores (1)

³⁴ As outras frequências são: turma (4), Centro de Pesquisas (4), vestibular (3), Silvio Coelho (3), Oswaldo Melo (3), Jaldyr Bhering (3), formação (3), trabalhos (3), professora (2), CEPE (2), disciplina (1), currículo (1), FAED (1), trajetória estudantil (1), noite (1), Aníbal Nunes (1), Edy Chagas (1), símbolo da Faculdade (1), biblioteca (1), Organização Social e Política do Brasil (1)

³⁵ As ocorrências de menor número são: primeira turma (1), familiar (1), aprovados (1), graduei (1), formei (1), antiga (1), paraninfo (1), criação (1), recém criada (1), integração (1), pública (1), união (1) e pequena (1)

(5), movimentos estudantis (4), movimentos (4), Diretório Acadêmico (4), movimento (2), Diretório Acadêmico Oito de Maio (2), presidente (2), secretário (1), tesoureiro (1), gestões (1), livro de atas (1); já quanto ao seu engajamento pessoal nos espaços de representação estudantil e à função e cargos que ocupou na gestão do DAOM: presidente (7), representando (2) e presidência (2)³⁶; quanto aos sujeitos que atuavam no movimento estudantil, evidenciando o perfil e características dos estudantes que participavam do DAOM em suas primeiras gestões: professores (7), estudantes (6), grupo (4), Fernando (4), Tânia (3), João Aderson (3), trabalhadores (3), elas (3), primeira turma (2), pessoas maduras (2), excelentes (2), interessados (2), já atuavam (2), colegas (2), trabalhavam (2), unidos (2), anos de magistério (1)³⁷; e também quando refletiu sobre a participação política do DAOM e sua pauta: curso de aplicação (4), estágios (2), Conselho de Professores (3), Conselho da Faculdade (2)³⁸; por fim, utilizou as seguintes palavras para descrever as atividades que realizavam: coquetel (7), integração (4), carteirinha estudantil (4), boina (3), boinas (3), pastas (3) e bonés (3)³⁹; outrossim, Celina também se referiu ao local e ao espaço físico disponibilizado ao DAOM na FAED, com as palavras subsolo (2), sala (2), e que o DAOM foi assaltado (3), roubaram (3), fechadura (3) e roubo (1).

A categoria Regime Político foi composta por palavras que a entrevistada mobilizou para se referir às características do contexto político e do governo no momento em que era estudante na FAED, destacando sujeitos envolvidos e implicações destes para movimento estudantil, tais como: repressão (6 vezes), ditadura (5), abertura (2), visados (2), militar (2), medo (2), revolução (64) (1), militares (1), militarismo (1), movimento de 64 (1), golpe de 64 (1), golpe (1), prisão (1), perseguição (1), reprimida (1), abafado (1), reprimidos (1), vigiada (1) e regime (1).

³⁶ As menores frequências: participei (2), secretária (2), representava (2), candidata (1), interessada (1), representante (1), eleita (1), presidenta (1), participava (1).

³⁷ As demais frequências que ocorreram: (1), experiência (1), maturidade (1), maduros (1), uma turma só (1), segunda turma (1), trabalhava (1), estudantil (1), seguiam as normas (1), dentro dos parâmetros (1), não se rebelavam (1), reivindicações (1), não podiam (1), Carmen Lúcia (1), profissionais (1), trabalhasse (1), cansados (1), jovem (1).

³⁸ As menores frequências: incipientes (1), incipiente (1), se expor (1), desafiar (1), levava a pior (1), não havia disputa (1), camuflado (1), não manifestavam (1), não manifestava (1), (não era) contestatória (1), não podiam manifestar (1), manifestação (1), fechado (*pautas internas*) (1), discutimos (1), eleição (1), chapa (1), posse (1), controlado (1), reivindicações eram ali dentro (1).

³⁹ Constam ainda as seguintes ocorrências: pasta (2), símbolo da Faculdade (2), vendidas (2), taxa (2), calouros (2), requintado (2), não tinha trote (2), pastinha azul e branca (1), rifa (1).

Já para a constituição da categoria Historicidade, temos que foi constituída por palavras que Celina articulou para narrar as suas histórias de estudante e de atividade no movimento estudantil, articulando temporalidade e espacialidade, constituindo um discurso que aborda aspectos da história da instituição escolar que frequentou, inserida em determinado espaço e tempo: época (42 vezes), Florianópolis (11), hoje (10), Porto Alegre (7), Santa Catarina (3), história (3), centro (3), Saldanha Marinho (3), Brasil (2), catedral (1) e Antonieta de Barros (1).

A categoria Lazer foi elaborada com a presença palavras que indicam espaços, ações e objetos relacionados ao lazer dos estudantes da FAED naquela época: confraternização (2), coquetel (2), Festinhas (2), chique (1) e champagne (1).

Apresento agora elementos da composição categorial mediante dados da entrevista com Zenilda Lins, estudante da primeira turma da FAED, mas que não participou das gestões do DAOM. O conteúdo de sua fala trouxe, para a categoria Status e Papel, palavras que remetem à composição e origem familiar: pai (6 vezes), assinante de jornal (3), comerciante (2), secos e molhados (2), mãe (1), organizada (1), açoriana (1), italiana (1), ilha (1), açorianos (1), italiana (1), filhos (1), netos (1); utilizou também palavras que retratam sua carreira ocupacional como docente: professora (12), concurso (5), Faculdade de Educação (3), ensino primário (3), ensino médio (3), carreira (3) e diretora de grupo (3)⁴⁰; e referenciou alguns cursos formativos e instituições escolares que a capacitaram para alcançar elevado *status* na carreira docente e desempenhar um determinado papel na área educacional em Santa Catarina, tais como: Instituto Brasil-Estados Unidos (2), curso normal (1), curso complementar (1), curso *Community Education* (1), curso de especialização (1), Michigan (1), Estados Unidos (1), IBEU (1), aulas de inglês (1), Instituto João Pinheiro (1) e mestrado (1).

Nesse caso, a categoria Ensino Superior e Gestão Educacional foi gerada pelo aglomerado de alusões a instituições de ensino superior e seus respectivos setores e/ou unidades educacionais, processos educativos e sujeitos: UDESC (22 vezes), Universidade Federal (6), Ensino Superior (5), Universidade (4), CEFID (3),

⁴⁰ As outras frequências: aula (3), professora normalista (2), Secretaria de Educação (2), ensino (2), oportunidade (2), professora complementarista (1), professora assistente (1), professora titular (1), técnica em pesquisa (1), lectionei (1), contratada (1), professora de ginásio (1).

ESAG (3)⁴¹; nesse âmbito, abordou ainda instituições, processos, atores e princípios presentes na gestão educacional, como: educação (10), Conselho Estadual da Educação (8), escola (7), MEC (5), escola normal catarinense (5), Plano Estadual da Educação de Santa Catarina (5), Faculdade de Educação (4), governador (4), CEOSE (3), escola pública (3), PLAMEG (3), perito da UNESCO (3) e Michel Debrant (3)⁴².

A categoria FAED se constituiu com a presença de palavras utilizadas por Zenilda ao se referir à Faculdade de Educação de Santa Catarina, bem como aos personagens que ali atuaram, a aspectos dos processos de ensino-aprendizagem e aos espaços físicos: Faculdade (39 vezes), Faculdade de Educação (23), pesquisa (17), alunos (16), professores (16), prédio (13), professor (13), CEPE (10), Aníbal Nunes Pires (9), Pedagogia (9), FAED (7) e Oswaldo Melo (7)⁴³; em sua fala, ela também mobilizou palavras para se referir ao processo de criação da FAED e à sua participação neste momento: Grupo de Trabalho (implantação) (7), primeira turma (5), reconhecimento (3), mentores (3) e segunda turma (2)⁴⁴; e, para enriquecer ainda mais suas narrativas, teceu considerações de cunho pessoal sobre diversos aspectos relacionados à Faculdade: apoio (de todos os governadores) (10), antiga (2), projeção (2), primeira linha (2), chovia dentro (1), gratuita (1), neoclássica (1), imponente (1), bonito (1), alto nível (1), mérito (1), plantel (1), concorrido (1) e honra (1).

A categoria Movimento Estudantil foi composta pelas palavras em que Zenilda se referiu ao DAOM e ao movimento estudantil faediano: Diretório Acadêmico (9

⁴¹ Outras frequências: Reitor (3), UFSC (2), Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (2), Engenharia de Joinville (1), Veterinária de Lages (1), curso de Medicina (1), professores (1), Universidade de Passo Fundo (1), instituição universitária (1), Faculdade de Direito (1).

⁴² E as demais ocorrências: grupo escolar (3), Celso Ramos (3), planejamento (3), CEPE (3), professores (2), Secretaria Estadual da Educação (2), Conselho Federal de Educação (2), Plano (2), Colóquios Estaduais da Educação (2), Pierre Fourter (2), Colombo Salles (2), Ivo Silveira (2), Hercílio Luz (2), Secretário de Educação (1), UNESCO (1), LDB (1), Nereu Ramos (1), desenvolvimento (1), Jorge Bornhausen (1) e Esperidião Amin (1).

⁴³ As menores ocorrências são: curso (6), diretor (6), aluno (5), diploma (5), Lauro Zimmer (5), turma (4), biblioteca (4), noturno (4), sala (4), Nilson Paulo (4), Silvio Coelho dos Santos (4), ensino (3), Centro de Pesquisas em Educação (3), titulação (3), Alcides Abreu (3), irmãs (religiosas) (3), grupo (3), disciplina (3), Moral e Cívica (3), cadeira (3), Jaldyr (3), acadêmico (2), pátio (2), turmas (2), direção (2), equipe (2), lanchonete (2), aula (2), técnicos (2), professora (1), Conselho de Classe (1), corpo docente (1), hall (1), gabinete (1), Gilberto Michells (1), egressa (1), Elpídio Barbosa (1), noite (1), vestibular (1), Paulo Lago (1), Estudos dos Problemas Brasileiros (1), corpo dirigente (1), catedrático (1).

⁴⁴ As outras ocorrências: implantação (2), implantasse (1), criada (1), pioneirismo (1), iniciando (1), nem era reconhecida (1), aula inaugural (1) e aula magna (1) primeiros formandos (1), primeiros diplomados (1).

vezes), Diretório (8), DAOM (3), Diretório Acadêmico Oito de Maio (1), associação (1), órgãos associativos (1), órgão associativo (1), data da lei (*Oito de Maio*) (1); por palavras que se dirigem aos participantes do DAOM e a suas características: experiência (5), professores (4), trabalhavam (4), estudantes (4), juventude (4), adultos (3), presidente (2), Rogério Brás (2), alunos eram professores (2), turma (2), corpo discente (2), maturidade (2), mocidade (2), maduros (1), jovem (1); também por palavras que remetem às atividades realizadas, pautas, inter-relacionamentos na FAED e aspectos de atuação política do DAOM: espaço físico (reivindicação) (4), apoio do corpo docente e da direção (4), conagração (4), peça teatral (3), área cultural (3), alfinete (3), campo social (2), lanche (2), reivindicação (2), convivência (2), nenhum atrito (2), reivindicações (2), taxa de contribuição (2) e conseguiu tudo o que queria (2)⁴⁵; e, por fim, usando termos vinculados ao espaço da sala do DAOM: subsolo (3) e porão (2).

Na análise da entrevista com Zenilda, a categoria Regime Político foi composta pelas palavras: militar (6 vezes), revolução de 64 (2), governo militar (2), militares (2), Comando Militar (1), brasilidade, vigilância (1) e ingerência (1).

A categoria Historicidade foi constituída por palavras que remetem a aspectos do tempo e espaço, mobilizadas no decorrer de seu discurso, tais como: Santa Catarina (19 vezes), Florianópolis (8), Estado (4), Rio Grande do Sul (4), Rio de Janeiro (4) e Palácio Cruz e Souza (3)⁴⁶.

A categoria Lazer foi formada por palavras que a entrevistada empregou para referenciar os espaços e momentos de lazer que frequentou, bem como invocando os ritmos musicais que embalavam as festas: cinemas (6), Cine Ritz (4), Clube 12 (3), dançava (3), sócios (3), Cine São José (3), dançar (3), matinê (3), Cine Odeon (2), Clube Lira (2), regatas (2), bolero (2), vinil (2), dança (2), Teatro Álvaro de Carvalho (2), Cine Imperial (2), Clube Democrata (1), clube (1), Clube de Regatas (1) e grupo de amigas (1)⁴⁷.

⁴⁵ E as demais frequências: bom relacionamento (2), tocha (2), pacífica (1), agradável (1), não era reivindicatório (1), se encontravam pouco (1), reunirem (1), culturais (1), sociais (1), participavam (1), tochinha (1), símbolo (1), flâmula (1), meia entrada (1), por uma universidade (reivindicação) (1).

⁴⁶ As demais ocorrências: São Paulo (3), Catedral (3), país (3), Paraná (2), sul (2), Blumenau (2), urbanizada (1), Rua João Pinto (1), Rua Álvaro de Carvalho (1), Rua Saldanha Marinho (1), baía sul (1), Centro (1), Trindade (1) e Brasil (1).

⁴⁷ Outras frequências: sócio (1), bandas (1), chiques (1), soirée (1), boates (1), elitizantes (1), fantásticas (1), danças (1), orquestras (1), tango (1), foxy (1) e samba (1).

E conforme outra das entrevistas, esta realizada com Maria da Graça, estudante também representada pelo DAOM, a categoria *Status* e Papel Social também se formou pela ocorrência de palavras que abordam aspectos de sua origem e composição familiar: pai (19 vezes), família (13), casa (13), filha (9), pai de esquerda (4), de direita (2), infância (2), funcionário público (2), tradicional (1), briga interna partidária (1), contradição (1), pai era o único de esquerda (1), mãe e avô de direita (1), família toda de direita (1); ressalte-se, ainda, que outros termos e expressões se referem à formação da sua família de procriação, ao deixar de ser filha e tornar-se mãe, tais como: gravidez (4), marido (3), esposa (3), casada (2), crianças (1), casei (1), casados (1), engravidei (1), casamento (1), solteiro (1); e, ainda, por palavras que reportam elementos de seu trabalho e carreira docente: trabalho (16), Instituto Estadual da Educação (12), concurso (s) (10), demitida (10) e matemática (10)⁴⁸; e por expressões relativas a sua formação, tais como: mestrado (10), formação (9), Leandro Konder (9), PUC (6), MST (6), estudar (5), educação popular (5), movimento (3), Rio de Janeiro (3), bolsa (3), campo da esquerda (3) e formação à esquerda (3)⁴⁹.

A categoria Ensino Superior e Gestão Educacional foi composta por termos que mencionam instituições e órgãos educacionais de ensino superior e suas características e sujeitos: universidade (11 vezes), UFSC (10), UDESC (8), secretário da educação (2), Centro de Educação da UFSC (2) e UNISUL (2)⁵⁰.

Na entrevista de Maria da Graça, a categoria FAED se consolidou com a presença de palavras que citam aquela instituição: Faculdade de Educação (25 vezes), Faculdade (5), FAED (3) e Universidade (1); há, ainda, expressões que retratam características dos processos de ensino-aprendizagem e dos sujeitos:

⁴⁸ As outras ocorrências: supervisão escolar (5), professores (2), Secretaria de Educação (2), Faculdade de Educação (2), perseguição (2), demitidos (2), Colégio Coração de Jesus (1), injustiças (1), 40 horas (1), 60 horas (1), miséria de salário (1), 57 anos de professora (1), sempre professora (1), fizemos um movimento (1), criei o mestrado em Educação na UFSC (1), criei o mestrado em Educação na UNISUL (1).

⁴⁹ Outras frequências: livros (2), partido (2), difícil (2), UFRGS (1), grupo de estudos (1), militância (1), materialismo histórico e dialético (1), companheirada (1), professora de esquerda (1), pelo movimento social (1), orientador comunista (1), formação marxista (1) e orientador marxista (1).

⁵⁰ As outras ocorrências: Engenharia de Joinville (1), Veterinária de Lages (1), sistema estadual de ensino superior (1), riqueza desse Estado de Santa Catarina (1), elite da educação superior catarinense (1) e perseguição nos concursos (1).

curso (23), aula (20), Pedagogia (15), disciplinas (14), professores (10), educação (9), professor (9), regimento (8), CEPE (8) e estudos (7)⁵¹.

Diante da fala de Maria da Graça, constituí a categoria Movimento Estudantil com os termos que a entrevistada mobilizou para apontar as características do movimento estudantil realizado pelo DAOM na época, os sujeitos que participavam, as atividades que realizavam e os espaços frequentados: estudantes (5), flâmulas (4), Diretório (4), movimento estudantil (3), grupo (3), perseguição (2), técnico (2), política (2), boina (2), direitão (2), impossível (2), cuidado (2), movimentos estudantis (1), difícil (1), UNE (1), UCE (1), escondido (1) e não podia manifestação (1)⁵²; e também com expressões que fazem referência ao movimento estudantil de Florianópolis: restaurante universitário (3), Rua Álvaro de Carvalho (2), grêmio (2), RU (1) e a esquerda vinha para a UFSC (1).

Nesse rico corpus, a categoria Regime Político foi composta com expressões que Maria da Graça utilizou para abordar aspectos do governo, do poder político e da conjuntura política da época em que foi estudante do curso de Pedagogia da FAED, bem como para tratar de atos, locais, instituições, sentimentos, ideologias, princípios e objetos a ele relacionados, constituindo um rol de aspectos a discutir: medo (17 vezes), corrente (s) (14), ditadura (10), repressão/repressor (9), 5º Distrito Naval (8), militar (8), difícil (7), Exército (7), militares (6), banheiro (5), prisões/prisão (5), nacionalismo (4), perseguição (4), presa (4) e terrível (3)⁵³.

⁵¹ E como demais ocorrências: ensino (6), neutro (6), autores (5), estudar (5), salas (4), alunos (4), positivista (4), proibido (3), difícil (3), currículo (3), diretor (3), diretora (3), turma (3), neutralidade (3), campo da direita (2), a nata (2), progressista (2), elite tipo acadêmica (2), conservador (2), História da Educação Brasileira (2), cansativo (2), faculdade de direita (1), coisa terrível (1), amiga do rei (1), próprio rei (1), a expressão da política de Santa Catarina (1), antro direitista (1), diretor número um da ditadura (1), repressão (1), elite acadêmica (1), teias (1), embate (1), poucas pessoas de esquerda (1), autores de direita (1), antro da direita (1), todos do campo da direita (1), bem direita (1), tudo de direita (1), um grupo forte de direita (1), perfil que não era de pedagogo (*profs*) (1), mesmo perfil político (1), todos do governo da época (1), esconder minha ideologia (1), formação positivista (1), tradicionais (1), sono (1), sob protesto (1), não era gratuita (1), tipo as comunitárias (1), universidade pública de direito privado (1), com mensalidades pagas (1) e cobrou (1).

⁵² As outras frequências: iniciando (1), encontros (1), temeroso (1), reuniões (1), tenso (1), medo (1), carteirinha estudantil (1), pasta (1), não era expressivo (1), não era de luta (1), conservador (1), vida universitária (1), poucos homens (1), sem se manifestar (1), não dava para a gente manifestar (1), jovem (1), estudante casado (1), estudante solteiro (1), horrível (1), rebelde (1), movimento (1), todo mundo direitão (1), eram todos direitão (1) e eram tão direitão (1).

⁵³ As outras frequências: cuidado (3), sozinha (3), errada (3), lavagem cerebral (3), duro (2), arsenal (2), pior (2), regime (2), milicos (2), sem poder falar (2), covardia (2), machismo (2), tensão (1), reprimida (1), munições (1), canhões (1), metralhadoras (1), civismo (1), amor à Pátria (1), ditatoriais (1), abafada (1), pressão (1), suspeita (1), ameaça (1), escondido (1), calada (1), tão fechado (1), conservador (1), dominadores (1), modelo obsessivo de direita (1), pessoas da própria direita tinham medo (1), sem condição alguma de movimento (1), movimento de jipes verdes (1) e partido político inexistente (1).

A categoria Historicidade foi criada com as palavras que a depoente usou tratando de aspectos de temporalidade e espaciais, ao citar espaços e instituições, ou seja, referenciais geográficos para abordar os arredores do centro de Florianópolis, tais como: Santa Catarina (21 vezes), Florianópolis (12), correios (9), Miramar (7), mar (6), cidade (5), prédio (*FAED*) (5), Brasil (4), Rua Saldanha Marinho (3), Instituto Estadual de Educação (3), Catedral (2), Academia de Comércio (2), Rua Álvaro de Carvalho (1), Pequena (1) e a vida na cidade era só ali (1).

A categoria Lazer foi formada pelo conjunto de palavras que a entrevistada usou para considerar e refletir sobre as condições de lazer e sociabilidade em sua juventude, remetendo aos lugares que frequentou e suas peculiaridades: festas (8 vezes), Kibelândia (5), Clube XII (5), Faculdade de Farmácia (2), festas de família (2) e aniversários (1)⁵⁴.

Na entrevista de João Aderson Flores, que foi presidente do DAOM em 1965/1966, a formação da categoria *Status* e Papel se configurou com a reunião das expressões que utilizou para tratar de seu *status*, relacionando-o com suas origens familiares: família (3 vezes), mãe (3), casa (3), irmãos (2), pai era carpinteiro (1), manter os filhos sendo operário (1), seis irmãos (1); sobre a sua passagem para provedor familiar exercendo o papel como pai: filho (s) (4), família (2), mulher (2), familiar (2), casamento (2) e responsabilidade (s) (2); destarte, também compuseram a categoria *Status* e Papel as palavras referentes ao tema trabalho, visto que este detêm relações diretas com a ascensão de *status* social, bem como desencadeia o exercício de papéis específicos na sociedade, no caso relacionado com a conquista da formação de nível superior em educação na década de 1960 em Santa Catarina, bem como, ainda, com específica participação no meio político nesta sociedade: concurso (7), professor assistente (7), mercado de trabalho (5), Secretário de Educação (4), professor (4), lente catedrático (3), trabalho (2), Instituto Estadual de Educação (2), SENAC (2) e trabalhei na Secretaria de Educação (2)⁵⁵.

⁵⁴ As outras ocorrências: era tão difícil ter lazer (1), quase não se tinha lazer (1), festas da UFSC (1), porque casei cedo (1), vida universitária eu tive pouco (1), antes de ficar grávida (1), festas do RU (1), era muito reservado (1), acabava cedo (1) e dancei muito no Clube XII (1).

⁵⁵ As demais frequências: segundo turno (1), fui vereador (1), Colégio Aderbal Ramos da Silva (1), exerci diversas atividades (1), Secretário Adjunto da Educação (1), lecionei (1), professor efetivo da rede pública (1), dava aula (1), fui diretor de escola (1), atuação profissional (1), trabalhei com o governador (1), trabalhei com o prefeito (1), me convidou para ser secretário (1), cheguei na Prefeitura (1), Secretário de Educação, Saúde e Assistência Social (1), é uma causação acumulativa (1) e seu nome se divulga (1).

A categoria Ensino Superior e Gestão Educacional foi constituída com a aglutinação das expressões que João Aderson mobilizou para versar sobre as diversas instituições de ensino superior, órgãos e sujeitos responsáveis pela gestão educacional, assim como quanto às respectivas políticas educacionais e princípios políticos presentes naquele contexto: Plano (referindo-se ao *Plano Estadual da Educação de SC*) (12 vezes), Conselho (*Conselho Estadual de Educação*) (10), UDESC (10), planejamento (9), Conselho Estadual de Educação (6), Secretaria da Educação (6), desenvolvimento (5), Faculdade de Direito (5), Lages (mencionando o Centro de Ciências Agroveterinárias - CAV) (4), Conselho Federal de Educação (3), planejar (3) e Celso Ramos (3)⁵⁶.

Já a categoria FAED, tendo por base essa entrevista, foi formada pela presença de referências à Faculdade de Educação de Santa Catarina, aos espaços de vivência, aos atores que participavam das atividades educativas, aos processos educacionais e demais palavras que o entrevistado utilizou para caracterizar aspectos de sua formação no curso de Pedagogia: professor (27 vezes), Universidade (aqui é sinônimo de *FAED*) (24), curso (14), educação (13), sala (12), diretor (es) (11), aula (10), prédio (8), professora (7), acadêmico (6), Pedagogia (6), formação (6) e Faculdade de Educação (4)⁵⁷.

A categoria Movimento Estudantil foi composta com os termos que João Aderson usou para citar a entidade de representação estudantil na FAED e a atuação estudantil realizado pelo DAOM: Diretório Acadêmico Oito de Maio (3 vezes), Diretório Acadêmico (3), movimentos (3), gestão (2), movimento estudantil (1), causa estudantil (1), militância (1); surgiram, também, menções às atividades realizadas pelo DAOM e seus princípios, referências às pautas e modos de

⁵⁶ As outras ocorrências: Inspeção Federal da Educação (2), Alcides Abreu (2), visionário (2), unidades isoladas (2), ESAG (2), universidades (2), privadas (2), reconhecimento da Universidade (1), Plano Estadual da Educação (1), Plano de Metas do governo (1) Banco do Estado de Santa Catarina (1), conselheiros (1), ACAFE (1), aglutinadas (1), FUCRI (1), UNISUL (1), quadros (1), Veterinária de Lages (1), Engenharia de Joinville (1), Faculdade de Educação (1), misto de públicas e privadas (1), Santa Catarina sem essas universidades (1), a lista (*tríplice*) vinha para a UDESC (1), os colégios estaduais pertenciam à UDESC (1), indicação para ser diretor (1), MEC (1), UFSC (1), fato da UDESC não ser reconhecida (1), a Universidade precisava ser reconhecida (1), uma causa das administrações estaduais (1), processo de reconhecimento (1), Universidade Federal (1), Lei de Diretrizes e Bases (1), gerou o desenvolvimento (1), professor executor (1) e formar quadros para dar suporte para o desenvolvimento (1).

⁵⁷ As outras ocorrências: nível superior (4), cursos (4), professores (4), formatura (3), espaço físico (3), custo zero (*se refere à* gratuidade) (3), alunos (2), Piaget (2), CEPE (2), ambiente acadêmico (1), não tinham mensalidades (1), gratuita (1), cansado (1), História da Educação (1), Sociologia da Educação (1), proximidade com o Conselho Estadual de Educação (1), regimento (1), elite (1), pompa (1), disputadíssima (1), democrática (1), lanchonete (1), hall (1), piso térreo (1).

organização e os espaços frequentados: greve (10), Restaurante Universitário (7), solidariedade (7), assembleia (5), mudança (5), reconhecimento da universidade (4), eleição (4), participação (4), porão (3), efervescência cultural (3), reivindicações (3), planos de carreira do magistério (2), causas (2), identidade (2) e coragem (2)⁵⁸; detectei, ainda, os termos e expressões que usou para se referir e caracterizar os participantes da gestão do DAOM e o corpo estudantil da FAED, que são: colegas (6), grupo (6), afinidade (3), disponibilidade (2), estudante (3), rotulados (3), estudantes (4), trabalhavam (4), universitário (2) profissionais do magistério (1), universitários (1), moças (1), amigas (1), senhoras maduras e prudentes (1), predominantemente feminino (1), profissionais da área da saúde (1), colegas que tinham afinidade (1), proximidade (1), *composé* de disponibilidade, afinidade e empatia com a causa estudantil (1); surgiram, ainda, termos em que abordou sua participação pessoal, funções e cargos que exerceu no DAOM e suas posturas políticas, tais como: orador (1), grande orador (1), participava (3), envolvimento (2), sou considerado uma pessoa de direita (1), rótulo (1), estigmatizado (1), representar (1), participei (1), presidente (1), antenado (1); tudo isso foi acrescido de menções ao movimento estudantil em Florianópolis e no Brasil, por meio de palavras e expressões como: greve (5), Restaurante Universitário (3), DCE (3), Rua Álvaro de Carvalho (3), líderes (2), eram ilhas (1), greve nacional em função do fechamento dos RUs (1), CAXIF (1), expoentes (1), movimento estudantil de direita (1), movimento estudantil de esquerda (1), Movimento da Sociedade Oratória Estreitense (1), grêmio estudantil (1), movimento político estudantil nacional (1), masculinos (1); apareceram ainda expressões referentes ao movimento estudantil francês em maio de 68, como: maio (1), um SOS (1), bandeira (1), ecos (1), vozes (1), Cohn-Bendit (1), acompanhava o mundo lendo o Correio da Manhã, a Folha de São Paulo e O Globo (1), revolução na França (1), famosos dias de Maio (1), não tem líderes explícitos (1) e falta alguém que faça a síntese (1).

⁵⁸ As demais frequências: guru (2), Celestino Sachet (2), não tinha cobrança (2), objetivos (2), luta (1), reuniões (1), arroubos da juventude ;(1) simpatia (1), democracia (1), indicação (1), aclamação (1), convivência (1), empatia (1), aspirações (1), mobilização (1), greves (1), participamos (1), aderir (1), unanimidade (1), coletivo (1), uniu (1), consciência (1), escutar (1), paciência (1), bochichos (1), nunca chegou a haver um clamor (1), palestras (1), espaços de participação (1), espaços de ser ouvido (1), não tem tradição de greve (UDESC) (1), não tem como avançar o sinal (1), vai se expandir como é possível (1), nós tínhamos tudo o que nós precisávamos (1), começou haver pressão pela questão do espaço (1), espaço se tornou pequeno (1), nossa reivindicação funcionava bem (1), não tinha (*pauta*) (1), pastas (1).

A categoria Regime Político foi formada pela reunião das palavras usadas por João ao falar das características do governo da época, de suas políticas e modos de governar e dos sentimentos e percepções do depoente relacionadas ao regime político então vigente: regime (3 vezes), Batalhão (3), preso (3), batendo foto (se refere à vigilância) (3), preocupado (2), Exército (2), medo (2), impositivo (1), sofreu ameaças veladas (1), golpe (1), receio (1), Operação Barriga Verde (1), veladamente (1) e tomar cuidado (1).

A categoria Historicidade foi composta pelos termos que João Aderson usou para estabelecer relações de temporalidade e espacialidade, bem como pelas expressões relacionadas ao ato de elaborar um discurso histórico fundamentado em suas memórias: época (20 vezes), Santa Catarina (10), memória (4), período (3), reminiscências (1), lembrar (1), memorização (1) e Florianópolis (1).

Já a categoria Lazer foi composta por palavras que o entrevistado mobilizou ao relatar os lugares que frequentava em seus momentos de lazer na cidade de Florianópolis, tais como: Clube 12 (5 vezes), Boate Plaza (4), Teatro Álvaro de Carvalho (4), Festa da Laranja (3), festa (2), cinema (2), Chico das Coxinhas (2), remo (2) e Lira Tênis Clube (1)⁵⁹.

Cabe destacar que a constituição categorial me permitiu estabelecer uma exata correspondência entre aquelas que seriam as categoriais iniciais e as categoriais finais. A explicação para tal fato está no modo específico do desenvolvimento da análise de conteúdo empregado, visto que não há exigência de uma transposição rígida de modelos a seguir quanto à etapa categorial e cabe - conforme indica a proponente do método -, ao analista, em última instância, adequar a técnica de análise de conteúdo diante de sua perspectiva e realidade, reinventando-a e refinando-a (BARDIN, 1977, p. 30-31).

Estima-se, ainda, que a precisão na elaboração do roteiro das entrevistas, assim como a organicidade interna que as narrativas derivadas trouxeram, como consequência, a acuidade da escolha metodológica realizada, assim como o zelo no atendimento de suas etapas.

⁵⁹ As demais frequências: divertimentos (1), Cine São José (1), verão (1), Festa Hemorragia (1), praia (1), baile (1), arrasta-pé do DCE (1), regatas (1), tarde dançante do Figueirense Futebol Clube (1), clubes de sociedade (1), para ser sócio tem que ter um padrão (1) e vim a ser sócio do 12 depois de me tornar professor da casa (casa aqui se relaciona à FAED) (1).

3.3 DESVENDANDO CONTEÚDOS DAS HISTÓRIAS DO DAOM

Nesta seção inicio o tratamento analítico-interpretativo, embasado pela Análise de Conteúdo realizada. Recordo que o procedimento metodológico partiu da premissa de trazer à luz as atuações do Diretório Acadêmico Oito de Maio (DAOM) da Faculdade de Educação de Santa Catarina (FAED), posteriormente Faculdade de Educação da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), no interstício entre 1964 e 1968. E, intimamente vinculado a esse pressuposto, trazemos à tona os objetivos desta pesquisa: Caracterizar as narrativas sobre o DAOM no cenário dos movimentos estudantis; identificar as suas formas históricas de organização enquanto uma entidade de representação estudantil no âmbito da Educação Superior em Santa Catarina; Analisar suas atuações, identificando suas finalidades sociais e políticas; Identificar a sua pauta de reivindicações.

A metodologia empregada, neste momento, conjuga a realização de entrevistas com ex-estudantes da FAED que atuaram no DAOM, ou que foram por ele representados (as) no período pesquisado, com a análise documental. Faço um diálogo com os trechos das falas destes sujeitos históricos que considero serem centrais para alcançar os objetivos propostos, atentando para as categorias constituídas neste processo investigativo, que são: *Status* e Papel, Ensino Superior e Gestão Educacional, FAED, Movimento Estudantil, Regime Político, Historicidade e Lazer.

Uma vez que as formas de organização e atuação dos estudantes em sua entidade representativa evidenciam as inter-relações entre os sujeitos envolvidos, e também com demais personagens que atuaram na instituição escolar e em seu exterior, consistem ao aspecto humano - o conjunto de relações sociais – da vivência cotidiana na FAED no decorrer de seus primeiros anos de existência, que coincidem com o início do regime ditatorial. Como descrevem Santos e Vechia (2018, p.249-50), ao analisarem os aspectos que são analisados nos estudos históricos sobre as instituições escolares, os aspectos sociais envolvidos, ou seja, a ação histórica de todos os sujeitos, sem discriminação, é central na produção historiográfica:

[...] o tratamento das questões relativas aos sujeitos atuantes na escola e que com ela estabelecem relações, tais como os professores, os

estudantes, administradores, funcionários de vários tipos e membros das comunidades, é essencial para a compreensão histórica das formas de organização institucional e para que estas atendam as finalidades sociais a que se destinam.

Diante de tal perspectiva, optei por fazer uma análise que cria como estratégia de narrativa chamar as falas das(os) entrevistadas(os) para o campo da análise, que são: Celina Cordioli, secretária e presidente do DAOM na gestão 1966/1967 e presidente na gestão 1967/1968; Carmen Lúcia S. Thiago membro do DAOM em 1965/1966; João Aderson Flores, presidente do DAOM em 1965/1966; Maria da Graça Bollmann e Zenilda Nunes Lins, estudantes da primeira turma, a de 1964, então representadas pelo DAOM.

Após apresentar o processo de construção categorial, onde foi possível visualizar os conjuntos de palavras e termos empregados, e suas respectivas frequências de ocorrência, que resultaram na composição de cada categoria, neste momento sigo num exercício analítico-interpretativo, tendo por base uma seleção significativa de sentenças e frases onde estas palavras foram mobilizadas, com o debate sobre a carga de sentidos que admitem. Ou seja, construo uma alternância de discursos destes sujeitos, entremeando-os pelo fio condutor da análise e interpretação, tendo como parâmetro as categorias constituídas.

3.3.1 Status e Papel

A primeira categoria aplicada é “*Status e Papel*”. Esta é definida com base em conteúdos que, conforme a conceitualização que evoca, permitem verificar, respectivamente, “[...] o lugar ou posição que a pessoa ocupa na estrutura social, de acordo com o julgamento coletivo ou consenso de opinião do grupo” (LAKATOS; MARCONI, 1999, p.94) - que é o seu *status* -, assim como “[...] o padrão de comportamento esperado e exigido de pessoas que ocupam determinado status” (LAKATOS; MARCONI, 1999, p.356) – ou seja, o seu *papel*. Por se tratar de um estudo com perspectiva histórica, estas relações são marcadas pelo seu contexto histórico específico.

Na sociedade de classes contemporânea, há duas formas que o indivíduo obtém relativas ao seu *status*, que são o *status* atribuído e *status* adquirido. Conforme indicado, o *status* atribuído é aquele que independe da capacidade pessoal do indivíduo, que tem relação e lhe é atribuído em consequência de seu nascimento, não decorrendo de seu esforço ou vontade; já o *status* adquirido é

aquele que é atribuído ao indivíduo no decorrer de sua vida, em virtude de suas capacidades, habilidades e esforços pessoais (LAKATOS; MARCONI, 1999, p. 98).

Ainda conforme Lakatos e Marconi (1999, p. 95), há uma diferenciação conceitual entre *status* legal e *status* social. O primeiro conceito se refere a “[...] uma posição caracterizada por direitos (reivindicações pessoais apoiadas por normas) e obrigações (deveres prescritos por normas), capacidades e incapacidades, reconhecidos pública e juridicamente, importantes para a posição e as funções na sociedade”, de que é exemplo o *status* de professor, de empresário, de juiz e de presidente da República; já aquele segundo “[...] abrange características da posição que não são determinadas por meios legais. É o comportamento socialmente esperado e/ou aprovado, de ocupante do *status*, assim como o comportamento adequado dos outros em relação a ele”, sendo exemplos o *status* de amigo e o tratamento bondoso de um pai para com seus filhos, do mesmo modo que se espera dos filhos o amor, o respeito e a obediência aos pais. Quer dizer que o *status* social é mais amplo do que o legal, pois pode englobar outras características do comportamento social que não aquelas estipuladas em lei.

Vejamos alguns excertos das entrevistas de onde este conteúdo emerge, contribui na composição categorial e, por conseguinte, estabelecendo parâmetros de análise relacionados aos objetivos dessa investigação. Como apresentado na fala seguinte, observamos que o *status* como comportamento socialmente esperado se expressa e reverbera no interior do grupo familiar, manifestado pela vontade do pai como figura de maior autoridade, e ocupante de *status* mais elevado, ao determinar a ocupação profissional de sua filha, sendo que esta mantém relação de reciprocidade ao comportamento esperado, destacando a correlação com outras formas de *status*, como o atribuído e o adquirido.

[...] meu pai era promotor público depois foi procurador-geral da justiça, ele trabalhou na justiça [...] Eu trabalhava, era formada no magistério segundo grau e na verdade queria fazer Faculdade de Direito, mas naquela época o pai determinava, e meu pai disse não minha filha, você não vai fazer Direito, você vai fazer Pedagogia, ser professora. Então eu fui fazer Pedagogia na Faculdade de Educação que era pertinho do meu trabalho. (Carmen Lúcia).

Cabe lembrar que, conforme Lakatos e Marconi (1999, p.358), o *status* atribuído é aquele que “Independente da capacidade do indivíduo, é lhe atribuído mesmo contra sua vontade, em virtude de seu nascimento”, como, por exemplo, a idade, a cor de pele e o sexo, enquanto o *status* adquirido é aquele que “Depende

do esforço e do aperfeiçoamento pessoal. Por mais rígida que seja a estratificação de uma sociedade e numerosos os *status* atribuídos, há sempre possibilidade de o indivíduo alterar seu *status* através de habilidade, conhecimento e capacidade pessoal.”

Neste caso, o fato de ter nascido mulher é uma diferenciação de *status* atribuído, no qual se esperava, socialmente e no âmbito da família, o exercício de uma profissão – o magistério - e não outra. Ao mesmo tempo, não se nega o meio para vir a exercer determinado *status* adquirido, o que se daria por meio de uma formação em curso superior, com intuito de garantir a permanência de um dado *status* elevado, já estabelecido por laço familiar e sem frustrar certas expectativas sociais.

Observa-se, desta forma, que a família coloca ênfase na realização de um curso superior, ocasionando, a princípio, um tensionamento e, em seguida, um compromisso correspondente da jovem estudante com sua família, justamente no momento de escolher qual curso superior a jovem Carmen Lúcia iria fazer: uma escolha que determinaria um tipo de adultez no que se refere à ocupação profissional. De acordo com Foracchi (1977, p.45), atitudes que estabelecem vínculos e compromissos centrados no indivíduo juvenil:

O teor dessas atitudes é atribuível ao tipo de relação existente entre o jovem e o adulto, que se baseia, por sua vez, no sentimento de obrigação produzido pelas expectativas de retribuição. [...] Inculcando no jovem atitudes de responsabilidade e expectativas de retribuição, forma os vínculos na base do compromisso de que o jovem se julga investido e que tenta cumprir.

Ao tratar de um momento marcante de transição da condição de adolescente à juvenil, que pode ser marcado por tensões e crises, bem como de acomodação ou alienação (rejeição por qualquer escolha) diante das diversas possibilidades que a sociedade moderna oferece aos jovens, em especial, aos “provenientes das camadas favorecidas, para os quais se abrem potencialmente todas as possibilidades de enriquecimento material e intelectual que a sociedade pode proporcionar” (FORACCHI, 1972, p.37). Há nesse momento diferenças decorrentes do seu *status* atribuído e empecilhos à escolha relacionados ao gênero do jovem, que se manifestam por expectativas sociais e intenções familiares, as quais podem acentuar um momento de crise, bem como dificultar a expressão de sua vontade própria. O que ocorre, em especial, por parte das mulheres quando escolhem um

curso que a sociedade considera ser prioritariamente destinado aos homens. No caso da depoente Carmem Lúcia, não caberia a escolha pelo Direito.

Pensando no objeto de pesquisa, centrado na atuação juvenil num movimento estudantil, temos que, de acordo com Marialice Foracchi em “O Estudante e a transformação da sociedade brasileira”, as diferenciadas relações do estudante universitário com a família podem ser focalizadas com base numa variável comum: a manutenção. Pois na condição de jovem estudante, as relações de dependência transparecem, no âmbito familiar, ou seja, constituem “...formas cristalizadas de comportamento cuja análise representa importante ponto de partida para a investigação sociológica” (FORACCHI, 1977, p. 17). A caracterização das relações familiares destes jovens com os seus pais, a princípio constitui um dos vínculos com o sistema, com a continuidade e manutenção da ordem social existente, em uma inter-relação delineada por expectativas almejadas dentre os laços de parentesco. Segundo minha análise, o que pode constituir um desafio para a expansão de horizontes rumo às práticas estudantis que almejem rupturas ou intensas transformações sociais.

Percebo estas nuances como uma espécie de determinação social presente na fala de Carmen Lúcia, que mesmo fazendo parte do DAOM, não desempenhava uma participação mais ativa e intensa, ao ponto de se autoreprimir e “*se segurar*” diante das pressões e expectativas familiares.

Assim, com base em suas memórias, declara que assumia um papel mais contido, que lhe assegurasse maior segurança, exercendo menor participação, sem tomar protagonismo ou destaque no interior do grupo dos jovens. E isso se daria em decorrência da influência ideológica e da autoridade de seu pai, tendendo a uma postura mais *alienada*, como que se afastando de eventuais problemas. Em suas palavras, que apontam para a centralidade da categoria *status* e papel:

[...] sempre houve os estudantes mais esquentados e tal, mas eu tinha muito receio em me aproximar porque meu pai e essas coisas, eu tinha medo de confusão de estar no meio de muita turbulência [...] eu tinha um pai que era de direita um Procurador Público era da justiça e então também não queria nem saber. (Carmen Lúcia).

Um rígido controle familiar, exercido principalmente pela figura de seu pai, que influenciou tanto o papel da jovem no movimento estudantil quanto as suas mais profundas expectativas e sonhos de vida. Na fala a seguir, Carmen Lúcia evidencia

o papel socialmente esperado para uma mulher de elevado *status* social quanto ao seu destino social, familiar e de trabalho, e que foi correspondido, de certo modo, pela jovem. Afirma que almejava o casamento como a forma possível de alcançar a liberdade e se emancipar dessas relações familiares restritivas e repletas de proibições: “Fiz os quatro anos da universidade, mas, no final, minha cabeça estava mais para o casamento, porque eu ia casar em janeiro de 69.” (Carmen Lúcia).

De acordo com Eisenstadt (1962, p. 30), aspectos que configuram a condição de juventude, em diferenciadas sociedades, são justamente os elementos de transitoriedade que marcam a fase da vida de um indivíduo, ao encontrar-se no período após a infância e antes do *status* de adulto pleno. Quando o indivíduo não é mais uma criança, principalmente do ponto de vista físico e sexual, e já se encontra “pronto” para assumir tanto atributos como papéis de um adulto, mas ainda não é reconhecido totalmente como adulto e ainda está sendo preparado para isso. Sendo que a aquisição do *status* de adulto pleno ocorre no período de transição da família de orientação para a família de procriação. Condição essa que possibilita ao estudante romper seus vínculos de dependência e pressões familiares: “O casamento é, por conseguinte, um dos critérios formalmente estabelecidos para o reconhecimento da condição social de adulto ou, noutros termos, para a efetivação da independência” (FORACCHI, 1977, p. 78); nesse caso, como verbaliza a estudante, o ato de “contrair matrimônio” era portador de uma vontade de conquista de liberdade, “precisava casar para ter permissão viver”, e de uma possibilidade de emancipação relativa dos vínculos que a prendiam à família. As palavras de Foracchi (1977, p. 45) complementam quanto à fragmentação das atividades estudantis no plano das relações sociais:

As manifestações diversas dos vínculos de dependência, focalizadas em diferentes momentos das relações do estudante com a família, demonstram, por conseguinte, que a fragmentação da atividade do estudante se processa tanto no setor do trabalho, quanto no plano das atitudes formadas com relação à família, que são, basicamente, atitudes de responsabilidade e compromisso.

Dialogo, então, com uma perspectiva que acrescenta que os vínculos que o estudante pode ter com o trabalho e as suas relações com a família são firmados pelos princípios de responsabilidade e compromisso. Liames que constituem a realidade objetiva específica do estudante e que reverberam na sua atuação nos movimentos estudantis, como transparece, a seguir, a narrativa de Maria da Graça,

também ao estabelecer uma articulação entre o seu *status* legal como professora e o *status* de provedora familiar, como mãe e esposa. Segundo seu depoimento:

[...] minha primeira filha eu tive em 66, imagine até 65 e 66 eu dava 40 horas de aula e estudava de noite e grávida e com casa e marido e etc [...] Trabalhar na casa, criar filho e ter dois ou três empregos um em cada escola, quando não três ou quatro, e estudar de noite, então eram 60 horas de trabalho, 40 horas de professora e estudos à noite na Pedagogia. Obviamente quando chegava na aula estava cansada e com sono. [...] nossa situação financeira nos deixava fora do movimento também, primeiro tinha que ter comida ainda mais com duas crianças pequenas. Isso para mim foi um fator que naquele período eu não pude me dedicar mais à política. (Maria da Graça).

Nesta fala estão presentes alguns dos chamados “ritos de passagem”, sendo considerada mais relevante, para a transição do *status* de jovem para o *status* de adulto, a passagem da família de orientação para a família de procriação, o que se soma ao casamento e ao exercício do trabalho remunerado, propiciando as condições iniciais para uma possível independência financeira. As condições objetivas de vida do (a) estudante são, portanto, um ponto de partida importante para a compreensão das suas atuações nos movimentos estudantis. Suas condições de sobrevivência podem influir na participação ou não neste movimento social de juventude, influenciando em pautas, desejos, sonhos, compromissos e vínculos.

No panorama, a atuação de um estudante trabalhador, e de um corpo discente composto amplamente por trabalhadores que estudam à noite apresenta singularidades. A condição de estudantes com responsabilidades e compromissos extraescolares com sua família de procriação, como esposa e marido, que se acentuam ao se tornarem mães ou pai, e que também são unidades produtoras ao exercer trabalho remunerado, apresenta consequências no que diz respeito ao rendimento do estudo e, no âmbito da temática em tela, quanto à participação em movimentos estudantis.

Condições objetivas de vida dos estudantes das primeiras turmas do curso de Pedagogia da FAED, que passam a ser socialmente investidos dos papéis de adultos pelo fato de trabalharem, foram elencadas de maneiras diversas nas entrevistas, tal como afirma Celina ao descrever a rotina dos estudantes: “...eram professores que já atuavam na pedagogia, estavam em sala de aula, então num período davam aula e no outro período vinham e faziam faculdade. Eram professores muito maduros já tinham maturidade, tinham uma experiência ...”; e complementada pela fala de Zenilda: “Todos adultos, não tinha ninguém com menos

de 20 anos. E todos trabalhavam, a maioria em educação [...] O perfil dessa turma era de professores, os alunos eram professores.”

Emoldura-se uma rotina com três turnos intensos, em que o(a) estudante desempenha seus variados papéis na sociedade, em busca de manutenção e ascensão de status, independência familiar e autonomia, que só é possível pelo estudo em um curso no período noturno. Como reflete Foracchi (1977, p.46), “... não se trata de uma conciliação impossível. O trabalho e o estudo podem ser conjugados porque existe tanto o trabalho parcial, quanto os cursos noturnos. O jovem que se desdobra entre essas duas atividades, igualmente solicitadoras e absorventes, apresenta, portanto, algumas características peculiares” (FORACCHI, 1977, p. 46).

Célia Pezzolo de Carvalho, em “Ensino Noturno: realidade e ilusão”, aborda características do estudante-trabalhador e do processo de ensino-aprendizagem no período noturno embasada por pesquisa em uma escola de ensino médio no interior paulista. A autora afirma que as primeiras classes noturnas no Brasil datam dos tempos do Império e foram destinadas a adolescentes e adultos analfabetos engajados em atividades produtivas, e que a necessidade de trabalhar não permitiu a frequência do ensino diurno. Desta forma:

... o aluno matriculado no período noturno, na sua grande maioria, já está engajado em trabalho assalariado durante o dia, quase sempre em turno de oito horas. O estudo à noite parece representar um prolongamento da jornada de trabalho, por mais quatro a cinco horas, tanto para o aluno, quanto para o professor. [...] O problema é mais amplo e muito mais complexo, pois exige um aprofundamento do estudo da relação entre escola e o sistema produtivo, já que essa relação perpassa o cotidiano escolar e caracteriza o corpo discente quanto o corpo docente. (CARVALHO, 1989, p. 7-8).

Houve uma organização político-pedagógica do curso de Pedagogia da FAED que denota aspectos de sua função social e de sua correlação com o sistema produtivo em um contexto histórico específico, que remete a aspectos relevantes da história da educação brasileira: um curso noturno de Pedagogia que focou receber um estudante que já ocupava o *status* de professor, mas que ainda não tinha formação em nível superior. Nas palavras de Celina: “Tu vê que ele foi noturno, na época que ele foi criado para possibilitar que nós trabalhássemos durante o dia e estudássemos a noite” e de Zenilda: “Porque noturno? Porque muitos desses alunos eram professores da rede que não tinham titulação, eram só normalistas, então já trabalhavam durante o dia nas suas escolas e frequentavam o curso de Pedagogia à noite...”.

Pode-se afirmar que elas(es) eram estudantes-trabalhadores(as) ou trabalhadores(as)-estudantes? Qual *status* era central na vida destes (as) jovens, o de estudante ou de professor? Como elencavam suas prioridades? Como experienciar a vida estudantil, fomentar a expressão criativa da cultura juvenil e constituir os grupos etários da juventude sendo que “O Estudante que trabalha vive, na sua própria condição, a fragmentação do estudante” (FORACHI, 1997, p. 48). Nas palavras dos próprios estudantes: “a maioria trabalhava, todos trabalhavam, não havia ninguém que não trabalhasse” (Zenilda), “Veja, o DNA da minha turma de Pedagogia era de pessoas que já estavam no mercado de trabalho, pessoas que trabalhavam” (João Aderson); porém, Maria da Graça reflete criticamente perante aspectos da classe social, da origem familiar e dos interesses de alguns estudantes e de seus familiares em conquistar o diploma de pedagogo apenas pela manutenção de um *status* social atribuído: “... nem todas trabalhavam, algumas trabalhavam, mas eram assim filhas de gente sabe, a elite de Florianópolis, naquela época alguns tinham que ter curso superior, então foram fazer Faculdade de Educação, não foram porque queriam estudar a problemática da educação brasileira, vinham fazer um curso superior, era status” (Maria da Graça). O depoimento de Carmen Lúcia corrobora essa análise, embora afirmou gostar de estudar e que trabalhou em diversas instituições escolares até se aposentar, mas, na época “tinha uma vida assim bem burguesinha né, o pai que dava tudo e tal, estava trabalhando porque eu gostava de trabalhar, comprava as minhas coisas.”

Um jovem que desempenha um trabalho com alta carga horária, ao ponto de “ter dois ou três empregos um em cada escola, quando não três ou quatro”, e que depende deste emprego para o sustento de sua família, tem suas opções de escolha de curso superior limitadas, somadas às dificuldades de ter tempo para estudar e preparar-se para passar no vestibular, e, na maioria das vezes, não dá prosseguimento aos estudos, e se mantém como um jovem trabalhador até realizar a transição para o *status* pleno de adulto. Restando a ele (a), quando lhe surgir uma possibilidade viável:

[...] decidir-se por um curso que não se incompatibilizasse com o trabalho porque, este sim, exige e absorve a maior parte das energias. O trabalho faz com que o curso tenha importância acessória e, por essa razão, referimo-nos a esse jovem trabalhador que estuda. (FORACCHI, 1977, p. 49).

A situação de necessidade de continuar trabalhando gera ao jovem a impossibilidade de escolher o curso e a instituição escolar de acordo com seus interesses político-pedagógicos, ao ponto de ter que enfrentar desgostos para conquistar uma formação de nível superior: “Dada a minha situação financeira eu era obrigada a trabalhar para ajudar meus pais, eu não podia fazer curso diurno [...] Eu fui fazer a Faculdade de Educação sob protesto, eu não queria fazer lá, eu sabia que lá era um antro de direito, eu sabia de tudo, a gente sabia, mas eu não tinha escolha entendeu, ou era largar o emprego, impossível, então eu fui fazer o curso noturno...” (Maria da Graça).

Muito raramente haverá uma integração harmônica e favorável para o desenvolvimento pleno das duas atividades que demandam dedicação, o trabalho e o estudo. Ao ponto de chegarem nas salas de aula “muito cansados”, “chegava na aula estava cansada e com sono”, empenhando-se nos finais de semana para realizar os estudos e trabalhos; “eu lembro que nos finais de semana a gente se dedicava a fazer trabalhos da faculdade, hoje com toda essa parte tecnológica aí é muito fácil fazer as pesquisas [...] eu lembro que muitas vezes a gente tinha que ir na Biblioteca Pública, porque a biblioteca da Faculdade ainda era pequena.” (Celina).

O trabalho do estudante, como um tipo de atividade que intensifica o desempenho de novos papéis e o aproxima do *status* de adulto, tem repercussões sobre seus vínculos com a família, seja de orientação ou de procriação, quanto a propiciar condições de emancipação da família de orientação e de contribuição na renda, como para dar condições para trilhar os caminhos para a conquista de sua autonomia e independência na constituição de sua família de procriação. E, em muitos casos, é condição basilar para que o jovem se mantenha como estudante.

Neste momento, acredito ser importante refletir sobre o tipo de trabalho realizado pela(o) estudante do curso de Pedagogia da FAED na década de 1960 e, dentro das possibilidades que as fontes apresentam, evidenciar algumas de suas ocupações, responsabilidades, vínculos, tarefas exercidas, instituições em que trabalhavam e atividades realizadas. Nesse sentido, considerando que a formação em nível superior não era então estritamente necessária para o exercício docente no Brasil, estudantes da FAED já eram professores antes mesmo de passarem no vestibular. Já tinham experiência docente – lhes era atribuído o *status* de professor

(a) - e continuaram a exercer esta atividade laboral enquanto cursavam a Pedagogia. Assim, não pode ser considerado como um trabalho parcial, subalterno ou de estágio destituído de sentido com o curso, tampouco uma prática ocupacional qualquer.

Vemos, nos depoimentos que se seguem, que (as)os estudantes da FAED estudavam de noite e de dia exerciam a atividade docente e de gestão educacional, como noutras falas: de Laura Alaíde Ferreira: “Cursei a Faculdade de Educação na sua primeira turma, ao mesmo tempo em que dirigia o Colégio Estadual citado (*Colégio Estadual Edith Gama Ramos*) à época o quarto maior estabelecimento de educação do Estado de Santa Catarina” (ERN; LINS, 2014, p. 56); de Zenilda: “...eu tinha 29 anos quando ingressei na Faculdade, já tinha sido Diretora de Grupo, professora normalista do primário, professora do ginásio [...] Eu sou da primeira turma de 64 [...] mas em 63 eu já trabalhava no Centro de Pesquisas como técnica em pesquisa ...”, e, ao se referir ao trabalho de seus colegas de curso: “...muitos desses alunos eram professores da rede que não tinham titulação, eram só normalistas, então já trabalhavam durante o dia [...] acho que três irmãs (religiosas) professoras também [...] no Colégio Coração de Jesus e as outras duas lecionavam em Colégios em São José [...]”; a de Maria da Graça: “E eu era professora de matemática no Instituto de Educação, então eu saía e vinha para cá.”; de João Aderson: “...eu já era professor efetivo da rede pública...”, e tratando dos demais estudantes, diz que eram “...pessoas que já estavam no mercado que ao optarem pelo curso estavam consolidando sua formação ...”; de Carmen Lúcia: “ Eu trabalhava, era formada no magistério...”; de Celina: “...fiquei assim meio que auxiliar de Direção [...], dava aula de Educação Física [...] fui colocada à disposição no Instituto de Previdência do Estado onde eu trabalhei durante os quatro anos de Faculdade. Eu trabalhava durante o dia e a partir das cinco eu ia para Faculdade de Educação...”; e de Lurdes Maria Santa Catarina: “...particpei da primeira turma [...] Em 1964 eu era professora primária em Campo Novos/SC e dava aulas de matemática no Ginásio local” (ERN; LINS, 2014, p.56). Como conclui Zenilda, devido às experiências e práticas docentes “...nós conversávamos com os professores não no mesmo nível, mais muito próximo deles.”

É de se supor que essa rotina de trabalhos durante o dia, compromissos e cuidados com filhos e com a casa, e estudos de noite, implicassem no grau de

envolvimento e participação nas gestões da entidade estudantil. Quando muito, por suas convicções políticas, interesses de sociabilidade e relacionamentos, lazer, dentre outros, restaria participar como integrante da base nas atividades propostas pelo DAOM e delegar a outrem as atividades de representação estudantil, como descreve João Aderson: “...é um *composé* de disponibilidade, afinidade e empatia pela causa estudantil [...] achavam que a pessoa que tinha disponibilidade se fixaram no meu nome e eu aceitei e procurei representar as aspirações do grupo.”

Com o objetivo de compreender as formas de organização do DAOM na época, diante da análise da sequência de falas apresentadas referentes aos vínculos sociais que as (os) estudantes tinham com suas famílias e com o trabalho, especialmente ao constatar que algumas mulheres já exerciam o papel de mãe, e levando em consideração os papéis socialmente referendados às mulheres e aos homens na década de 60 em Santa Catarina, estabeleço uma problematização. Se quando os demais estudantes “...achavam que a pessoa que tinha disponibilidade...” era João Aderson, um homem dentre uma maioria de 80% mulheres, poderíamos afirmar que naquele contexto seria mais viável um homem assumir a representação discente e a presidência do DAOM?⁶⁰

Vemos que após a gestão 1965-66 do DAOM, sob a presidência de João Aderson, temos na gestão 1966-67 a estudante Bernardete Michels na presidência, que alegou motivos pessoais e deixou o cargo, em seguida assumido por Celina Cordioli. Celina exerceu a presidência do DAOM na metade da gestão de 66-67 e também durante o interstício 67-68. Celina trabalhava no Instituto de Previdência do Estado, mas afirmou que só casou e teve filhos após concluir o curso de Pedagogia.

As mulheres ocuparam também o lugar de maior destaque político na entidade estudantil, e, conseqüentemente, os espaços de representação discente nas instâncias da FAED. Desta forma, não se tratava de um *status* exercido exclusivamente por homens. Pois vemos que a mulher que ocupou por duas vezes seguidas a presidência do DAOM não possuía o *status* de mãe ou esposa. Condição

⁶⁰ Na lista de formandos da primeira turma (1964-67) constam onze mulheres e nenhum homem graduado em Licenciatura, e quatro homens e dezessete mulheres graduadas (os) em Bacharelado, sendo o estudante Arno Becker o orador da turma. Dos formandos da segunda turma (1965-68) em Licenciatura, constam vinte e um estudantes, sendo sete homens e quatorze mulheres, e em Bacharelado, constam seis estudantes, sendo todas mulheres, tendo o estudante João Aderson Flores como orador da turma.

– ser mãe -, que foi apresentada por Maria da Graça como justificativa para não ter participado dos movimentos estudantis.

Estabelecem-se, portanto, considerações sobre as realidades objetivas e distintas de estudantes que participaram do DAOM, e também dos demais estudantes da FAED à época, que devem ser consideradas na análise do movimento estudantil faediano, que reverberam tanto no aproveitamento do curso como nas atuações de representação. As ocupações de *status* de jovem trabalhador, pai ou mãe, influem na formação do estudante e na sua vivência na instituição escolar, aspectos ratificados com a seguinte afirmação: “Os efeitos do trabalho passam a ser percebidos pelo jovem que estuda como empecilhos que dificultam ou impedem a ampliação de experiências e a distensão dos canais de participação social...” (FORACCHI, 1977, p. 136).

Temos a configuração histórica de uma condição que desencadeia uma passagem aligeirada pela FAED, com pouca permanência na instituição para além das aulas, que ocasionou pouca interrelação estudantil fora das salas de aulas, devido à situação do curso noturno e jornadas de trabalho de dia. O que, nas palavras de Zenilda, motivou a criação do Diretório Acadêmico Oito de Maio para proporcionar espaços de sociabilidade e confraternização. De acordo com a fala de Zenilda, este perfil estudantil, de trabalhadores(as)-estudantes da área educacional, predominou por toda a década de 1960. Característica marcante das condições dos estudantes que influenciou no processo de ensino-aprendizagem e nas atuações do movimento estudantil, que evidenciam a função social da instituição e a demanda dos professores em Santa Catarina, que buscavam uma formação em nível superior, mas que não podiam deixar de lecionar para obterem esta formação. Afirmou:

Como o curso era noturno e quase todos trabalhavam e mesmo as turmas posteriores, não só essa primeira turma, mas a segunda turma também já era de alunos que também trabalhavam, não só estudavam. Hoje a predominância é alunos que só estudam, naquela época não. E a terceira também, durante muito tempo, em alguns anos predominou na Faculdade de Educação turmas com alunos já trabalhando, professores. (Zenilda).

E para essa análise, cabe atentar um pouco mais para o corpo conceitual associado ao *status* em geral. Pois de acordo com Lakatos e Marconi (1999, p.96), com a complexificação das sociedades surgem diferenciações nas funções, o que implica o aparecimento de outros *status*, “[...] tais como posições políticas (eletivas ou nomeadas), ocupações (empregador, empregado, industrial, professor,

comerciante, banqueiro, médico, engenheiro, advogado) e outras”. Nesse contexto, as pessoas são levadas a se ajustar, surgindo posições que antes não constituíam *status* institucionalizados, ou seja:

[...] as posições não são prescritas, mas forçadas e inventadas por um indivíduo em busca de prestígio, de lucro e/ou de poder. Essas posições são tentativas de novos *status*, pois ainda não fazem parte da estrutura tradicional. Como toda posição social é uma atividade recíproca – voluntária ou coercitiva -, essas tentativas acabarão sendo estabelecidas (incorporadas) por uma pessoa ou grupo, com o consentimento ou submissão de outras pessoas ou grupos. Se no início tal posição é temporária ou precária, com o passar do tempo pode estabelecer-se como um conjunto de direitos e deveres, aceitos e transformados em *status*.

Percebo que, dentre os variados *status* que os estudantes galgavam, há outro que foi adquirido apenas pela parcela daqueles que atuaram no DAOM à época. Um *status* que se constitui *pelos* e *nas* relações dentre os estudantes, mas também com os professores e demais atores da FAED, bem como com os demais membros da sociedade atuantes no meio educacional, o que pode ter configurado específicos poderes e vantagens, influenciando no destino profissional e social. Faço esta referência e interpretações sobre a destinação social e profissional destes estudantes que alcançaram o *status* de presidente do DAOM, pois como indicam Nosela e Buffa (2009, p.68):

[...] o estudo de trajetórias escolares e profissionais é um recurso metodológico importante para se compreender as necessidades que a sociedade, em uma dada época, tem de determinados profissionais como, também, a própria inserção destes profissionais na sociedade. Somente dessa forma é possível avaliar o significado social da escola. As histórias de vida de um número estatisticamente significativo de ex-alunos não interessam exclusivamente, entretanto, elas constituem a matéria-prima para a elaboração das trajetórias. Assim, por meio das histórias de vida, é possível traçar o perfil do profissional formado pela instituição e sua posterior inserção profissional. Portanto, as trajetórias, ainda que pessoais, revelam a natureza de uma escola e da sociedade em que os formados se inserem.

Diante da fala de Celina ao descrever o envolvimento do DAOM e dos demais estudantes da FAED na discussão e reivindicação pela criação de um Colégio de Aplicação nos primeiros anos de existência da faculdade, devido às dificuldades na realização dos estágios, notamos a mobilização estudantil para que esta pauta, relacionada à qualidade da formação, fosse conquistada. Ela afirma que participou de todo esse processo e compôs a comissão que visitou um Colégio de Aplicação em Porto Alegre, que serviu de inspiração e modelo. É possível assimilar que a sua

participação como uma expoente do Diretório Acadêmico Oito de Maio, ao ocupar o cargo de presidente da entidade estudantil e os demais espaços de representação discente institucionais, possibilitou a experiência de vivenciar os enredos das inter-relações pessoais na hierarquia da FAED e, conseqüentemente, com o Conselho Estadual de Educação, ocasionando conseqüências positivas para a ascensão de seu *status* pessoal naquele contexto histórico específico. O *status* adquirido de presidente do DAOM gerou, ainda, outra condição de atuação no panorama institucional, que proporcionou vantagens quanto a possibilidades de ingresso no quadro docente da FAED.

O que foi assim (*silêncio*) importante e também que determinou eu acho a minha estadia aqui em Florianópolis (*silêncio*). Pensando bem, que quando você colocou ali a sua passagem pelo Diretório e a sua vida (*silêncio*)... Eu pensei que, no fim, foi o Diretório que possibilitou minha permanência aqui. [...] nas vésperas da formatura, o Conselho Estadual criou o curso de Aplicação da Faculdade. O diretor do curso na Faculdade, ele disse: - Olha, você que esteve interessada e participou de toda a elaboração do processo, eu gostaria que você permanecesse para dar aula, dar uma das disciplinas pedagógicas [...] vou aproveitar inclusive os alunos que estão se graduando agora, [...] Foi aí que eu fiquei, então, dando aula nesse curso Normal de Aplicação na Faculdade de Educação. (Celina)

Percebo que, nesta fala de Celina Cordioli, há articulação de relevantes aspectos presentes em diversas categorias que constituí. Mas, neste momento, interpretarei de modo conjunto as relações decorrentes da atuação do movimento estudantil realizado pelo DAOM com o *status* social e o papel, e os demais aspectos, como a pauta do Colégio Normal de Aplicação da FAED, serão analisados com maior rigor na categoria Movimento Estudantil. Assim, identifico nesta fala que a participação de Celina como presidente do DAOM, que exerceu participação destacada no processo de criação do Colégio Normal de Aplicação da FAED, foi um fator determinante para que o diretor da faculdade a escolhesse para desempenhar a função de professora nos quadros da Faculdade de Educação, vindo a lecionar uma disciplina relacionada com a formação pedagógica no Colégio Normal de Aplicação. Todavia, é um fato notável que havia poucos titulados em nível superior em Pedagogia naquela época em Santa Catarina. Porém, como diz a própria entrevistada, não foi somente a conquista deste diploma que possibilitou seu ingresso no corpo docente do curso de Pedagogia da FAED, mas também foi sua participação no DAOM que garantiu essa oportunidade de trabalho.

Naquela época, participar do DAOM - um órgão institucional de representação estudantil inserido no organograma na FAED/UDESC - foi uma experiência que desencadeou a abertura para novas possibilidades na vida social, oportunidades de trabalho e, principalmente, de se relacionar com figuras de relevância política, em especial na política educacional de Santa Catarina. Uma espécie de ambiente de iniciação juvenil às práticas dos ritos de poder institucionais constituídos socialmente, visando possibilidades de que estes (as) estudantes exercessem determinados papéis no campo educacional. Um aprendizado que proporcionou à parcela destes(as) jovens que participaram do movimento estudantil faediano uma vivência entre si, mas, além disso, com os adultos que já ocupavam *status* elevado decorrente do exercício da carreira docente de nível superior e de suas articulações com o poder executivo do Estado. A ponto de, conforme Celina - uma estudante natural da pequena cidade de Braço do Norte -, mais do que a conquista do valioso diploma de curso superior em Pedagogia, ter sido a sua participação no DAOM que influenciou e delineou seu futuro: “foi o Diretório que possibilitou minha permanência aqui”. Seu destino social, logo após formada, possibilitou sua permanência em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina, e que nos meados da década de 60 necessitava de quadros profissionais com específica formação e “posição ideológica” para ocupar cargos nas instituições e órgãos públicos, desempenhando determinados papéis, relacionados com a política educacional dos governos em exercício à época.

Celina continuou a descrever seu destino profissional depois da formatura, e como se deu, para além da admissão na Faculdade de Educação, o seu ingresso nos órgãos de gestão da burocracia estatal na área educacional, ficando lado a lado com os mais altos quadros da política educacional do Poder Executivo no Conselho Estadual de Educação (CEE). Reflete que, via de regra, o seu destino pós-formação seria retornar ao exercício docente em sua vaga de origem como professora do Estado no interior de Santa Catarina, pois ficou à disposição durante os quatro anos de estudos trabalhando no Instituto de Previdência do Estado. Mas evidencia que devido a sua proximidade e boa relação com professores(as) da FAED, e principalmente com um professor que foi paraninfo de sua turma e que era secretário do CEE, ela foi convidada para ser secretária desse órgão, evidenciando

as teias de relações interpessoais nos meandros da Faculdade de Educação da Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina.

Ao mesmo tempo eu tinha o meu compromisso com o Estado, porque o Estado tinha me liberado para fazer o curso de Pedagogia, eu tinha que resolver o problema. Eu disse: - Olha, eu tenho um problema, é que na verdade tenho o compromisso com o Estado, que na verdade eu vim à disposição durante os quatro anos para fazer a Pedagogia. E o nosso paraninfo era secretário do Conselho Estadual de Educação e a professora me conhecia também muito bem. E ele disse: - Olha, no Conselho Estadual de Educação nós estamos precisando de uma professora, porque toda parte de secretaria de análise dos processos eram tudo professores que faziam. Ele disse: - Se você tiver interesse, e o Conselho, eles requisitam professores do Estado para fazer parte desse grupo. Se você tiver interesse, eu passo o edital para você ficar no Conselho. Para mim foi a salvação. Então eu fiquei no Conselho Estadual de Educação, trabalhando nessa parte de secretaria e de análise de processo e dava aula no curso normal de Aplicação. (Celina).

Desvela-se, então, que as(os) jovens que atuassem nos movimentos estudantis, suprimindo as necessidades, respeitando os limites, e, de certo modo, auxiliando a máquina a funcionar, e, além disso, estivessem alinhadas(os) ao regime ditatorial, adquiriram sucessivos papéis e *status*, sendo arregimentados pelo governo local para compor instituições públicas relacionadas com suas áreas de atuação e saber.

João Aderson Flores, outro expoente do movimento estudantil e que foi presidente do DAOM em 1965-66, também elencou aspectos relevantes sobre as inter-relações dentre diversos atores portadores de variados *status* sociais, e que exerciam específicos papéis no cotidiano desta instituição escolar de ensino superior. Ao refletir sobre as funções da FAED no contexto da elaboração do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, - que será oportunamente discutido na sessão relativa à categoria Ensino Superior e Gestão Educacional -, destacou a proximidade da FAED com o Conselho Estadual da Educação, pois ocupavam e dividiam o mesmo espaço físico do prédio da Rua Saldanha Marinho, número 47. Eis um fato que também aproximava, conseqüentemente, a totalidade dos estudantes da FAED, mas especialmente àqueles atuantes no DAOM e, em particular o presidente que ocupava a única cadeira de representação discente nas instâncias colegiadas, como na Congregação da FAED, mantendo um contato diferenciado com estes conselheiros membros do CEE. O entrevistado destacou que o fato “daqueles senhores” conselheiros entrarem no prédio da FAED no mesmo horário da entrada dos estudantes, um dia por semana, possibilitou um contato

constante, tendo em conta que se trata de um edifício de bloco único e que tudo era bem “juntinho”. De acordo com João Aderson, a vivência com atores sociais portadores de um elevado *status*, adquirido “através de suas qualidades, capacidades e habilidades específicas” (LAKATOS; MARCONI, 1999, p. 98), dada a posição ocupacional e utilidade funcional - considerada como de prestígio pela sociedade da época -, proporcionava aos estudantes inter-relacionamentos com os papéis específicos e reais exercidos pelos senhores conselheiros. Nesta acepção, sendo que os papéis são “...as maneiras de se comportar que se esperam de qualquer indivíduo que ocupe certa posição constituem o papel associado com aquela posição...” (LAKATOS; MARCONI, 1999, p. 97) - aprendizados específicos que influenciavam mudanças relevantes, partindo do pressuposto que “...os indivíduos geralmente lutam por um *status* mais elevado, ou para manter o que já possuem” (LAKATOS; MARCONI, 1999, p. 101):

Você estava aqui e via aqueles senhores chegarem, se não me falhe a memória, às terças-feiras, que as sessões eram às terças-feiras, coincidentemente às 17 horas, e essa proximidade você vai gerando aprendizado e o aprendizado gera mudança... (João Aderson).

Diante deste conjunto de narrativas, procuro atender a um dos objetivos desta investigação: caracterizar algumas das formas de organização e atuação do DAOM dentre 1964-1968. Pois ao problematizar as articulações da entidade estudantil e sua inserção nas redes de interlocuções com atores que exerceram funções profissionais no sistema de gestão educacional do período do regime militar brasileiro, atentando ao destino profissional dos membros do DAOM, percebo a ocorrência de um processo de “recrutamento” destes(as) pedagogos(as), com determinada atuação política no Diretório Acadêmico, para o exercício dos cargos da burocracia estatal.

No decorrer da entrevista, ao perceber que João Aderson relatou que exerceu variadas atividades políticas depois de formado, questiono se de alguma forma sua participação no DAOM teve alguma influência nisso. E obtive a seguinte resposta:

Eu acho que sim, me ensinou a escutar, me ensinou a ter paciência e que em determinados ambientes você vai até onde pode, que você não tem como avançar o sinal porque [...] você em cada campo você vai se expandir como é possível. Eu fui Vereador, fui Secretário Adjunto da Educação [...] porque o seu nome se divulga. [...] tenho um estigma que sou considerado uma pessoa de direita, porque trabalhei com o governador (*Jorge Bornhausen*), com o prefeito (*Espiridião Amin*) que ele é rotulado como o suprassumo da direita [...] essa pessoa me convidou para ser Secretário da

Educação [...] quando eu cheguei na prefeitura, eu era Secretário de Educação, Saúde e Assistência Social... (João Aderson).

João afirmou que sua atuação no movimento estudantil influenciou positivamente em sua atuação política futura, elencando como principais aprendizados os saberes relacionados com os potenciais da escuta, da autocontenção, adaptação e respeito diante dos limites e regras apresentadas, bem como a habilidade de não exercer o radicalismo e manter a prudência e moderação diante dos limites que o contexto pode apresentar. Possibilitando a compreensão de que em certos ambientes o “sinal estaria fechado” para certas atitudes juvenis, mas aberto para outras, e que aprendeu a ter *paciência*, fazer o possível e adaptar-se diante das circunstâncias apresentadas em cada situação, e não “*avançar o sinal*” e o “seu nome se divulga”. Creio não ser por menos que João tenha “um estigma de ser considerado uma pessoa de direita”, pois trabalhou “no cenário da ditadura militar” com “personagens da obscura história da oligarquia política em Santa Catarina, protagonizada pelas famílias Amin e Bornhausen” (CHOINACKI, 2003, p. 198).

Verifico também, no estudo sociológico realizado por Sérgio Adorno intitulado “Aprendizes do Poder” (ADORNO, 1988), que pesquisou as organizações estudantis criadas no decorrer do século XIX, dentre os anos de 1827 e 1883, na Academia de Direito de São Paulo, denominadas de Institutos e Associações Acadêmicas, como o Ensaio Filosófico Paulistano, Ateneu Paulistano, Arcádia Paulistana, Associação Culto à Ciência, Associação Recreio Instrutivo, dentre outras, sua conclusão de que tais organizações estudantis foram um *lócus* privilegiado de formação e profissionalização de jovens quadros para o exercício do poder político no período oitocentista. E que uma de suas principais atividades na época era o periodismo, a escrita de jornais e periódicos, constituindo-se como os espaços de debate e meios de divulgação de seus princípios e demandas à comunidade escolar e à sociedade letrada da época. E desta e de outras formas, estes Institutos e Associações Acadêmicas capacitaram os jovens com instrumentos fundamentais da atividade política como o uso da linguagem falada e escrita, o uso da oratória e a demagogia, e representaram a “... ante-sala dos gabinetes executivos, da tribuna parlamentar, dos tribunais judiciários, além de haver promovido a institucionalização da estética literária” (ADORNO, 1988, p. 238).

Esta atividade e experiência de participar dos Institutos e Associações Acadêmicas, para a parcela de jovens privilegiados que acessaram o ensino superior no decorrer dos anos 1800, possibilitou, conforme os resultados indicados, a formação de jovens que “repudiavam tanto a tradição quanto a revolução”, alicerçados nos fundamentos da “obediência política” e que, “...enfim, adquiria a convicção de que o “segredo” da luta pelo poder repousava na arte da prudência e da moderação política” (ADORNO, 1988, p. 239).

De acordo com minha análise das palavras de João, é possível afirmar que ele tenha apreendido lições semelhantes àquelas que os jovens que participaram dos Institutos e Associações Acadêmicas da Academia de Direito de São Paulo construíram em meio à sua atuação no Diretório Acadêmico da FAED. Firmou boas relações na FAED e, em consequência, com atores de elevado *status* adquirido em Florianópolis dos anos 1960/70, assim divulgando seu nome, alcançando um *status* elevado. Mesmo como recém-egresso da vida acadêmica, veio a ser partícipe na gestão educacional do município de Florianópolis, e ainda no cenário político catarinense e nacional, como apresento a seguir:

Conselheiro João Aderson Flores foi nomeado, em 1972, membro suplente do Conselho Estadual da Educação e membro titular, em 1980. Exerceu os cargos de Diretor de Divisão de Ensino Médio da Secretaria do Estado de Educação, Subgerente de Projetos Especiais de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), Secretário de Educação, Saúde e Assistência Social do município de Florianópolis, Secretário Adjunto de Estado da Educação, e novamente Secretário da Educação de Florianópolis. Participou, também, da Comissão para implantação, em Santa Catarina, da Lei Federal nº 5.692/71 e, no âmbito estadual, participou da elaboração do Plano Setorial da Educação, 1973/1976. (VALE, 1996, p. 147).

Ou seja, constituiu uma sólida carreira com destaque no âmbito da política educacional catarinense do período, permanecendo no Conselho Estadual de Educação por 15 anos ininterruptos, de 1972 a 1987 (VALLE, 1996, p. 156-57).

De acordo com as ponderações da pesquisadora Ione Ribeiro Valle, este tipo de participação especializada demanda ao ator e ao quadro profissional ser capacitado e estar adaptado com as práticas e ritos do funcionamento técnico-burocrático destas instâncias, e revela as suas boas relações dentre as redes de influência que permeiam o Poder Executivo catarinense, visto que o ingresso no CEE era por nomeação do Governador:

A permanência no cargo de conselheiro, por mais de um mandato, tende a gerar uma cristalização do poder, em torno de algumas figuras; este

fenômeno por certo sofre a influência da capacidade em absorver e melhor ajustar-se ao ritualismo presente nas Sessões Plenárias do Conselho Estadual de Educação e que diz respeito a parâmetros do saber técnico-burocrático. São conselheiros, evidentemente, com boa aceitação no âmbito do Poder Executivo. (VALLE, 1996, p. 157).

Já Celina Cordioli não permaneceu por tanto tempo no Conselho Estadual de Educação, instância em que exercia as funções de secretariado e de analista processual, pois foi direcionada pelo próprio CEE para se capacitar na execução de uma tarefa especial relacionada com a macropolítica educacional no âmbito global. Por meio da análise da fala que se segue, pautada no estudo do destino social e profissional de uma egressa da FAED e que desempenhou atividade política destacada na entidade de representação estudantil, identifiquei a ascensão de seu *status* social pós-formada, e também notamos particularidades do modo de desenvolvimento da política educacional em Santa Catarina.

Eis uma ascensão de *status* social via capacitação educacional, visto que “Na sociedade moderna, a educação, assim como a profissão funcionam como canais de ascensão, permitindo ao indivíduo elevar seu status” (LAKATOS; MARCONI, 1999, p. 99). Veio a integrar um dos quadros da “elite cultural” catarinense, com formação específica decorrente das necessidades impostas por organismos internacionais, tais como as provenientes dos acordos firmados a partir de 1965 entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID/BRASIL), conhecidos como os “acordos MEC/USAID”. Então, nos reconta a própria entrevistada:

No Conselho Estadual de Educação e fiquei um ano, por quê? Porque durante esse ano surgiu tudo uma (*silêncio*)... Naquela época, ainda de repressão, mas havia uns projetos, os militares tinham uns projetos, tinha o tal do projeto MEC-USAID que vinham uns recursos muito grandes para o Estado. MEC-USAID era um convênio que havia - grande - e vieram muitos recursos para o Brasil e para Santa Catarina. Na época havia a Superintendência de Desenvolvimento do Sul, a SUDESUL, que juntamente com o Governo Federal resolveram criar cursos de planejamento para técnicos da educação para poder, agora sim, aplicar esses recursos em projetos que interessassem para o desenvolvimento da educação. Aí a SUDESUL, [...] criou em Porto Alegre, um curso de Planejamento Educacional para capacitar técnicos da educação da Secretaria de Educação, do Conselho Estadual de Educação, da própria Faculdade de Educação, para justamente depois elaborar os projetos específicos desses recursos [...]. (Celina).

Vislumbro conexões entre a trajetória pessoal de uma egressa da FAED, ex-presidente do DAOM, com princípios e projetos da realidade educacional brasileira

do final da década de 1960 e início dos anos 1970, e seus *modus operandi* nas instituições educacionais do Estado de Santa Catarina. Período do “tecnicismo educacional”, com a roupagem do regime militar, caracterizado, dentre outros aspectos, pelo preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento da educação (LIBÂNEO, 2005, p. 126).

Aí o Conselho disse: Bom Celina, você que está mais livre, quem sabe você vai representando o Conselho Estadual de Educação. Aí fui [...] quando eu voltei de Porto Alegre, foi junto fazer o curso a Diretora da Educação da Secretaria de Educação, e ela quando voltou ela disse: - Não, eu vou pedir para o Conselho te liberar para a Secretaria da Educação, porque agora você pode elaborar os projetos. No Conselho, ela disse, você fica mais na área de aprovar e de analisar. E lá (*na Secretaria*) nós precisamos para elaborar e você participou do curso. Então agora eu quero os técnicos que foram, que participaram do curso, para trabalhar na Secretaria de Educação. [...] Daí fui para Secretaria, deixei o Conselho e fui para Secretaria de Educação onde fiquei até eu me aposentar. (Celina).

Relata que foi, como indicada do Conselho Estadual de Educação, fazer o curso Planejamento Educacional promovido pela SUDESUL, em conjunto com demais atores da Secretaria da Educação e da FAED. E estando capacitada como técnica da educação, passou para a área de projetos educacionais junto à Secretaria de Educação de Santa Catarina. E lá elaborou projetos da “época da repressão”, e diz que permaneceu lá “até eu me aposentar”. Providos de grande aporte financeiro direcionado ao poder Executivo Federal, tais órgãos necessitavam de pesquisas e projetos elaborados por quadros profissionais, de modo descentralizado e atrelados aos princípios dos organismos internacionais nas diversas áreas do país. Cabe ressaltar que alguns destes sujeitos atuavam em várias esferas burocráticas e instituições da área educacional e, por vezes, eram encaminhados para a realização de cursos na Escola Superior de Guerra. Essa estratégia conjugava a cooptação com uma formação específica, com intuito de qualificação de pessoal de extrema confiança para a reprodução, em território catarinense, dos ideários político-educacionais do regime.

A entrevistada afirmou que vinham “uns recursos muito grandes para o Estado”, o que verifico estar em consonância com as determinações presentes no relatório final “Sobre as Condições do Processo Educacional de Santa Catarina” resultante do convênio PLAMEG-UDESC-CEPE, firmado em 1966, que definiu, dentre outros aspectos, como prioridade a:

[...] organização de “um grupo de técnicos de alto nível” que, através da “colaboração de organismos nacionais e internacionais”, elabore o planejamento integral do processo educacional catarinense, “ajustando-o aos planos globais de desenvolvimento do Estado” e determine as modificações “estruturais e funcionais que se fazem necessárias na máquina administrativa responsável pelo controle e desenvolvimento da educação. (AGUIAR, 2008 apud SANTA CATARINA, 1967, p. 152).

Nesta parte da escrita foram trazidas reflexões perante as inter-relações de múltiplos *status* – tanto os atribuídos, quanto os adquiridos -, e papéis desempenhados por estudantes da FAED e suas possíveis influências nos movimentos estudantis, em especial àqueles que atuaram no DAOM. Também se tratou sobre a aquisição de *status* específico pelos expoentes do movimento estudantil em específico, ao evidenciar seus destinos sociais e profissionais, marcados por relações de interdependência com atores do cenário político-educacional catarinense. Como pedagogos recém-formados, foram iniciados nos ritos da burocracia estatal e no desempenho de papéis de poder político, recrutados (as) pelos órgãos e instituições públicas da área educacional. Desta forma, atuar no DAOM com posicionamento político conivente com as políticas educacionais da FAED e da ditadura à época, para além de servir como um espaço formativo, foi o trampolim que impulsionou esses estudantes para dentro das engrenagens do sistema, fazendo com que servissem de “ponta-de-lança”.

3.3.2 Ensino Superior e Gestão Educacional

Com base nesta categoria interpreto as narrativas dos ex-estudantes quando estes se referiram ao tema “Ensino Superior” e à “Gestão Educacional”, considerando a configuração do sistema educacional de nível superior de Santa Catarina. Em especial, ao caracterizarem aspectos políticos, sociais e pedagógicos que envolveram a Faculdade de Educação de Santa Catarina e a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina no período estudado.

Para tanto, essa análise se fundamentou nas formulações que elencam as inter-relações da sociedade brasileira vigente à época e as suas instituições escolares de nível superior realizadas por Fernandes (1979), Valle (1996) e Aguiar (2008). Busca-se problematizar o ensino superior brasileiro e particularidades deste nível de ensino no território catarinense, quanto a sua forma de organização e

gestão educacional, com o cotejamento das entrevistas, do referencial teórico escolhido e com a interpretação da legislação educacional correspondente.

Ao se propor a (re)pensar, de modo crítico, a realidade do ensino superior catarinense e sua gestão educacional na década de 1960, é preciso partir do princípio que as suas instituições de ensino não se autodeterminam, tampouco são autossuficientes. São fruto de um meio societário que as cria e estrutura seus meios e fins, historicamente, e que calibra as necessidades a serem atendidas por elas (FERNANDES, 1979). Assim, aos que buscam e lutam por compreender e transformar a realidade da educação no Brasil é dever ter em mente a “universidade brasileira” à luz dos fatores, condições e influências das relações humanas, onde a instituição escolar não é isolada de seu meio social, mas fruto de uma realidade histórico-social específica: “Ela não surge, como *o mundo em si e para si...*” (FERNANDES, 1979).

Ao adentrar na análise específica da FAED/UEDESC, é condizente contextualizá-la na realidade histórico-social brasileira. Quanto à história do ensino superior brasileiro e de suas instituições educacionais, é marcada por um conjunto de condições históricas da colonização em nosso país – invasão de terra e saque, violência aos povos originários e apropriação e desprezo de seus saberes, escravismo e racismo, catolicismo, latifúndio de monocultura e dependência do Exterior -, e de suas permanências mesmo após o processo singular de independência. Condições objetivas que influenciaram a instituição do ensino superior brasileiro, criado no contexto da mudança da Corte portuguesa ao Brasil na primeira metade do século XIX e de elevação da colônia a Reino Unido. As instituições criadas adotaram o formato de faculdades isoladas ou “escolas superiores”, com um projeto político-pedagógico advindo do empobrecimento do modelo português – “atrasado” em comparação com outras nações europeias à época-, e converteu a sobra deste, ao modelo brasileiro (FERNANDES, 1979, p. 177).

Ainda segundo Florestan Fernandes, este modelo de faculdades isoladas era desprovido de funções culturais criadoras e cumpriu, dentre outras, as pretensões portuguesas, adotando seus princípios pedagógicos e culturais, servindo de elo de “modernização” e “progresso cultural” vinculado ao exterior, enraizando uma

dependência cultural como parte das complexas teias que constituem o capitalismo dependente e acarretaram o estado de subdesenvolvimento do Brasil.

Este formato se converteu em padrão cultural e organizacional para as novas instituições de ensino superior criadas no Brasil, sendo que o conceito e a ideia de universidade surgiram - gradual e desigualmente - após a revolução liberal de 1930, agregando as faculdades isoladas entre si, conglomerando-as e adotando o nome de universidades. Dinâmica educacional relacionada com as mudanças provenientes do início do processo social de aumento da urbanização e da industrialização de setores produtivos do país, e que demandavam a formação de pessoal qualificado em nível superior.

O padrão institucional presente na história do ensino superior brasileiro, caracterizado pela criação de “escolas superiores” ou faculdades isoladas, e criação de universidades pela conglomeração destas unidades de ensino já criadas, inter-relacionado com a demanda e orientação de promoção de um determinado tipo de crescimento econômico, social e cultural, também foi adotado no Estado catarinense, dadas as suas devidas particularidades espaciais e temporais. Como descreveu Zenilda:

O Estado de Santa Catarina não tinha universidade, tinha a Faculdade de Direito que é a mais antiga, pelo propedêutico, depois de muitos anos foi criada a Faculdade de Odontologia como unidade isolada e depois foi criada a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras que foi o início da Universidade Federal, mas bem mais tarde.[...] os nossos médicos vinham todos de fora, não tínhamos curso de Medicina aqui. (Zenilda).

Esta realidade educacional do ensino superior catarinense se modificou acentuadamente no contexto dos anos 1960, justamente pelo fato de a escassez de recursos humanos ser considerada, pela elite catarinense, um entrave para o desenvolvimento do capitalismo dependente e associado no Estado. Cabe destacar a influência da mudança no papel do Estado em relação à economia realizada no governo Juscelino Kubistchek (1956-1960), com a adoção dos princípios de “planejamento” e “desenvolvimento” norteando, por exemplo, o seu Plano de Metas (AGUIAR, 2008, p. 231).

O binômio “desenvolvimento” e “planejamento” foi incorporado na política estadual com maior vigor no governo de Celso Ramos (1961-1965), que também desenvolveu seu Plano de Metas, o PLAMEG, como fruto dos apontamentos

realizados no Seminário Sócio-Econômico promovido pela Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina dentre 1959-60, sob a presidência de Celso Ramos.

Nesse seminário, que serviu de base para a elaboração do Plano de Metas do Governo (Plameg), foi identificado que faltava mão de obra qualificada no Estado e que, no setor da educação, só existiam 275 mil matrículas em idade escolar primária em um universo de 500 mil crianças. Além disso, o ensino médio dispunha de apenas 23 mil vagas e o superior, menos de mil. (UDESC, 2015).

O setor educacional como um todo era deficitário, embora central para a formação dos recursos humanos necessários para este projeto desenvolvimentista. E esteve norteado pelo princípio do planejamento educacional: “Começou-se exatamente no governo Celso Ramos essa ideia de planejamento na administração e por extensão na educação” (João Aderson).

Diante de tais demandas e contextos foi criada a Faculdade de Educação de Santa Catarina, seguindo o padrão organizacional histórico do ensino superior brasileiro até então, no formato de uma faculdade isolada. Estava incumbida, especialmente, com as finalidades de formação de professores, de técnicos em educação e de desenvolvimento de pesquisas na área educacional para fundamentar cientificamente as políticas públicas do Estado. Zenilda descreve este processo e atribui responsabilidade e participação a um intelectual, o professor Alcides de Abreu:

O governador Celso Ramos querendo implantar um processo de desenvolvimento em Santa Catarina, ele entendia que tinha que partir da educação e daí a ideia de se criar a Faculdade de Educação, o professor Alcides de Abreu foi o grande mentor de tudo isso, na base dessa concepção de FAED e de UDESC [...] (Zenilda).

Como lembrou Maria da Graça, estudante da primeira turma, em 1964, quando foi aprovada para ingressar no curso de Pedagogia, a FAED ainda era uma faculdade isolada, sendo que, a UDESC viria a se constituir posteriormente, com a aglomeração de demais faculdades:

Ela se transformou em universidade, porque ela não era universidade ainda, era só Faculdade de Educação do Estado de Santa Catarina [...]. Depois que ela veio a ser constituir como universidade juntando com a Engenharia lá em Joinville e com a ESAG [...]. Depois é que começou Lages com Veterinária, então o Estado ampliou, que foi uma riqueza esse Estado de Santa Catarina ter um sistema estadual de ensino superior [...]. (Maria da Graça).

Dessa forma, marcada com o princípio desenvolvimentista em seu nome e caracterizada pelo ideal privatista, em 1965 foi criada, pela Fundação Educacional

de Santa Catarina, a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC) (SANTA CATARINA, 1965). Como se observa na legislação educacional elaborada pela gestão Celso Ramos, ator orgânico da oligarquia⁶¹ catarinense e então ex-presidente da FIESC, especificamente no que se trata da UDESC, vemos no Decreto N. SE – 20-05-1965/2.802 que - “Dispõe sobre a Fundação Educacional de Santa Catarina, outorga-lhe o encargo de constituir a Universidade Para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), a Faculdade de Agronomia de Lages, a Faculdade de Veterinária e dá outras providências”, que o Estado abre mão de sua responsabilidade direta e exclusiva para com o ensino superior público, repassando-a a uma Fundação, tal como fez com todo o sistema educacional público catarinense e seu patrimônio, como já tinha realizado com a promulgação da Lei 3.191 no ano de 1963.⁶² De acordo com o primeiro Estatuto da UDESC, de 1965, publicado na íntegra no Diário Oficial de Santa Catarina de 02/12/1965, a universidade constituiu-se com a aglomeração de três categorias de instituições educacionais. As Integrantes eram a Faculdade de Educação, a Faculdade de Engenharia de Joinville, a Escola Superior de Administração e Gerência, a Faculdade de Agronomia de Lages e a Faculdade de Veterinária de Lages. Mas a Faculdade de Veterinária e a Faculdade de Agronomia de Lages, só saíram do papel, respectivamente, em 1973 e 1980; as Agregadas, instituições superiores que viriam a fazer parte do conglomerado UDESC; e as Complementares eram o Instituto Estadual de Educação, a Escola Normal de Educação Física e todos os estabelecimentos estaduais de ensino técnico de grau médio industriais, comerciais e agrícolas (SANTA CATARINA, 1965).

Ademais, para tratar especificamente de aspectos da gestão educacional na FAED e na UDESC, atentando ao papel dos estudantes e de seus órgãos

⁶¹ O termo oligarquia empregado aqui tem o sentido fundamentado por Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 835): “O poder supremo está nas mãos de um restrito grupo de pessoas propensamente fechado, ligados entre si por vínculos de sangue, de interesse ou outros, e que gozam de privilégios particulares, servindo-se de todos os meios que o poder pôs ao seu alcance para os conservar”.

⁶² Cabe afirmar que este modelo de Universidade – autoritária e conservadora, sob regime fundacional público de direito privado, com cobrança de mensalidades, e sob influência e suprimindo interesses de outras nações e corporações – é a antítese e a resistência aos movimentos de reforma universitária realizados pelos movimentos estudantis no início da década de 1960, antes do golpe civil-militar. Estes movimentos propunham um modelo de universidade democrática que suprisse as demandas do povo brasileiro como instituição central para o desenvolvimento de um país autônomo e independente. Tais reflexões foram encabeçadas pela UNE com a realização dos Seminários Nacionais da Reforma Universitária, que geraram importantes documentos, a Declaração da Bahia de 1961 e a Carta do Paraná de 1962.

representativos nessa estrutura institucional, se faz necessário compreendermos a dinâmica dos órgãos burocráticos que regem a política educacional no Estado, para, então, demonstrar suas articulações com as instituições educacionais estudadas.

De acordo com Valle (1996), a direção da política educacional no Estado perpassava pela dinâmica de dois órgãos burocráticos, a Secretaria do Estado de Educação e o Conselho Estadual da Educação (CEE), influenciados pelas inter-relações que mantinham com demais instituições públicas e privadas da sociedade, que tinham seus representantes como membros do CEE:

O Conselho Estadual da Educação e a Secretaria do Estado de Educação são organizações burocráticas integrantes do Sistema Estadual do Ensino do Estado de Santa Catarina; ambas as instâncias situam-se na cúpula do aparelho de Estado. O fato lhes confere, no âmbito da educação escolar, a direção da política educacional. Assim, a política educacional do Estado decorre, fundamentalmente, das relações que estas instituições mantêm entre si, e com as demais organizações da sociedade. (VALLE, 1996, p. 117).

Ainda segundo Valle (1996, p. 107-119), o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina foi implantado, em 1962, como órgão máximo de deliberação da política educacional no Estado. Segundo essa autora, foi atribuída a condição de instância político-decisória ao CEE por toda a década de 1960, mas, em decorrência da Reforma Administrativa Estadual (1970), ele foi configurado como uma instância técnico-burocrática, que teve o planejamento como um dos seus princípios fundamentais.

Também a análise da legislação educacional demonstra a aplicação do poder decisório e de influência política do Conselho Estadual de Santa Catarina, quanto à composição da recém criada Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC), bem como em relação à participação da Secretaria de Educação. A FESC contava com um Conselho Curador, um Conselho de Administração e um Diretor Executivo, sendo que o Conselho Curador era o próprio Conselho Estadual de Educação, o Conselho de Administração era composto por cinco pessoas indicadas pelo Governador e o Diretor Executivo era o Secretário de Educação.

À primeira vista pode até parecer que se trata de um arranjo de teias burocráticas de composição “puramente pública”, com intuito de gerir o ente fundacional, responsável por tratar dos interesses e bens públicos referentes aos assuntos educacionais em Santa Catarina. Porém, como demonstra Valle (1996, p. 133-64), o regime autoritário-burocrático constituiu “círculos de tomada de decisões”,

caracterizados como espécies de “anéis burocráticos” que se inter-relacionam, que constituem as ligações dos interesses de setores privilegiados da sociedade civil com o estado, envolvendo e possibilitando pressões e negociações entre os interesses privados e a própria administração estatal

Quanto ao CEE, mergulhado em tais teias da organização burocrática, ao enrijecer o exercício de poder caracterizado por princípio técnico-burocrático, se esforçou em criar um caráter institucional impessoal em seus trâmites, o que tendia a encobrir o verdadeiro particularismo das ligações institucionais dos conselheiros e quais os interesses que estes estavam defendendo e representando, como demonstrado, caso a caso, por Valle (VALLE, 1996).

A FAED também era uma instituição que representava um elo importante neste arranjo de “anéis burocráticos” entrelaçados, responsável por formação específica de quadros compostos por professores e técnicos em educação e, em especial, pela elaboração de pesquisa científica para fundamentação da política educacional. A faculdade dispunha do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE), órgão que realizou a primeira pesquisa na área educacional no Estado de Santa Catarina, antes mesmo do início das aulas, ainda no ano de 1963. Sobre esse aspecto relatou Zenilda, participante de tais estudos na época:

A pesquisa iniciou antes do ensino, em 63 de setembro a dezembro foi realizada na Faculdade de Educação o primeiro projeto de pesquisa sobre educação em Santa Catarina, esse projeto foi levado ao Conselho Estadual de Educação, foi aprovado pelo conselho na época, o Dr. Elpidio Barbosa era o presidente do Conselho [...] e está registrado a primeira pesquisa em Santa Catarina referente à educação foi realizada pelo CEPE da FAED por essa equipe da qual eu tive, hoje eu vejo olhando para o passado, a honra de ter participado. (Zenilda).

Este entrelaçamento institucional, constituído por intelectuais de “elite”, atingiu maior dinâmica e efervescência pelo fato de o CEE e a FAED ocuparem o mesmo prédio na Rua Saldanha Marinho, consolidando assim, as bases para o planejamento educacional catarinense, como relatou João Aderson. De acordo com Aguiar (2008, p. 232-34), no segundo quinquênio da década de 1960 (1966-1971) a política educacional catarinense foi realizada com a utilização da estratégia do planejamento na organização e funcionamento do Sistema Estadual de Ensino. Fato que resultou na elaboração de acordos entre o CEPE, a UDESC e o grupo do PLAMEG, articulando-os, e inserindo a discussão e elaboração das políticas

educacionais sob um viés global influenciada por organismos internacionais, ao firmar acordos também com órgãos nacionais e estrangeiros, como vemos:

Para subsidiar a elaboração desse planejamento global da educação, o estado de Santa Catarina, através da Secretaria da Educação, realizou dois importantes convênios: o convênio entre o PLAMEG, a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC) e o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) e o convênio Ministério da Educação e Cultura (MEC), Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e UNESCO. Os dois convênios tinham como objetivo criar as condições necessárias para que o aparelho governamental pudesse traçar as bases da política educacional catarinense e o planejamento global de suas ações nessa área. (AGUIAR, 2008, p.232-33).

Tendo “planejamento educacional” e “desenvolvimento” como palavras de ordem em seus discursos, e como um princípio norteador de políticas, os “anéis burocráticos” de Santa Catarina se entrelaçaram e amarraram em uma rede global de instituições do mundo ocidental, tidas metaforicamente como os “anéis grossos” e de “maior quilate”, que norteiam e subjagam os demais.

Observa-se, nas falas que seguem, que como fruto de tais acordos multilaterais, organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe (CEPAL), e especialmente a maciça interferência norte-americana através da Organização dos Estados Americanos (OEA) e da *United States Agency for International Development - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)*, influenciaram e firmaram seus pés na FAED com suas cartilhas e seus técnicos e assessores educacionais, se infiltrando no planejamento do setor educacional catarinense, - como fizeram em toda a América Latina no contexto da Guerra Fria. Assim, estipulando determinada estrutura, currículo e papel para as instituições de ensino superior, bem como para todo sistema educacional, como parte do padrão a ser seguido por essas nações, um modelo de desenvolvimento dependente e de modernização econômica conservadora, sobre o que Celina faz menção, embora de modo aparentemente acrítico.

Porque a Faculdade de Educação tinha um Centro de Pesquisa, [...] que foi importantíssimo no Estado, na época foi feita pesquisa em todo o Estado. O governo Celso Ramos se preocupou muito com planejamento, o PLAMEG, que justamente fazia todo o planejamento de governo do Estado, e na Faculdade de Educação funcionava o centro de pesquisa o CEPE. Nossa, trouxe pesquisas importantíssimas, e acho que foi aí que entrou a UNESCO, e a parte do MEC-USAID. (Celina).

Ao ser questionada a respeito da existência de articulações da FAED em nível nacional e internacional, tais apontamentos são complementados por Zenilda, então ex-estudante e integrante do CEPE, que respondeu de modo afirmativo e destacou a presença de “peritos educacionais” da UNESCO na FAED:

Pierre Furter foi um, ele era perito da UNESCO para a América Latina. Ele esteve conosco na faculdade e fez uma palestra de abertura, o ano letivo começava com uma aula magna, e também Michel Debrun perito da UNESCO. Esse Michel Debrun só uma coisa curiosa, ele me disse que nunca morou mais de cinco anos em um país, quando chegava quatro anos e meio ele conseguia remoção, ele conhecia todos os países da América Latina, estava no Brasil há quatro anos e me disse que já estava pensando em ir para a Colômbia. Olha que visão que esse homem tinha do mundo, só trabalhando em instituições educacionais, e esteve na Faculdade de Educação. (Zenilda).

Quanto a esta articulação internacional, Zenilda atribuiu centralidade ao papel da Direção da FAED, em especial à atuação do Diretor Geral Osvaldo Ferreira de Melo (diretor entre 1963-64 e 1966-68), e considerou que, ao fazer um curso internacional de formação da UNESCO⁶³, se inseriu na rede de relacionamentos inter-pessoais destes “peritos educacionais”, facilitando assim o convite e a presença destes na FAED:

Aí é da esfera da Direção da Faculdade. Acho que o diretor Osvaldo Melo fez aquele curso da UNESCO no Chile e nessa oportunidade ele ganhou um relacionamento muito grande com os peritos da UNESCO. O Michel Debrun foi a convite dele, o Pierre Furter foi convite dele, facilitou a presença destes técnicos na Faculdade de Educação, porque tudo é um entrelaçamento... (Zenilda).

Os “peritos” estrangeiros não estiveram somente de visita esporádica na FAED, mas estavam em missão de planejamento educacional no Brasil, como resultado dos convênios MEC/UNESCO e PLAMEG-UDESC-CEPE, e atuaram no assessoramento das pesquisas sobre a realidade educacional catarinense realizadas pelo CEPE, de abril de 1966 a março de 1968, cujo relatório final recebeu o título “Sobre as Condições do Processo Educacional de Santa Catarina” (AGUIAR, 2008, p. 233). Foi neste contexto e diante de tais influências de organismos internacionais e condições, já na segunda metade da década de 60 e no governo de Ivo Silveira, que o CEPE/FAED realizou um conjunto de pesquisas sobre a realidade

⁶³ De acordo com o Currículo Lattes de Osvaldo Ferreira de Melo, trata-se do curso de especialização em Política Pública realizado em 1967 pelo Instituto Latino-Americano de Planejamento Econômico para a América-Latina (ILPES), órgão das Nações Unidas (ONU) ligado à Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Vale ressaltar que a UNESCO é uma agência especializada da ONU.

educacional catarinense e que, diante dos objetivos firmados convênio CEPE-UDESC-PLAMEG, serviram para a fundamentação do planejamento educacional, resultando, por fim, na elaboração do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina⁶⁴, como reflete Zenilda:

A faculdade elaborou todos projetos de pesquisa que embasaram e fundamentaram o primeiro Plano Estadual de Educação de Santa Catarina. Esse plano foi executado e elaborado pela Faculdade de Educação no início do governo do Ivo Silveira e foi todo ele baseado, a parte de pesquisa para fundamentar o planejamento nas pesquisas elaboradas pelo CEPE [...] na época a Federal não colaborou, nem sei se realizava. (Zenilda).

Como bem lembrado por Celina, ao relatar sua experiência profissional após formada no curso de Pedagogia da FAED, “Naquela época ainda de repressão, mas havia uns projetos, os militares tinham uns projetos, tinha o tal do projeto MEC-USAID”. Trata-se de uma interferência direta norte-americana na política educacional brasileira, que resultou em doze acordos entre 1964-1968. Particularmente, Celina descreveu aspectos de como os acordos MEC-USAID foram colocados em prática na região sul do Brasil, com a articulação e capacitação de membros dos órgãos burocráticos da cúpula educacional, mediante a realização do curso de Planejamento Educacional, juntamente aos (as) integrantes da Secretaria de Estado da Educação, do Conselho Estadual de Educação e da Faculdade de Educação de Santa Catarina, para tornarem-se aptos e alinhados política, educacional e ideologicamente para a elaboração desses projetos específicos, afim da aplicação de tal montante de recursos financeiros:

MEC-USAID era um convênio que havia grande e vieram muitos recursos para o Brasil e para Santa Catarina, eram muitos recursos. Na época havia

⁶⁴Há uma discussão sobre até que ponto as pesquisas realizadas pelo CEPE realmente foram incorporadas, ou não, na fundamentação do Plano Estadual da Educação de Santa Catarina. De acordo com Aguiar (2008, p. 234) “... tais pesquisas parecem ter servido muito mais para justificar o caráter de cientificidade atribuído às mudanças realizadas em 1969 pelo Plano Estadual de Educação e pela Lei do Sistema Estadual de Ensino de 1969 do que terem sido de fato úteis na orientação de uma política educacional que levasse em consideração as reais necessidades do povo catarinense. Ao confrontarmos os resultados e posições apontadas pelas pesquisas com as medidas adotadas no Plano Estadual e regulamentadas pela Lei 4.394/69, pode-se verificar que a (não) relação entre eles se devia, fundamentalmente, à necessidade de legitimar as medidas impostas à população catarinense. Tal afirmação é possível tendo em vista que o PEE propôs medidas as quais as pesquisas já haviam mostrado serem ineficazes na resolução daquilo que o próprio Plano, e o governo catarinense, destacava como sendo um dos maiores problemas da escola catarinense – a repetência e a evasão escolar. Apesar das pesquisas apontarem que tais problemáticas tinham sua origem em fatores que ultrapassavam o âmbito escolar, a política educacional implantada por meio do PEE e da Lei do Sistema de Ensino de 1969 enfatizou a resolução dos problemas escolares em fatores de ordem pedagógica, como a adoção de um novo programa de ensino, o treinamento de professores, a adoção de um novo sistema de avaliação do rendimento escolar, este conhecido como “Sistema de Avanço Progressivo”.

a Superintendência de Desenvolvimento do Sul, a Sudesul. A Sudesul juntamente com o Governo Federal e tal resolveram criar cursos de planejamento para técnicos da educação para poder, agora sim aplicar esses recursos em projetos que interessassem para o desenvolvimento da educação. Aí a Sudesul, nos três estados, que abrange os três estados do sul criou, em Porto Alegre, um curso de Planejamento Educacional para capacitar técnicos da educação da Secretaria de Educação, do Conselho Estadual de Educação, e a própria Faculdade de Educação, para justamente depois elaborar os projetos específicos desses recursos para aplicação desses recursos. (Celina).

De acordo com Florestan Fernandes, o programa mais importante e ambicioso, proveniente das intervenções canalizadas através dos organismos internacionais no plano técnico, era justamente o que se relacionava com a difusão de técnicas de planejamento e de programação educacionais (FERNANDES, 1979, p. 187). Ainda de acordo com Fernandes (1979, p. 188-89), ao analisar o contexto desses acordos internacionais na área educacional que o Brasil realizou na década de 60, não se tratava de uma *“revolução pela Educação”* na América Latina ou no Brasil.

Mas especificamente, a constituição de condições para o arranco econômico e cultural, sob o desenvolvimento dependente. As influências mencionadas podem provocar efeitos construtivos para as respectivas sociedades nacionais (e para o Brasil, em particular). Todavia, elas não são exercidas e organizadas com esse objetivo. Fazem parte dos processos desencadeados e controlados a partir de fora, que reorganizam o espaço econômico, sociocultural e político do mundo subcapitalista para o novo estilo de dominação das nações hegemônicas e, principalmente, das superpotências. (FERNANDES, 1979, p. 188).

Além disso, fica indicado que o ponto central nessa conjuntura de relações desiguais e que articulam hierarquicamente as micro e macro políticas educacionais, é a condição da extrema debilidade da América Latina, a ponto de precisar e depender de amplo suporte externo para realizar seus avanços educacionais, aceitando e pleiteando constantes formas de “assistência” e de “colaboração técnico-financeira” que “...expõem os seus sistemas_de ensino e o renascimento do ensino superior ao controle de forças centrífugas extras e antinacionais” (FERNANDES, 1979, p. 188).

Por fim, defendo que os estudantes também representam um elo deste arranjo de inter-relações na gestão educacional. A presença estudantil, o “peso” e validação de sua opinião no interior destas organizações burocráticas e instituições escolares neste período autoritário, ou é nulo – como quando consideramos o modelo de funcionamento da Secretaria do Estado de Educação, do Conselho

Estadual de Educação e nos órgãos e agências internacionais -, ou trata-se de participação estudantil em número muito inferior que o das demais categorias, indicada por um órgão oficial de representação enquadrado em legislação disciplinar específica. Nesse caso, indico variações da condição participativa do corpo estudantil, que entendo pode ser de extrema desconsideração, de mediação ou impedimento de participação por parte da força legal do Estado autoritário, sobretudo quando se considera o número reduzido de representantes estudantis, fazendo com que o peso de suas opiniões nas deliberações institucionais seja inferior que aquele dos demais membros. Diante de tais condições, muitas vezes, para que se façam ouvir, as pressões estudantis são feitas fora das estruturas institucionais, com manifestações de rua, greves, boicote, peça teatral, acampamentos, críticas artísticas e literárias, comícios, panfletagens, luta armada, dentre outras.

A seguir destaco alguns aspectos adicionais referentes à gestão educacional tratada no caso específico deste estudo, considerando a FAED e a UDESC. A FAED foi criada por meio da Lei n. 3.191 de 8 de maio de 1963 como um órgão do Instituto Estadual de Educação. Com o processo de criação da UDESC, por aglomeração de instituições já existentes em 1965, o organograma da gestão na FAED modifica-se, cessando a sua subordinação ao Instituto Estadual de Educação “Dias Velho”, sendo mantidos vínculos de colaboração técnica (SANTA CATARINA, 1965).

Observa-se que, com a criação da UDESC surgiram os demais órgãos relacionados à gestão educacional, como o Conselho Universitário e a Reitoria, sob a subordinação da Fundação Educacional de Santa Catarina, tido como órgão “mantenedor” da universidade e de todo sistema educacional público catarinense.

Ao analisar o Estatuto da UDESC de 1965, vemos que é oficializado um órgão de representação estudantil de todos os estudantes da universidade, o Diretório Central dos Estudantes (DCE/UDESC). O DCE tinha o direito de indicar a representação estudantil no Conselho universitário, não ultrapassando 1/5 do total dos professores. Porém, esta pesquisa não identificou registros da atuação do DCE da UDESC, bem como nenhum entrevistado citou a sua existência na década de 1960. Quanto a esse aspecto, julgo que outras pesquisas se fazem necessárias, mas suponho que suas primeiras gestões ocorreram no início da década de 70.

A administração e gestão interna da FAED eram realizadas pela Congregação e pelo Conselho Departamental, como órgãos deliberativos, e pela Diretoria da Faculdade. A Congregação era composta por todos os professores efetivos, por dois representantes do CEPE e por representantes do corpo discente indicados pelo DAOM, que correspondiam a $\frac{1}{4}$ dos professores.

Como apontam Koch e Hommerding (2014, p. 241), a FAED, durante a ditadura civil-militar, teve seu comando, direções e rumos, direta e indiretamente, atrelados ao Poder Executivo do Estado, com tomadas de decisões e respaldos legais e normativos emanados do Conselho Estadual da Educação. O processo de escolha do(a) Diretor da FAED era indireto, não envolvia a totalidade da comunidade escolar, e somente os membros da Congregação votavam e constituíam uma lista tríplice (o resultado dos três candidatos mais votados) – e enviavam para o Conselho Curadores e ao Diretor Executivo da FESC, que poderiam referendar, ou não, o resultado. Ainda segundo as autoras, o processo de escolha indireta da Direção realizado em 1965 não contou com a participação estudantil, nem sequer o representante estudantil na Congregação pôde participar: “Na Ata da 31ª Sessão Ordinária da Congregação de 03 de dezembro de 1965, consta que foi feita a votação, entre os professores membros efetivos, para a lista tríplice ser remetida ao Conselho Curador da Fundação Educacional de Santa Catarina” (KOCH, HOMMERDING, 2014, p. 241).

Este modelo autoritário de eleição indireta da Direção da FAED e das demais unidades de ensino da UDESC perdurou até o ano de 1985, contexto da transição da ditadura ao regime democrático, com o reconhecimento da UDESC pelo MEC⁶⁵. Somente no ano de 1986 foi realizada a primeira eleição direta na FAED, onde todos os estudantes, professores e técnicos puderam participar, isto é, votar. Porém, não foi conquistada a democracia universitária, pois não havia uma paridade nos votos de cada categoria, mantendo-se a discriminação entre cidadãos nascidos neste país e maiores de idade, ao empregar e computar pesos desiguais a cada voto, sendo: peso de $\frac{3}{5}$ para o corpo docente, $\frac{1}{5}$ para o corpo discente e $\frac{1}{5}$ para o corpo técnico-administrativo. Tal esquema também foi utilizado a partir da primeira eleição direta para Reitor da UDESC, realizada somente em 1990.

⁶⁵ A UDESC funcionou por 20 anos sem o reconhecimento do MEC.

Atualmente é empregado peso de 50% aos docentes, 25% aos estudantes e 25% aos técnico-administrativos para todas as eleições da UDESC. A meu ver, dá-se continuidade a uma gestão educacional antidemocrática, que persiste até os dias de hoje, tal como um entulho da ditadura, e que acarreta consequências gravíssimas para a consolidação do regime democrático no país, ao não fomentar a práxis democrática nas instituições educacionais do Brasil.

Neste momento histórico, em que a democracia universitária é desrespeitada por completo, com seguidas nomeações de reitores que não venceram as eleições, com ameaça de inserção de “organizações sociais” em sua gestão, privatização, entrega de seu patrimônio e propriedade intelectual, criminalização dos movimentos estudantis e docentes, cortes absurdos de recursos, censura e impedimento da livre docência – como parte de uma espécie de Estado de exceção que vivemos - se faz necessário fermentar, novamente, profundos debates e movimentos para avançarmos rumo à democratização da educação e da sociedade brasileira.

3.3.3 FAED

Nessa seção são analisados os trechos dos depoimentos dos ex-estudantes que se referem especificamente à Faculdade de Educação de Santa Catarina (FAED). São apreciadas as falas que abordam a vida no interior da escola, com ênfase nas memórias sobre as relações dentre os atores sociais que compuseram o cotidiano da instituição, permeadas pelos variados vínculos emocionais e afetivos que construíram com a Faculdade.

Também são analisadas as percepções sobre algumas práticas pedagógicas do curso de Pedagogia, e as lembranças e interpretações sobre a formatura das duas primeiras turmas da FAED.

Opto por tal abordagem analítica uma vez que foram tratados, no decorrer deste trabalho, dos aspectos da criação e implantação da Faculdade – com destaque ao contexto social e político -, de elementos de seu Regimento e normativas internas, do seu edifício e composição espacial, da região em que a instituição escolar está circunscrita, do regime político vigente no período estudado, da composição e forma da gestão escolar, do destino profissional de egressos, dos

espaços institucionais de participação estudantil e das atuações dos movimentos estudantis do Diretório Acadêmico Oito de Maio (DAOM).

De acordo com Nosella e Buffa (2008), ao problematizarem “Por que pesquisar Instituições Escolares?” - questão de resposta nada fácil -, há uma proposta metodológica de pesquisa sobre a História de Instituições Escolares, denotando que, ao entrevistar ex-estudantes de uma escola, no momento em que estes atores rememoram e relatam sobre as suas experiências pessoais e coletivas na instituição escolar e com seus personagens, compreendendo-se como partícipes do processo de escrita da história desta instituição, reverberam emoções diversas. E nesse processo desencadeiam narrativas sobre os vínculos e sentimentos que com ela mantiveram: “Um desdobramento do nível emocional é o sentimento de orgulho e de auto-estima de pertencer a uma instituição cuja história está sendo reconhecida” (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 22).

No transcorrer das entrevistas foram evocadas emoções variadas. O sentimento de identificação dos ex-estudantes com a FAED, manifestando o “orgulho” de ser “faediana(o)” permaneceu por mais de cinquenta anos, e transpareceu em alguns trechos das entrevistas. É detectado nesta fala de Carmem Lúcia, que apresenta seus vínculos e sentimentos pela FAED, destacando a intimidade e personalidade nas relações com os professores, em um espaço físico pequeno, e naquele momento ainda com poucos estudantes:

Sinto orgulho de ter estudado na FAED [...] Acho que a Faculdade de Educação foi um ganho, e eu não tinha vontade nenhuma de fazer Pedagogia na UFSC, porque ali era menor e mais íntimo, o corpo docente era mais junto com a gente. Na UFSC, os próprios conteúdos comparando com primas minhas que fizeram na UFSC eu gostava mais do nosso, a preferência foi pela FAED mesmo [...] (Carmem Lúcia).

Compartilhando de suas boas recordações do tempo em que era estudante do curso de Pedagogia, complementa que a característica do espaço físico da FAED, tida como um problema para a qualidade do curso e que constituiu uma reivindicação histórica da comunidade, implicou num modo de convivência muito próxima entre os que ali frequentavam, pois era “juntinho”, todos se reconheciam, e que por isso, era muito “gostoso”:

Ah era gostoso, ali dentro mesmo tinha um barzinho, um tipo de uma lanchonetezinha dentro da Faculdade, era muito gostoso porque era muito juntinho tudo ali, a gente ficava muito junto. Tinha a parte de secretaria e de administração acho que era Cabussú o nome dele que era secretário, ele

era um amor de pessoa, atendia a gente muito bem e tinha um outro mais jovem que trabalhava com ele que eu não me lembro o nome dele [...] a gente ficava muito ali dentro, sentava nas escadarias [...] (Carmen Lúcia).

Celina também revelou percepções agradáveis ao lembrar das suas vivências na FAED, considerando a comunidade faediana quase que como uma grande família, ao afirmar ser um ambiente “meio familiar”, de muita “integração” e “união” de estudante e professor, sem se recordar de disputas. Sendo assim, pondera que nos primeiros anos de funcionamento do curso de Pedagogia:

[...] o ambiente ali era um ambiente muito gostoso sabe, era um ambiente bom assim, era meio familiar, havia uma integração muito grande mesmo com os próprios professores, porque era uma turma só, pouca gente, então era um ambiente bom. [...] havia uma união entre professor e aluno. Não havia disputa.

A sociabilidade harmônica e “familiar” entre estudantes e professores na FAED, quase paternal, relatada pelas entrevistadas, era conservada pelo trato cordial do DAOM com os docentes e Diretores da “casa”. Este ambiente “gostoso” e de “agradável” convivência diária, para além de criar um bom inter-relacionamento, sem embates ou “atrito”, firmou laços de familiaridade, proximidade e intimidade, capazes de estabelecer alto nível de confiança política entre docentes e gestores, - que possuíam fortes vínculos com as esferas do poder governamental - e os (as) expoentes do movimento estudantil, o que influenciou no destino profissional destes egressos, como visto na categoria “Status e Papel”.

Nesse sentido, como também descreveu João Aderson, presidente do DAOM em 1965-66, “A nossa reivindicação sempre funcionava bem, você não tinha cobrança [...] me ensinou a escutar, me ensinou a ter paciência que em determinados ambientes você vai até onde pode, que você não tem como avançar o sinal [...]”.

Porém, a narrativa de Maria da Graça apresenta uma percepção diferente a respeito das relações sociais na FAED, ao lembrar que aquela “paz” no ambiente institucional era calcada no seu silenciamento forçado. Essas memórias fizeram emergir sentimentos de tristeza, revolta e mágoa, ao lembrar, por exemplo, do espectro político da faculdade definindo como um “*antro de direita*”, com teias de poder e vínculos com o regime.

O curso de Pedagogia foi avaliado de modo diverso quando consideradas as práticas pedagógicas e a formação dos professores, por meio de depoimentos tais

como: “Nosso professor de didática não tinha experiência de primário, [...] era universitário, tinha grau lá em São Paulo, e nós tínhamos a experiência” (Zenilda); “Tínhamos um corpo docente para a época e para os padrões de alto gabarito, tinha a figura do professor titular e do assistente [...]” João Aderson; “a parte relativa ao estágio era difícil” (Celina); “os professores da Pedagogia tinham um perfil que não era de pedagogo [...]”. Trago também aspectos das falas dos entrevistados quanto aos conteúdos curriculares que fundamentaram a formação dos futuros professores e técnicos em educação e as condições de estudo: “os autores eram todos tradicionais e conservadores, a formação da gente, se fosse pela universidade, era uma formação toda positivista” (Maria da Graça); “tínhamos na biblioteca da Faculdade um acervo limitado [...] os alunos não tinham muito dinheiro para comprar livro próprio, então tinham que se valer de que? Da bibliografia que os professores indicavam, e eles indicavam o que a biblioteca dispunha” (Zenilda); “a Faculdade me trouxe um conteúdo importante para meu trabalho” (Carmen Lúcia); “eu lembro que muitas vezes a gente tinha que ir na Biblioteca Pública, né, [...] porque tu não tinha acesso aos livros, [...] porque a biblioteca da Faculdade ainda era pequena...” (Celina). Além disso, alguns excertos estabelecem conexão com aspectos ideológicos: “Nós estudamos [...] todas disciplinas [...] Só que o viés era [...] neutro. [...] se é que pode haver neutralidade científica né, eram autores de direita, [...] Nem pensar na palavra Marx, imagina! Isso dava prisão, morte talvez, e o clima era pesado” (Maria da Graça).

Os ex-estudantes também se referiram ao rito da formatura das duas primeiras turmas de diplomados da Faculdade, e lembraram algumas características das cerimônias realizadas no Teatro Álvaro de Carvalho (TAC). Um momento tão esperado pelos estudantes e repleto de relevância social foi, certamente, a formatura da turma pioneira, que diplomou os primeiros 32 estudantes formados pela FAED, e também pela recém-criada UDESC.

A solenidade da formatura da primeira turma, realizada no dia 2 de dezembro de 1967 no TAC, teve como patrono o Senador Celso Ramos, ator político responsável pela criação da FAED, e como paraninfo o professor Osvaldo Ferreira de Melo, primeiro indicado para o cargo de Diretor da Faculdade. A formatura da primeira turma de todo o complexo UDESC foi um momento de grande relevância e expectativa social, educacional, política e econômica, e contou com a presença de

várias autoridades locais, como o Governador Ivo Silveira, que “aplaudiu entusiasmado a colação de Grau” (ERN; LINS, 2014, p. 52).

No momento da formatura da segunda turma, em dezembro 1968, Celina era presidente do DAOM e representava os estudantes na Congregação: “Eu sei que no final que estava na formatura, eu representava, inclusive o presidente do Diretório fazia parte do Conselho da Faculdade, o conselho dos professores e eu me lembro que eu fazia essa ...” mas quando chegou a hora de os estudantes escolherem quem seria o(a) orador(a) da turma, o escolhido foi João Aderson Flores, “... na formatura que casualmente eu fui o orador da turma [...] e foi chegando a formatura, e quem vai ser o orador? O orador foi decidido que foi seria o João”, o ex-presidente do DAOM na gestão de 1965-66, demonstrando a liderança e representatividade que ele exerceu na FAED à época.

João Aderson lembrou de ter ficado preocupado com a responsabilidade de ser o orador da turma de 1968, pois “a formatura foi no Teatro Álvaro de Carvalho, num negócio solene e você fica preocupado... (risos).” Por mais que ele tenha tocado neste assunto, lembro que o discurso do orador da turma passava pela censura da Direção, pois após escrito deveria ser enviado para o Diretor da FAED, que analisaria se não havia alguma crítica aos poderes da época, como foi afirmado no depoimento do ex-estudante Gilberto Michels, constante em outra pesquisa que referencio: “quando havia formatura aqui na faculdade, o orador tinha que escrever e entregar o discurso para a direção ver se não tinha nada de ofensivo ao poder dominante da época” (MALAQUIAS, *apud* AGUIAR, 2006, p. 232).

A dimensão da relevância social da formatura dessas(es) professoras(es) em nível superior para o Estado de Santa Catarina, da conquista deste diploma na Faculdade de Educação de Santa Catarina e deste rito cerimonial de colação de Grau no TAC, pode ser constatada ao vermos a grande cobertura que a imprensa local fez da formatura da segunda turma da FAED, em dezembro de 1968. O jornal O Estado lançou, na data de oito de dezembro daquele ano, um segundo caderno especial que destacava os formandos nos cursos superiores em Santa Catarina. Eis a manchete “O dia da vitória final”, encabeçando o texto que saúda a graduação e enobrece o cerimonial: “Enfim a hora suprema de toda a vida estudantil: o momento solene da colação de grau...”, posicionado ao lado de três grandes fotos da

formatura da FAED que estampam a capa deste caderno, com destaque para o momento da imposição do capelo (Fig.10).

Figura 10– Formanda do curso de Pedagogia da FAED, em 1968, no momento da imposição do capelo



Fonte: Jornal “O Estado”, de 8 de dezembro 1968, 2º Caderno p. 1.

A cobertura detalhada da formatura foi ilustrada pelo fotógrafo Paulo Dutra, primeiro colaborador da coluna social de Zury Machado no jornal O Estado.

3.3.4 Movimento Estudantil

Realizo nesta seção as análises e interpretações de trechos das falas que considero centrais na composição da categoria “movimento estudantil”, definida pela elaboração teórica que o define como um movimento de juventude composto por estudantes no contexto histórico da sociedade moderna (FORACCHI, 1972, p. 12-14).

Além disso, cabe lembrar que os movimentos estudantis apresentam ampla diversidade ideológica e formas de organização no decorrer da história e nas variadas localidades geográficas: abrangem desde grupos que apresentam uma natureza mais informal, como a de uma organização autônoma e independente,

sem vínculo com o Estado, com uma liderança mais “informal”, embora possam ter princípios específicos e/ou vínculos com organizações religiosas, culturais, políticas e esportivas, mas também compreendendo associações estudantis institucionalizadas, que estão vinculadas à organização institucional de uma instituição escolar ou ao próprio Estado, matizadas por aspectos de representatividade oficial e legal, com uma composição e “liderança oficial” legitimada por órgãos estatais (EISENSTADT, 1968).

Ao mobilizar e interpretar as narrativas que caracterizam as formas de organização e atuações de estudantes no DAOM entre 1964-1968, evidenciando suas finalidades políticas, sociais e culturais, busco colaborar para a construção de um mosaico plural multifacetado de posturas políticas e modos de atuação no cenário dos movimentos estudantis no Brasil na década de 60.

Cabe lembrar que apreendemos aspectos do perfil dos estudantes das primeiras turmas do curso noturno de Pedagogia da FAED na categoria “status e papel,” e notamos que alguns dos estudantes trabalhavam durante o dia e estudavam à noite. Zenilda afirmou que tal condição de vida foi um dos motivos que instigou os estudantes a criarem a sua entidade representativa, com o objetivo de organizar atividades que favorecessem a existência de momentos coletivos, uma possibilidade para que esses jovens se encontrassem para além das salas de aula, que fomentassem a convivência estudantil e uma vida universitária ativa na FAED:

Então os alunos se encontravam pouco, havia pouca oportunidade de se encontrar. Foi um dos motivos que levou nos acadêmicos a pensar em criar um órgão associativo, tanto que a ação fundamental nessa época nesse início era o congraçamento dos alunos, dos acadêmicos, congraçamento [...]. (Zenilda).

A criação da entidade estudantil foi feita seguindo um caminho institucional, ao passar pela instância oficial de discussão e deliberação no interior da FAED. Entrou como pauta da Congregação da Faculdade através do processo nº 13/64 “Dispondo sob o Regimento do Diretório Acadêmico como órgão representativo do corpo discente”, e ficou sob relatoria do professor Alcides Abreu, apresentada na sessão de julho de 1964 (LINS, 1999, p. 121). Eis um momento importante para a organização coletiva estudantil - a criação das formas, princípios e regramentos da sua organização – mas no qual não foi possibilitado o exercício de autonomia estudantil, justamente no processo de construção de sua entidade representativa.

Pois foi sob a tutela dos professores da Faculdade, compondo ampla maioria na Congregação da FAED, que foi feita a apreciação e aprovação de um determinado “espaço” oficial e, ao discutirem sobre o Regimento deste órgão representativo, esforçaram-se para modelar e regradar o papel a ser desempenhado pela entidade representativa dos estudantes junto à hierarquia daquela instituição escolar universitária.

No bojo do início da ditadura, apenas quatro meses após o golpe civil-militar de 1964, foi criado o Diretório Acadêmico Oito de Maio (DAOM), com uma denominação que homenageia a aprovação do Sistema Estadual de Ensino, criado pela Lei nº 3.191 de 8 de maio de 1963, que em seu artigo 174 instituiu a Faculdade de Educação. Deu-se origem a um órgão de representação estudantil carregado de influências do seu contexto histórico, mas que seguiu algumas características essenciais de organização dos movimentos estudantis brasileiros, tais como exercer o monopólio institucional de representação, oficializado segundo o modelo dos sindicatos, com uma organização hierárquica vertical e com reconhecimento legal. Seria, então, um órgão oficial da Faculdade presente em seu organograma, com filiação “automática” de todos os estudantes e com o estatuto reconhecido pela Congregação (ALBUQUERQUE, 1977).

Portanto, o DAOM se constituiu como um órgão de representação estudantil oficial na FAED, seguindo algumas formas e padrões de organização discente que foram criados no contexto nacionalista da década de 30, tal como o atrelamento da organização estudantil à estrutura estatal. Porém já apresentou, poucos meses após o golpe de 64, características provenientes deste novo período autoritário que modificou a estrutura da organização institucional do movimento estudantil brasileiro.

Problematizo o porquê de ter sido criado como *órgão representativo dos estudantes* um Diretório Acadêmico e não um Centro Acadêmico? Questiono a escolha pela criação de um “Diretório” em uma Faculdade onde existia somente um curso, o de Pedagogia, fato que, em tese, justificaria a criação de um Centro Acadêmico. Fundamentando tal problematização, podemos tomar como exemplo as formas históricas de organização dos movimentos estudantis em Santa Catarina nas Faculdades onde existia somente um único curso superior, localizadas no centro de Florianópolis: na Faculdade de Direito existia o Centro Acadêmico XI de Fevereiro

(CAXIF), criado em 1932; e na Academia de Comércio de Santa Catarina, o Centro Acadêmico José Boiteux, com registros de existência desde 1944 (MORETTI, 1984).

Interrogo a criação de um Diretório Acadêmico no mês de julho de 1964, ao invés de um “Centro” Acadêmico, tendo no horizonte a ciência de que, por vias legais, houve uma intervenção autoritária nas entidades estudantis no final do ano de 64, pela Lei nº 4464/64, conhecida como Lei Suplicy. Como já debatido, em parte, no decorrer desta pesquisa, esta Lei reformulou toda a organização institucional do movimento estudantil brasileiro, substituindo, à revelia dos estudantes, a UNE pelo Diretório Nacional dos Estudantes (DNE), as Uniões Estaduais pelos Diretórios Estaduais de Estudantes (DEEs), os Centros Acadêmicos por Diretórios Acadêmicos (DAs) e criou o Diretório Central dos Estudantes (DCE) nas instituições onde existissem vários Diretórios Acadêmicos, dentre outras providências.

A questão é que o texto inicial da Lei Suplicy, identificado como PLN 10/1964, que “Dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes, e dá outras providências”, chegou à Mesa Diretora do Congresso Nacional no dia 5 de outubro de 1964 e foi transformado em norma jurídica em 9 de novembro de 1964.⁶⁶ Desta forma, o órgão de representação estudantil da FAED não precisou sofrer uma intervenção, mudar seu formato e nomenclatura após a promulgação da Lei Suplicy, pois ele já nasceu com o modelo organizacional previsto pela ditadura, antes mesmo da promulgação legal dessa lei intervencionista.

Elenco, nesse sentido, a hipótese de que tal contexto admitiu influências provenientes das inter-relações “de bastidores” e institucionais de professores e gestores da FAED com a cúpula educacional do Estado, do país e com organizações privadas no período pós-golpe, na busca de referências e critérios para a criação do órgão oficial de representação estudantil na FAED. Tudo isso em acordo com os princípios do regime autoritário que surgia, e que influenciaram, também, o Regimento da Faculdade recém criada.

Por meio das entrevistas realizadas, identifiquei que Maria da Graça foi uma das estudantes indicadas para compor o grupo que elaborou o primeiro Regimento da FAED, e traz seu ponto de vista a respeito desse processo. Vislumbra como eram os posicionamentos ideológicos e princípios pedagógicos que permeavam este momento:

⁶⁶ Informações sobre a tramitação deste processo estão disponíveis no *site* eletrônico do Congresso Nacional: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/pesquisa/-/materia/107244>

[...] a Faculdade de Educação, é preciso abrir um parênteses, ela era a expressão da política de Santa Catarina, eu poderia dizer assim, que a FAED era uma Faculdade de direita, entendeu? [...] primeiro o período repressivo, segundo as pessoas que criaram a Faculdade de Educação, eu por acaso acompanhei muito isso no começo [...] eu acompanhei e fui junto com outro aluno indicada para elaborar o Regimento da escola [...] Mas era assim uma coisa técnica, você não podia fazer nada que levasse a qualquer manifestação política, era técnico. Os alunos *barará barará* era um Regimento de uma escola totalmente positivista, [...] a gente não poderia dizer não [...] foram muitos sábados de tarde e domingos para fazer o Regimento [...] tinha que fazer o Regimento para a Faculdade poder funcionar. (Maria da Graça).

No ano de 1966 foi elaborado o primeiro “Regimento Interno da Faculdade de Educação”, mais complexo do que o Regimento Provisório de 1963. Neste momento, pós golpe de 1964, o corpo docente envolvido na elaboração deste Regimento Interno se preocupou em regulamentar a organização estudantil, descrever seus limites, organizar a sua entidade, legislar sobre as atitudes e condutas da juventude envolvida no movimento dos estudantes.

O Regimento Interno da Faculdade de Educação de 1966 determina e oficializa a Entidade representativa dos (as) Estudantes: "Art. 87 - Como associação oficial do corpo discente da Faculdade, será instituído um Diretório Acadêmico", atribui suas funções no "Art. 87 item d) Organizar reuniões e certames de caráter cívico, social, cultural, científico, técnico, artístico, e desportivo, visando a complementação e ao aprimoramento da formação do nível superior", e como cópia literal da Lei Suplicy determina proibições quanto à atuação política no DAOM no "Art. nº 92- É vedada aos órgãos de representação estudantil qualquer ação de manifestação ou propaganda de caráter político partidário, bem como incitar, promover ou apoiar a ausência coletiva aos trabalhos escolares."

Outro aspecto que demonstra o aspecto de oficialidade da organização e o monopólio de representatividade do DAOM é percebido por meio de sua relação com o provimento de recursos advindos da Direção da FAED, pois contava com sua parte no orçamento, e conseqüentemente, constava nas despesas da Faculdade. O montante do repasse financeiro era significativo, e foi firmado no Regimento do DAOM, também aprovado pela Congregação, com a permissão da cobrança de uma taxa em benefício do Diretório, fixada em 25% do salário mínimo vigente (LINS, 1999, p. 121).

Quando questionei aos ex-membros do DAOM se recebiam algum apoio financeiro da FAED, João Aderson disse: “Nada! Se captou ações você pagava o

xerox, os colegas que se subsidiavam”; Celina afirmou: “Não. Provavelmente recebia alguma taxa dos alunos [...] sabe que eu não lembro como que funcionava [...] sinceramente essa parte financeira assim eu não lembro”. Por mais que afirmem que não recebiam verbas da Direção da FAED, ou que não se recordam de como funcionava o financiamento, há registros no Livro Caixa do DAOM que comprovam o recebimento constante de repasses financeiros vindos da Direção da Faculdade, como consta em documento de 15 de junho de 1965: “Recebemos da Direção da Faculdade Estadual de Educação, a importância relativa a matrícula dos alunos do corrente ano = 57.900 cruzeiros (Livro Caixa do DAOM: 65/70, Série Histórica, Arquivo FAED).

Após descrever o caráter institucional do DAOM como espaço oficial de atuação dos movimentos estudantis na FAED, passo para a análise das atuações e posições político ideológicas das gestões de 1964 a 1968, de acordo com o referencial teórico consultado.

A interpretação das atuações do DAOM é fundamentada nas elaborações teóricas de Eisenstadt (1962) e de Foracchi (1972; 1977). Marialice Foracchi, em “A juventude na sociedade moderna”, caracteriza o movimento estudantil como um dos movimentos sociais da juventude da sociedade moderna, com variadas formas de atuação e níveis de radicalidade, e que, no plano universitário, é fruto da confluência de três fatores dissociáveis analiticamente, mas conjugados no plano social e histórico (FORACCHI, 1972, p. 74-77). Apresento, individualmente, cada fator formulado por Foracchi e, em seguida, discuto as atuações do DAOM tendo-os por base.

O primeiro fator diz respeito à problemática da juventude, entendida como uma etapa da vida marcada pela necessidade de independência e autoexpressão, passível de revestir-se de formas extremadas de expressão social, dificuldade de realizar escolhas e de aceitar os papéis sociais convencionais e modelos de vida dos adultos, impulsionando uma reação e recusa à autoridade. Segundo a autora referenciada, o ingresso no ensino superior e a participação na vida universitária significam uma situação social nova, na qual esta situação é agudizada e (re)direcionada.

Partindo deste pressuposto, a problemática da juventude é presente na vida dos estudantes que atuaram no DAOM de maneiras variadas, visto que os

elementos que caracterizam a condição de juventude são relacionados ao aspecto de transitoriedade que marcam a vida do indivíduo pós infância e antes da adultez plena. Nesse momento, o indivíduo já se encontra pronto para assumir atributos e exercer os papéis de adulto, mas ainda não é reconhecido totalmente como tal. Sendo que a aquisição do *status* de adulto pleno ocorre no período de transição da família de orientação para a família de procriação (EISENSTADT, 1962).

Por mais que Celina considerasse que o perfil estudantil era composto por maioria de jovens, levando em consideração um dos elementos constituintes da condição histórico-social de juventude, ou seja, a faixa etária dos estudantes, ao afirmar que “A faixa etária era jovem, era vinte, eram mais ou menos todos da minha idade na época, vinte, vinte e cinco anos pra menos”, as narrativas revelaram que parte destes estudantes de vinte poucos anos não possuía mais o *status* de jovem, pois já tinham adquirido o *status* de adulto pleno. Eram casadas(os) e já tinham realizado a transição para a constituição da sua família de procriação no transcorrer da formação em Pedagogia, como evidenciou Maria da Graça ao relatar que logo casou e engravidou.

Uma condição do *status* de adulto, com desigual papel socialmente atribuído às mulheres (esposa) e aos homens (marido)⁶⁷, que confere uma sobrecarga de trabalho às mulheres (que constituíam 80% do corpo discente) no ambiente do lar e na criação dos filhos. Trago o argumento de João Aderson: “Nós convivíamos com colegas que quando voltavam para casa iam para o segundo turno, as mulheres principalmente, dar conta da vida da família, janta e com a casa estavam filhos”, que também descreve sua condição caracterizando a aquisição do *status* de adulto, afirmando “Eu, por exemplo, naquela época, tava em fase de casamento, com filhos de 1 ano 2 anos de idade, novas responsabilidades.”.

Embora a pesquisa não aborde a totalidade do corpo discente, desvela aspectos de condições objetivas de vida adulta de uma parcela estudantil, que surgiram na totalidade das narrativas das(os) entrevistadas(os). Nas palavras de Maria da Graça, eram entraves para a atuação no movimento estudantil: “era muito difícil, a não ser claro, os meninos e as meninas que já tinham mais tempo, não eram casados e não tinham filhos”, como era o caso da ex-estudante Celina, que ficou por duas vezes seguidas presidindo o DAOM.

⁶⁷ Ressalto que tomo como referência de análise uma constituição de família tradicional composta por relação heteroafetiva, mais frequente (ou predominante) no ambiente social da década de 1960.

Partindo destas análises, considero que o DAOM fazia parte dos movimentos estudantis que não eram construídos necessariamente por jovens. Era composto majoritariamente por estudantes do ensino superior que já tinham adquirido o *status* de adulto, apresentando características de atuação política e organização marcadas por esta condição. De acordo com alguns excertos das entrevistas: “Todos adultos, não tinha ninguém com menos de 20 anos. E todos trabalhavam, a maioria em educação” (*Zenilda*), “professores muito maduros já tinham maturidade” (*Celina*), “a maioria trabalhava” (*Carmen Lúcia*). Assim, denotam-se aspectos de pluralidade quanto à composição dos movimentos estudantis da década de 1960.

Ao pesquisar o DAOM, ficou evidente um descompasso com a formulação de Foracchi quanto à problemática da juventude como um fator que se conjuga às características do movimento estudantil. A análise das narrativas desses estudantes não evidencia radicalização e recusa em aceitar e desempenhar os papéis sociais convencionais de modelos de vida dos adultos, tampouco expressa uma reação à autoridade, como demonstrado nas análises da categoria “status e papel”.

O segundo fator apontado é traduzido pela expressão “a universidade em crise institucional”. De acordo com Foracchi (1972), o processo de burocratização da função da universidade, de modo competitivo e individualista, acaba por atrofiar a sua função socializadora e de criatividade. Assim, a universidade não apresenta condições para criar um sentimento de identificação por parte dos jovens, direcionando a identificação destes à vida universitária e à socialização em meio à comunidade estudantil. Os grupos estudantis se apresentam como espaços de suplementação das vocações artísticas, literárias e políticas, constituindo premissas da socialização política do jovem. Eles podem exercer pressões e mediações no interior das instituições de que participam, assumindo uma orientação “normativa”, isto é, elencando pautas e problemas que podem ser superados no âmbito institucional. Podem, também, se mobilizar tendo em vista reivindicações que ultrapassam os limites institucionais, constituindo pautas “valorativas”, direcionadas à totalidade ou a especificidades do sistema, revestidas de conotações ideológicas, com reverberações de suas influências na ordem pública em que se inserem. A autora evidencia que não se trata de uma conotação tipológica estanque, pois, tratando-se de movimentos estudantis, essas orientações constantemente se complementam e se transformam, não sendo polarizações excludentes.

Levamos em conta, também, essa formulação quanto aos aspectos da “universidade em crise institucional” e possíveis resultantes desta situação como propulsores das diversas atuações do movimento estudantil, o que entendemos contribuir para a interpretação do objeto específico deste estudo. Para tal, permeamos a análise com elementos apresentados nas análises das categorias “Ensino Superior e Gestão Educacional”, “FAED” e “Regime Político”, pois para elencar objetivamente aspectos da “crise institucional” da FAED/UDESC e suas reverberações nos modos de agir dos movimentos estudantis, é necessário contextualizar esta instituição no espaço e no tempo, bem como compreendê-la à luz de condições e influências da sociedade de que faz parte.

Como já descrito, trata-se de uma instituição de ensino superior formulada para suprir os anseios e demandas da elite empresarial de Santa Catarina, explicitados no Seminário Socioeconômico promovido pela Federação das Indústrias de Santa Catarina (FIESC), com intuito de formar os recursos humanos necessários para o desenvolvimento do capitalismo no Estado, e que inicia seu funcionamento justamente nos primórdios de uma ditadura. Regime autoritário esse que se esforçou por imprimir instrumentalidade e burocratização à vida acadêmica, de acordo com interesses extrauniversitários, principalmente os provenientes do meio econômico. Principalmente porque reprimiu e perseguiu as atividades políticas que os estudantes desenvolviam. E há quem, controversamente, não veja crise alguma neste panorama!

São variáveis as percepções sobre as proporções desta crise em uma Faculdade de Educação criada nesse cenário e que foi compelida a seguir à risca princípios político-educacionais concernentes. Nas palavras de Carmen Lúcia, os estudantes “eram muito pouco ouvidos”, e segundo Celina há de atentar que “... tinha sido bem o ano que tinha sido dado o golpe, então a coisa era muito reprimida [...] e a Faculdade de Educação era recém criada, então estava dentro de uma sistemática, e a gente nem percebia”.

Diante desta conjuntura institucional, estes estudantes-trabalhadores criaram e levaram adiante o DAOM com intuito de que o órgão representativo propiciasse espaços de sociabilidade na vida acadêmica, vivências e relações coletivas, de confraternização. Como afirmou Zenilda, o objetivo maior do DAOM era o conagraçamento.

Sendo assim, constato que o DAOM foi, em seus primeiros anos de funcionamento, uma entidade estudantil responsável por organizar eventos na área cultural e no campo social que fomentassem a convivência estudantil na FAED, sem esboçar qualquer tipo de atrito político com os gestores da Faculdade ou com as autoridades políticas. Exemplo marcante e emblemático é a realização dos coquetéis de confraternização.

Como se vê, também foi um espaço de socialização e formação política com viés conservador; “bem direitão”, nas palavras de Maria da Graça. Um Diretório Acadêmico que, de acordo com Celina, “não se manifestava”, “seguia as normas”, “não se rebelava” e estava “dentro dos parâmetros da ditadura”.

De acordo com Celina, o DAOM só mobilizou os estudantes por reivindicações que “eram ali dentro da FAED”, com uma atuação política “fechada” nas questões internas da Faculdade, exercendo suas pressões e mediações no interior da instituição de forma “pacífica e sem atrito”, sendo que “nunca chegou a haver um clamor”. Sendo assim, com foco em pautas que poderiam ser resolvidas no contexto interno da FAED – como a luta por um maior espaço físico para a Faculdade e pela criação do Colégio de Aplicação - o DAOM assumiu, na maior parte dos casos, uma atuação de orientação normativa.

Percebi que a única atuação que ultrapassou os limites da FAED, onde pôde se constituir uma orientação valorativa, ocorreu em 1965, quando os estudantes da UFSC entraram em greve diante da ameaça do fechamento do Restaurante da UCE⁶⁸. E os(as) estudantes da FAED optaram por “aderir a greve em solidariedade aos estudantes da Universidade Federal”, de acordo com o relato do presidente do DAOM em 1965, João Aderson.

Não menos significativo é o terceiro fator que conflui na caracterização do movimento estudantil: “... a vinculação mais imediata que une a universidade à sociedade e que é a carreira profissional” (FORACCHI, 1972, p.76). Foracchi (1972, p.76-77) descreve que, diante das possibilidades, coloca-se como um desafio tensionador, de escolhas e recusas, ao ponto da carreira profissional ser uma preocupação central ao jovem. Sendo que nas áreas de formação, “mais diretamente relacionadas com o avanço da ciência e da tecnologia e que, por isso mesmo, apresentam possibilidades quase imediatas de aproveitamento

⁶⁸Em 1965 a UCE já havia sofrido intervenção decorrente da Lei Suplicy e chamava-se DEE.

ocupacional...”, geralmente as aspirações estudantis convergem na pauta da qualidade da formação profissional do curso, tendo como horizonte a sua adaptação às necessidades do mercado de trabalho. Ainda de acordo com a autora, nas áreas de formação ligadas às humanidades, a crítica realizada por melhorias na qualidade da formação se soma ao aspecto das possibilidades ocupacionais serem mais restritas e saturadas, por não serem socialmente validadas, ocasionando tensões e crises que podem ser radicalizadas no movimento estudantil, gerando fundamentos críticos ao sistema como um todo (FORACCHI, 1972).

Em suma, a investigação sobre as atuações do DAOM, composto por estudantes de um curso da área de humanidades, apresentou inter-relações quanto aos horizontes da carreira profissional, alcançando a problematização do destino profissional daqueles que atuaram naquele órgão, apresentada e analisada nas menções à categoria “status e papel”. Partindo de tais interpretações, considero que as inter-relações entre a área de conhecimento do curso – seja “tecnológica” ou “humana” –, o caráter e a radicalidade da atuação de seus movimentos estudantis e as “oportunidades” quanto à carreira profissional não devem ser empregados de forma genérica, desconsiderando as particularidades da história da educação e de cada instituição escolar estudada. Ou seja, há que se considerar a complexidade do contexto histórico, suas dinâmicas e transformações, atentando para o aspecto educacional, econômico, social, político e cultural da localidade da instituição.

Acrescento que o mercado de trabalho não estava saturado para os recém formados nas áreas de humanidades no Estado de Santa Catarina nos meados dos anos 1960, pois havia poucos cursos superiores. As Universidades, criadas com a junção das poucas Faculdades isoladas existentes, começaram a se instalar na capital e nas maiores cidades do Estado no decorrer nesta década, com uma distribuição desigual pelas macrorregiões, com acentuada diferença entre litoral e interior. Quanto à área educacional, a maioria das professoras não tinha formação em nível superior, e, desta forma, havia grande valorização e demanda por graduadas em Pedagogia, como descreve Zenilda Lins: “... o Estado de Santa Catarina não tinha nenhuma Universidade, não tinha ensino superior, digo uma Universidade estruturada. O Rio Grande do Sul tinha o Paraná tinha os demais tinham, mas Santa Catarina não tinha.”

Quer dizer que aspectos relevantes da História da Educação de Santa Catarina devem ser levados em consideração ao se refletir sobre os fatores relacionados à “carreira ocupacional” e suas implicações nas formas de atuação, aos níveis de radicalidade e envolvimento, ao tensionamento e crises e ao questionamento ao sistema como um todo – o que se entende como próprio dos movimentos estudantis – tanto de “humanas” como de “tecnológicas” - na década de 1960, neste estado do Brasil.

Porém, mesmo com a valorização destes graduados em Pedagogia, parece que os estudantes em geral, aqui representados por aqueles do DAOM, preocupavam-se com a carreira ocupacional pós formação em nível superior. Encontrei indicativos a respeito, principalmente para que o Estado modificasse o plano de carreira do magistério, com intuito da valorização da formação acadêmica, instituindo legalmente a prioridade na escolha de vagas, bem como um acréscimo no salário dos professores com formação superior. Preocupações expressas por João Aderson: “muitas reivindicações que você tinha era lá fora com os planos de carreira do magistério.”

Diante da escassa quantidade de pessoas que acessavam o nível superior, possuir o diploma de curso superior de Pedagogia proporcionou um horizonte em aberto para novas possibilidades de empregos e melhorias de salários aos que já atuavam no magistério catarinense, visto que o plano de carreira local passou a atribuir maiores vencimentos aos diplomados, como refletiu Zenilda:

Oportunizou sim, todos tiveram a sua vida profissional melhorada, todos tiveram outras oportunidades. [...] até porque houve uma mudança no plano de carreira de professores e lá foi instituído um vencimento para quem tinha curso superior, que antigamente não existia, foi uma decorrência. Todos melhoraram, uma melhoria significativa, é unanimidade sobre isso. (Zenilda).

Neste horizonte, especificamente para aqueles atuantes nos movimentos estudantis, dependendo da carreira e pretensão de trabalho, a condição era estar diante de um sinal aberto ou fechado, que variaria conforme seus posicionamentos políticos. Se, por um lado, o regime reprimiu e perseguiu estudantes que estiveram na luta e resistindo às políticas ditatoriais, impondo dificuldades e restrições para que assumissem um cargo público, por outro, incentivou e premiou estudantes que estiveram alinhados e colaborando com as políticas vigentes, recrutando-os para fazerem parte dos órgãos governamentais, como analisado na categoria “papel e

status". E como ficou indicado, a atuação do DAOM nas gestões de 1964 a 1968 foi, sobretudo, colaboracionista com o regime ditatorial.

3.3.5 Regime Político

“Implantada a ditadura
A longa noite surgia.
Proibido a dizer “não”
Quem ousasse ela punia
Tanto aquele que ensinava
Quanto aquele que aprendia”

Medeiros Braga
Cordel ao Educador Paulo Freire, p. 1

Agora, com auxílio da categoria constituída “regime político”, analiso a atuação do DAOM entre 1964-1968, tendo em vista as percepções dos entrevistados em relação ao regime de governo vigente àquela época, considerando que a entidade de representação estudantil da FAED não pode ser compreendida independentemente da conjuntura política e social. Além do mais, apresento e interpreto um conjunto de expressões utilizadas pelos ex-estudantes entrevistados, ao abordarem aspectos relacionados aos modos de governar, bem como ao tratarem de atores, práticas, instituições, sentimentos, ideologias, princípios e objetos a ele relacionados, atentando para as suas influências e reverberações no movimento estudantil.

De acordo com Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino (1998) em “Dicionário de política”, se entende por “regime político” a complexa articulação de instituições, e seus valores e práticas, que tratam de reger a disputa pelo poder e que também regulam o modo do exercício deste. Trata-se, também, do conjunto de normatizações, ritos e comportamentos assegurados para que este se sustente, ordenando e estabelecendo as práticas e inserções, ou exclusões, dos indivíduos da sociedade na luta política, e especialmente, quanto ao processo de escolha do grupo dirigente:

[...] o conjunto das instituições que regulam a luta pelo poder e o seu exercício, bem como a prática dos valores que animam tais instituições. As instituições constituem, por um lado, a estrutura orgânica do poder político, que escolhe a classe dirigente e atribui a cada um dos indivíduos

empenhados na luta política um papel peculiar. Por outro, são normas e procedimentos que garantem a repetição constante de determinados comportamentos e tornam assim possível o desenvolvimento regular e ordenado da luta pelo poder, do exercício deste e das atividades sociais a ele vinculadas. Naturalmente, a estrutura do regime, ou seja, o modo de organização e seleção da classe dirigente, condiciona o modo de formação da vontade política. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1081)

Em consonância com esta definição, confronto as falas dos entrevistados, buscando estabelecer correlações entre as suas percepções a respeito dos principais elementos conceituais apresentados e que caracterizam e definem um regime político. As falas não abordaram especificamente todos os elementos que, articulados, complexamente definem um regime político. Porém, apresentam e expressam denominações, percepções e definições sobre o governo da época. A princípio discuto a denominação empregada para se referirem ao regime político, as nomenclaturas e expressões utilizadas para narrar o processo de tomada de poder, e as práticas e valores das instituições envolvidas na luta pelo poder político e na manutenção do regime.

Celina, ao versar sobre aspectos de sua atuação política enquanto estudante, mas também no exercício do papel de presidente do DAOM em 1967 e 1968 -, lembrou que há de se entender que bem no ano em que entraram para a Faculdade de Educação houve uma ruptura política, que desencadeou na brusca mudança política. O regime democrático vigente até então “tinha sido recém abafado”, por vias violentas decorrentes de um “golpe”, e considerou que, em seguida, se instaurou uma “ditadura” como regime político. Declarou que havia o Diretório Acadêmico como órgão de representação estudantil, mas alertou que não podemos esquecer do caráter político-ideológico do regime político, e que este também utilizou as instituições educacionais para realizar intenso controle social e repressão “[...] tinha o Diretório Acadêmico sim, mas não esqueça que nós vivemos numa época de ditadura, plena ditadura.” (Celina).

Carmen Lúcia afirmou que o regime político “nessa época era de ditadura” e repleto de “turbulências” pelo país, e relatou que essas aconteciam, às vezes na rua em Florianópolis, ao lembrar das participações de seu irmão junto à União Nacional de Estudantes e da repressão das instituições policiais, como a expressão da “prática dos valores que animam tais instituições” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p.1081), à entidade estudantil e aos estudantes que, assim como ele, participavam e entravam no “meio da briga” e faziam a contestação política:

Tenho um irmão que fazia Direito e participava da UNE, foi para o Rio e São Paulo, nesses encontros, e ele fugia da polícia e essas coisas todas [...] Mario Lange de Santiago⁶⁹ esse aí participava e entrava no meio da briga [...] e meu irmão mais velho que era da Medicina que salvava ele das confusões.” (Carmen Lúcia).

Maria da Graça mobilizou várias expressões no decorrer da entrevista, à medida que tratava de assuntos diferentes, para denominar e caracterizar o regime político como uma “ditadura”. Utilizou expressões como “plena ditadura”, “tempo de ditadura”, “período da ditadura”, “períodos ditatoriais” e também mobilizou o termo “ditadura militar”, conceito mais específico e relevante capaz de classificar de modo mais preciso a tipologia de um regime ditatorial quanto ao “...tipo de origem ou de recrutamento do pessoal político de cúpula e a distribuição interna do poder” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 376).

Como se observa a seguir, Maria da Graça caracterizou de modo mais abrangente o regime e apresentou, de acordo com sua percepção e vivência, de maneira multifacetada, “...o conjunto das instituições que regulam a luta pelo poder e o seu exercício, bem como a prática dos valores que animam tais instituições.” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1081). Expôs que se tratava de um “regime tão fechado”, que consolidou um longo “período repressivo”, onde a classe dominante aparelhou diversas instituições para que operasse de feito “*repressor*” atingindo um alto nível e metodologia de vigilância e controle social de modo que “era repressão total profissional mesmo”. Elencando que os “militares” eram atores sociais que compunham as forças do poder coercitivo que sustentavam o regime ditatorial, e destacou o “5º Distrito Naval” como instituição central do organograma repressivo que atuava na jurisdição de Florianópolis/Santa Catarina, e que ficava sediado muito próximo da FAED. De acordo com Zenilda o 5º Distrito Naval era extremamente vizinho.

Logo após o golpe, a Junta Militar iniciou a “Operação Limpeza”, executada pelo Exército, Marinha, Aeronáutica e Polícia Militar. Em Santa Catarina, os representantes dessas instituições tinham como sede a Base Naval de Florianópolis,

⁶⁹De acordo com a obra “Juristas e Ditadura: Uma história política da Faculdade de Direito da UFSC durante a ditadura militar (1964-1968)” de Rodrigo Alessandro Sartoti, Mario Lange Santiago foi secretário-geral em 1964 e presidente em 1967 do Centro Acadêmico XII de Fevereiro (CAXIF) do curso de Direito da UFSC. Atuou como defensor do regime democrático e diante da promulgação da Lei Suplicy mobilizou os estudantes do curso e foi um dos que assinou a nota do CAXIF publicada no Jornal O Estado no dia 10 de novembro de 1964, onde repudiavam extinção da UNE e das demais entidades estudantis. Como constam nos documentos referenciados, era um dos diversos estudantes catarinenses vigiados pelo Serviço Nacional de Informações.

nas proximidades da FAED, onde se localizava também a sede da Comissão Geral de Investigações. As pessoas presas eram conduzidas para o 5º Distrito Naval para serem interrogadas e depois levadas ao Quartel da Polícia Militar ou para a Penitenciária (SILVA, 2019). De acordo com Silva: “O Comando das investigações ficava no 5º Distrito Naval, porque a autoridade militar de maior posto na época era o contra-almirante Murilo Vasco do Valle Silva” (SILVA, 2019, p. 83).

Maria da Graça descreveu também a capacidade de penetração e influência do regime ditatorial e de sua ideologia nas instituições centrais da sociedade, bem como nos espaços de sociabilidade, com intuito de impedir o florescimento do processo de formação e participação crítica da juventude. Refletindo sobre essa capacidade de inserção na família, em instituições escolares, nas ruas, na igreja e na (des)organização dos partidos políticos: “Em casa no dava, na rua não dava, na Faculdade não dava, a igreja até tinha as Comissões Pastorais da Terra, mas eu também não era muito chegada na igreja. (silêncio) Partido político inexistente, estávamos só no bipartidarismo...”. Características que, de acordo com as tipologias expostas ao tratar do conceito “ditadura”, enquadram este regime como uma ditadura autoritária (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 375).

Zenilda refletiu sobre a correlação direta da educação com as variações do contexto político e seu “conceito”, ao afirmar que “...a educação não é uma coisa isolada num contexto político, ela reflete a relação política do país. Ela muda, ela altera, mas ela reflete de certa forma o conceito político...”. De acordo com seu ponto de vista sobre o regime político à época e perante o processo de mudança de regime ocorrido em 1964, não houve um golpe de estado, tratou-se de uma “revolução”. Titula o regime empregando o conceito de “revolução”, “surgiu a revolução de 64”, como igualmente se esforçaram por fazer os setores das forças armadas que derrubaram o presidente João Goulart, como por exemplo, quando baixaram o Ato Institucional nº 1 em 9 de abril de 1964, - demonstrando a face ditatorial do regime que surgira, concentrando o poder no Executivo, suspendendo direitos, cassando mandatos políticos, entre outras violações dos direitos humanos, como vemos:

À NAÇÃO - É indispensável fixar o conceito do movimento civil e militar que acaba de abrir ao Brasil uma nova perspectiva sobre o seu futuro. O que houve e continuará a haver neste momento, não só no espírito e no comportamento das classes armadas, como na opinião pública nacional, é uma autêntica revolução. (BRASIL, 1964).

Referiu-se também a alguns atores políticos relevantes do cenário catarinense e nacional, e afirmou que havia no período “um ambiente pacífico no Estado” e que “não tinha oposição” graças ao comportamento “diplomata” do governador de Santa Catarina “Doutor Ivo Silveira”, que por sinal, “deu todo apoio na FAED”:

Em 64 surgiu a revolução de 64, Presidente Castelo e Governador Doutor Ivo Silveira, foi um Governador daquele que não quer brigar com ninguém, por exemplo, ele criou um ambiente pacífico no Estado, até não tinha oposição para ver como ele era diplomata, ele deu todo apoio na FAED [...]. (Zenilda).

Foi neste contexto que oposição política foi obstruída e suprimida, a ditadura proibiu o pluripartidarismo e a oposição foi reduzida a um simulacro. Ivo Silveira tinha sido eleito como governador de Santa Catarina em 3 de outubro de 1965 pelo Partido Social Democrático (PSD), com Francisco Dall’Igna do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) como vice-governador, derrotando Antonio Carlos Konder Reis candidato da União Democrática Nacional (UDN). Acontece que apenas três semanas depois, em 27 de outubro, o presidente Castelo Branco baixou o Ato Institucional nº 2, um grave recrudescimento do regime antidemocrático, que autorizou que o Poder Executivo legisle mediante decretos-lei, aparelhe instituições judiciárias e destrua o sistema pluripartidário brasileiro vigente criando, de cima para baixo, somente dois partidos políticos, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) (BRASIL, 1965).

Diante deste contexto nada pacífico, Ivo Silveira teve que pôr em prática toda sua “simpatia popular”, e principalmente, seu conhecimento dos meandros da política catarinense acumulado com o exercício de diversos cargos eletivos desde o final da década de 1940, para ser capaz de construir consenso com seus adversários históricos da UDN, agora juntos compondo a ARENA, diante da extinção dos partidos políticos existentes pelo Poder Executivo e o autodenominado “Comando Supremo da Revolução” (*sic*) (PEREIRA, 1998; RAUPP, 2009).⁷⁰

⁷⁰ Importante ser lembrado que a ditadura não tolerou a presença do vice-governador Francisco Dall’Igna eleito pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) no cargo, e cassou seu mandato. O cargo de vice foi ocupado por Jorge Konder Bornhausen, após longas negociações entre a elite catarinense que necessitou inclusive de uma alteração na Constituição Estadual para alcançar êxito, pois Jorge ainda não tinha 35 anos, um pré-requisito para ser vice-governador do Estado de Santa Catarina.

João Aderson, quando ocorreu o que denominou de “golpe”, era estudante no Núcleo de Preparação de Oficiais da Reserva (NPOR) do 63º Batalhão de Infantaria (BI), no Estreito em Florianópolis. Desta forma, vivenciou a dinâmica interna de uma das instituições que atuaram no processo de derrubada, em Santa Catarina, do regime democrático presidido por João Goulart e na sustentação do regime ditatorial.

João relata os momentos de tensão ocorridos no mês março de 1964 em Florianópolis, ressaltando a atuação dos militares no 63º BI após o movimento realizado pela Associação dos Marinheiros e Fuzileiros Navais do Brasil (AMFNB) conhecido como a Revolta dos Marinheiros ocorrido no dia 25 de março.⁷¹:

Paradoxalmente eu fiz o Exército, eu fiz o curso de Oficiais da Reserva e no dia que houve a Revolta dos Marinheiros a passeata lá eu estava aqui no Batalhão no 63 BI [...] não sei se felizmente ou infelizmente por causa do movimento do Brizola o Batalhão foi lacrado porque eles saíram para ir para fronteira para fechar a passagem do Brizola para cá. E nós como éramos alunos em formação não éramos considerados prontos e fomos mandados para casa. *(risos)* Vocês estão dispensados! Fomos mandados embora e uma semana depois tinha se consagrado o golpe. (João Aderson).

“Consagrado o golpe”, o 63º Batalhão de Infantaria foi uma das diversas instituições utilizadas como local de investigação, aprisionamento e interrogatório dos presos políticos em Santa Catarina, como contou João, que viu amigos que participavam do movimento estudantil presos naquelas dependências, como no caso de um membro da Sociedade Oratória Estreitense:

Tenho amigos daquela época que foram presos lá no Batalhão. Um amigo meu Pedro Bertolino que já faleceu foi preso lá. Porque era do movimento estudantil e lá no Estreito tinha uma sociedade chamada Sociedade Oratória Estreitense, [...] e ele foi preso por causa desse movimento [...] e eu estava lá no Exército quando ele *(silêncio)* porque você tá ali e fica sabendo. (João Aderson).

Diante da apresentação de variadas percepções a respeito do regime político, cabe reafirmar que tais características o definem como uma ditadura autoritária, um regime antidemocrático, especificamente uma ditadura civil-militar, que embora

⁷¹ A AMFNB, entidade considerada ilegal, comemorava o aniversário de dois anos da entidade no e reuniu dois mil marinheiros e fuzileiros no Sindicato dos Metalúrgicos do Rio de Janeiro. Liderados pelo “Cabo Anselmo” declararam apoio as reformas de base propostas por João Goulart e reivindicavam por melhorias de vida e ampliação dos direitos dos marinheiros e fuzileiros navais, tais como, o direito de votar e ser votado, acabar com qualquer barreira para o matrimônio e direito de ir e vir sem necessariamente estar trajando a farda (MEDINA, 2009). O maior conflito ocorreu quando o Ministro da Marinha Silvio Mota emitiu ordem de prisão aos principais líderes do movimento, que em seguida, foram anistiados por Goulart. Tal situação acirrou muito as relações com o alto Comando das Forças Armadas, e agravou ainda mais a crise na área militar.

tentasse se apresentar como “temporária”, perdurou por longos anos até a conquista da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BOBBIO; MATTEUCI; PASQUINO, 1998, p. 369). Mas questiono, ainda, se aquele regime mantém continuidades até os dias atuais.

Entendo, sim, como uma das continuidades desse regime ditatorial, as instituições públicas, bem como os lugares de memória que carregam em sua denominação o nome de militares atuantes nas diversas esferas de poder da ditadura, constituindo-se como referências históricas de cunho saudosista ao regime político ditatorial a toda sociedade circunscrita, homenageando, continuamente, esse período e seus atores expoentes. Uma política pública de memória deliberada conscientemente, com intuito de construção de uma narrativa histórica específica, que mantém brechas para o desapareço à democracia e para a aceitação do retorno de um regime político autoritário similar.

Um dos exemplos de tal política de memória em Santa Catarina é visto na denominação de duas instituições escolares públicas com o nome de Jaldyr Bhering Faustino da Silva, um representante do regime ditatorial no setor educacional catarinense abordado neste trabalho. Trata-se do Centro de Educação Profissional Professor Jaldyr Bhering Faustino da Silva, no município de Água Doce e da Escola de Educação Básica Professor Jaldyr Bhering Faustino da Silva, no município de São Miguel do Oeste, esta última que, por sinal, funcionará a partir de 2021 sob o regime educacional do “novo modelo” cívico-militar.

As influências da conjuntura repressiva do regime ditatorial no setor educacional catarinense e, em especial, nas atuações do DAOM, nas condições de convivência e de estudo na FAED, transparecem constantemente e de modo controverso durante as entrevistas.

Foram várias as declarações sobre o que sentiam diante das características do regime, sendo que esse aspecto influenciou as suas atuações nos movimentos estudantis em Florianópolis, especificamente no DAOM: “E o movimento estudantil na época estava iniciando com muito cuidado e muita perseguição na política, imagina, e eu tinha muito medo [...] era uma coisa impressionante o medo da repressão” (Maria da Graça).

Celina, descrevendo sua experiência como presidente do DAOM, afirmou que os movimentos estudantis eram “reprimidos” e, por causa, disso não fizeram “grandes movimentos estudantis”:

[...] não havia grandes movimentos estudantis, porque era bem (*silêncio*) Você tem que lembrar que nós estamos em sessenta e seis, foi logo após o movimento de sessenta e quatro, estávamos em pleno regime de ditadura e havia muita repressão e os estudantes os movimentos estudantis eram muito visados [...] (Celina).

Quanto a esse tema, julgo necessário referenciar estudos como o de Braghini e Cameski (2015), por exemplo, que contam sobre os movimentos estudantis “de direita” que aprovavam a condução política do governo militar após o golpe de 1964, os autodenominados estudantes “democráticos”, que de maneiras diversificadas faziam oposição aos seus pares etários de esquerda, considerados “comunistas”. Trata-se de entidades estudantis que se mostraram atuantes no trabalho de materialização do regime político instituído, com um dinamismo diferenciado das grandes manifestações de rua, expondo um tipo de manifestação pouco examinada pela historiografia. Manifestavam-se politicamente em espaços privados, no interior das faculdades, salões, reuniões fechadas, em instâncias reconhecidas pelo governo vigente, e eram considerados modelos “exemplares” de jovens pela imprensa educacional, com destaque para a *Revista de Editora do Brasil S/A* (EBSA), um parceiro do governo instituído com o golpe, além da grande imprensa:

As manifestações juvenis eram variadas, esses grupos não eram poucos e atuavam ou depreciando pessoas da mesma idade, ou como representantes passivos da boa sociedade. Aumentaram o coro do descontentamento pela instabilidade política que parecia transparecer das passeatas, gerando o medo que justificava a guarda militar da sociedade. (BRAGHINI; CAMESKI, 2015, p. 958).

Celina “botou para fora” o que sentia naquele momento, e justificou que o DAOM não mantinha articulações e “integração” com outras entidades estudantis por causa da “repressão”:

[...] na época eu lembro que a gente tinha medo inclusive, era tudo muito, muito (*silêncio*) mas não se tinha, ou se tinha contato, isso que você falou de integração com outros Diretórios e tal, não, não se tinha. [...] era repressão, né. Por isso que eu digo, eu não lembro de nós termos integração com outros Diretórios, eu não lembro. (Celina)

Questionei aos ex-estudantes se sentiram tal vigilância, se sofreram diretamente com a repressão do regime ditatorial ou se o regime influenciou no processo educacional na FAED. João Aderson, relembando da articulação da greve

contra o fechamento do R.U. da UCE, respondeu que a repressão “tinha braços” e, muitas vezes, o prejudicado poderia ser alguém da sua família, e que o posicionamento político era um critério avaliado constantemente na sociedade da época:

Explicitamente não, [...] eu notei assim, que você vê que esses movimentos têm braços e tem as mesmas pessoas que disseram assim veladamente “olha meu o que que você estais fazendo” [...] explicitamente eu não sei [...] eu aprendi que o único medo que eu tenho é de ter medo, mas você tem receio né, você tem um compromisso com filho, na época quando era noivo sabia que ia ter filhos, você tem irmãos, e que as vezes geralmente isso não bate em ti mas bate (*silêncio*) e tem gente que fecha a porta para ti e não, (*silêncio*) tu és avaliado por cinco itens e esse item aqui né? (João).

Já Maria da Graça afirmou que o regime influenciou diretamente no ambiente educacional catarinense, e que a FAED era uma instituição constantemente vigiada pelos militares, que se faziam presentes no pátio e impediam a livre convivência na Faculdade. Lembrou, inclusive, de um dramático episódio de vigilância num momento em que, grávida, precisou ir ao banheiro.

E lembrou que nos arredores da FAED havia, por vezes, uma barreira militar, como parte da estratégia de segurança do 5º Distrito Naval, que obrigava que os estudantes se identificassem antes de passarem por uma corrente que atravessava a Rua Saldanha Marinho. Depois disso, eram autorizados a entrar no prédio da Faculdade:

Para entrar na Faculdade de Educação e para passar para o correio havia uma corrente, sabe nessa escadinha que a gente sobe para ir para a FAED? Então a corrente era aqui, na Saldanha Marinho, pegava a escada e ia até o muro da Saldanha Marinho, dessa rua que vem lá de cima e desce até o correio. Ali tinha essa corrente, ali que nós tínhamos que parar para poder entrar na Faculdade [...] os militares estavam todos ali, porque aí eles estavam cuidando do 5º Distrito Naval [...] (Maria da Graça)

Observei que por mais que algumas ex-estudantes afirmassem que “vamos dizer assim, uma vigilância, nunca senti” (Zenilda), ou “Não, eu particularmente não posso dizer, inclusive já me foi feita muitas vezes essa pergunta, eu não posso dizer que eu me senti vigiada” (Celina), citaram que o regime ditatorial-militar fez uma mudança curricular no curso de Pedagogia e inseriu um militar no corpo docente da FAED, o professor Jaldyr, personagem sobre o qual não levantaram suspeitas, mas que revelei se tratar de um informante do Serviço Nacional de Informações.

Por mais que considerassem que o professor Jaldyr era “uma pessoa muito tranquila, nem aparentava ser militar” (Celina), e que “como professor eu gostava muito dele” (Celina) ou julgasse que “ele imprimia aquele sentimento de brasilidade,

que eu acho que era bom” (Zenilda), e que não nunca “me senti vigiada” (Celina), Jaldyr Bhering Faustino da Silva era um intelectual-militar de alta patente que, para além de embutir a visão de realidade brasileira de acordo com os interesses da classe dominante e dos militares aos estudantes, fazia constante vigilância ideológica na FAED, conforme mostra o documento do SNI “INFORMAÇÃO Nº 548/16/AC/76 - INFILTRAÇÃO COMUNISTA - SETOR EDUCACIONAL - UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC - LUIZ HENRIQUE MENDES DE CAMPOS”.

Com a criação da disciplina de Educação Moral e Cívica, que no ensino superior foi realizada sob a forma de Estudos dos Problemas Brasileiros, e que na FAED só era ministrada “por militares ou alguém que fosse indicada por militares”, alguém de extrema confiança do regime, após uma investigação pessoal e o “de acordo” do SNI. Assim, o viés ideológico do regime se fez presente na composição curricular do curso de Pedagogia, e também pessoalmente com “seus corpos e olhos” presentes na dinâmica interna da Faculdade (AGUIAR, 2006). Esta autora, ao abordar o processo de criação do curso de Pedagogia da FAED afirma:

[...] fica evidente o controle que o regime militar procurou ter sobre os conhecimentos a serem ministrados nas escolas e faculdades, seja criando disciplinas específicas que tinham por objetivo levar aos alunos a versão (militar) sobre os acontecimentos da realidade brasileira, seja “cuidando” da formação dos professores responsáveis pela docência nessas disciplinas, seja controlando alguma rotina institucional. (AGUIAR, 2006, p. 232).

Friso aqui que Jaldyr Bhering desempenhou tal função, não somente na FAED, mas no âmbito do sistema de ensino catarinense, quando atuou como Secretário da Educação e Cultura do Estado de Santa Catarina dentre 1969-1971, período após o AI-5, momento em que o MEC esteve sob direção do Coronel Jarbas Passarinho. Nota-se tal atuação, por exemplo, no registro da investigação sobre a distribuição de panfletos dentre o movimento secundarista de Santa Catarina presente na “INFORMAÇÃO Nº 05/SNI/NAFL/69”, onde consta que Jaldyr participou ativamente da investigação e comunicou-se com todos os Inspectores Escolares proibindo a entrada dos estudantes nos estabelecimentos de ensino, mesmo tratando-se de um movimento de cunho conservador.

João Aderson e Maria da Graça também demonstraram aspectos da inter-relação entre o regime político e a educação, ao narrarem passagens de suas atividades docentes pós-formados, demarcando a constante vigilância e repressão

que vivenciaram no interior de instituições escolares da capital catarinense. João relata aspectos do sistema de vigilância no SENAC: “[...] consegui um emprego no SENAC por um tempo bom, mas tinha um inconveniente, você dava aula com um microfone ligado no teto, a qualquer momento a Orientadora Pedagógica poderia estar escutando a sua aula, como eu estava preparado nunca teve mistério [...]”. (João Aderson).

E Maria da Graça relata a existência do mesmo esquema de vigilância no Instituto Estadual de Educação, onde também atuou após formada, ficando nítido o nível de inserção da censura e repressão nas salas de aula de Santa Catarina:

E no Instituto de Educação também muito difícil a comunicação nesse período da ditadura a gente não conseguia fazer nada. E era assim: existiam os Inspetores de corredores e salas, e eles ficavam escutando nossas aulas, aula de matemática. Tinha um circuito interno de microfones, eles tinham na sala de Direção uma equipe que ficava escutando os professores darem a aula, isso era na ditadura. Foi muito complicado, muito duro, nós éramos chamados as vezes, era repressão total profissional mesmo. (Maria da Graça).

Ao refletir sobre as atuações dos estudantes no Diretório Acadêmico Oito de Maio, e de outros representados por eles, à época, - apresentadas no decorrer deste trabalho e analisadas nas categorias “movimento estudantil”, “status e papel” e “regime político” – no contexto do regime ditatorial, que de variadas formas influenciou no ambiente institucional da FAED e seus arredores, bem como penetrou seus princípios político-pedagógicos no currículo, considero ser necessário também problematizar o silêncio destes estudantes, confrontando as vozes que se calaram diante de tal regime político repressor.

Esta abordagem tem como referencial teórico a obra “O estado autoritário em Santa Catarina e a pedagogia do silêncio (1964-1979)” de Áurea Oliveira Silva, que investiga a ditadura em Santa Catarina e suas práticas de coerção e censura, considerando-as como atos educativos, partes de um processo educacional realizado

pelo próprio processo de construção de um determinado modelo econômico, político e social [...] também forjada pelo Estado através de seus aparelhos repressivos (como as Forças Armadas e o Poder Judiciário) e por suas estruturas ideológicas (como a Igreja, a Escola, a Imprensa, os Sindicatos e outros). (SILVA, 2019, p. 54).

Um processo educativo que a autora denomina de Pedagogia do Silêncio, elaborado com a participação de diversas instituições sociais do regime, que pode

resultar no medo e na alienação, ao mobilizar os princípios de disciplina e a obediência de modo coercitivo: “...disciplinando, amedrontando com seus mecanismos de guerra psicológica, criando o pânico e o terror, alienando e isolando, censurando, exilando e, conseqüentemente, gerando o silêncio” (SILVA, 2019, p. 54-55).

Um silêncio produzido por condições históricas específicas. O golpe civil-militar de 64 e a instauração de um regime ditatorial, de acordo com Áurea Silva:

“... reforçou o silêncio na sociedade brasileira que se manifestou nos grupos sociais de várias formas:

- 1) O silêncio que coopera, que concorda com a opressão.
- 2) O silêncio produzido pelo medo. A fuga, o se “adequar” às regras do jogo, mesmo não concordando com elas. “Não me comprometa”, “eu não sou culpado”.
- 3) O silêncio alienante, a cortina, o barulho do fetiche de palavras vazias. O Brasil lindo, “Pra frente Brasil do meu coração”. O silêncio que educa para calar. A censura que foi interiorizada. A verdade que foi negada. O desconhecimento da história. A fuga para outras formas de vivências.
- 4) O silêncio que busca resistir.” (SILVA, 2019, p. 57).

Também analiso, fundamentado em tal referencial, as falas de alguns entrevistados que abordaram a temática do silêncio, da censura e dos cuidados que tinham ao falar e se expressar em público, na FAED ou em outras instituições e espaços naquele período.

Maria da Graça afirma que pessoalmente “foi um momento muito difícil” e de “muita tensão”, que teve que se “manter calada” e esconder sua “verdadeira ideologia” por temer represálias que poderiam ser desde a reprovação em uma disciplina, a expulsão do curso ou até mesmo ser presa. Um “silêncio produzido pelo medo [...] o se adequar as regras do jogo, mesmo não concordando com elas” (SILVA, 1998, p. 57) pois “em nome de uma dificuldade financeira enorme” e de seus “três filhos”, realizava uma introspecção, abafava os seus pensamentos e se calava, em meio a uma maioria de colegas que, ao que parece, professavam uma ideologia diferente dela. Um silêncio permeado pelo sentimento de culpa e penitência, ao refletir “porque eu não falei” se “muitos colegas falavam”.

[...] a maior parte não professando a mesma ideologia que eu, e muitas vezes eu tive que me manter calada para poder passar na disciplina, esconder as vezes a minha verdadeira ideologia porque sabia que eu era obrigada a ter aquele curso e aquele título entende? Em nome de três filhos que eu já tinha, em nome de uma dificuldade financeira enorme, meu pai tinha morrido. E muitas vezes eu me batia nas costas, mas como? Porque não arreventou aquela pessoa, mas o momento não permitia, se eu fosse presa ou falasse eu não poderia fazer o curso, então foi um momento muito

difícil, pessoalmente falando, de ter que abafar por conta da repressão. E as vezes me sentia meio culpada, porque eu não falei? (Maria da Graça).

Castro (2018), ao pesquisar as atuações dos movimentos estudantis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aborda as ações repressivas do regime aos estudantes combativos que, diante das práticas de terrorismo de Estado, tiveram de atuar com intensa prudência, e lidar com a mistura dos sentimentos de revolta e medo:

“Participar do ME tornou-se algo arriscado. [...] militantes foram mortos em sigilo, após passar por sessões de tortura que visavam a obtenção de informações sobre as «células terroristas de esquerda». A tortura era um assunto delicado em meio aos grupos de oposição ao regime. Pensando no ME, em que participavam jovens estudantes e, até mesmo, adolescentes, os cuidados que os sujeitos precisavam lidar envolviam gerir sentimentos como o medo e a inquietude em meio ao cerco repressivo.” (CASTRO, 2018, p.81-82).

Maria da Graça continua a refletir sobre os impactos do “momento repressor” em seus sentimentos, diante do que considerou ser uma espécie de “lavagem cerebral”, *uma* “prisão do pensamento”, como já havia enfatizado:

[...] você sempre achava que estava fazendo alguma coisa errada, você tava trabalhando 60 horas por semana, e não, eu fiz alguma coisa errada, percebe? Recebendo uma miséria de salário, fiz alguma coisa errada. Mas o momento era repressor e era para você se sentir assim mesmo, era para acabar com a cabeça de todo mundo, entende? Então a lavagem cerebral que falam não é só lavagem cerebral para quem foi para a prisão, a lavagem cerebral se deu para quem tava na prisão fora dos muros da prisão, que era a prisão do pensamento, que as vezes é pior. (Maria da Graça).

Já Carmen Lúcia autoavaliou sua participação no DAOM como não sendo muito “ativa”, e que, na verdade, era “um pouco alienada” naquele regime de “plena ditadura”, que vivia a sua vida sem se envolver muito com o movimento estudantil, representando uma forma de silêncio alienante que busca “A fuga para outras formas de vivências” (SILVA, 1998, p 57).

Celina, que ocupava a presidência do DAOM em 68, ao ser questionada se havia em 68 estudantes na FAED que não pensavam de maneira contestatória, afirmou não saber, “mas que se pensavam” “não manifestavam” por saberem que era proibido: “Eu não sei se eles não pensavam de forma tão contestatória, mas se pensavam, eles não manifestavam, não manifestavam porque sabiam que não podiam manifestar [...] (Celina). Ela também não recorda das manifestações do

movimento estudantil que ocorreram em Florianópolis em 68, afirmando que “[...] era tudo muito camuflado, porque havia muito medo, isso havia.”

Celina versou especificamente a respeito do posicionamento político do DAOM, e declarou que aquelas gestões não criticavam o regime político, explicando que o Diretório, naquele período, estava enquadrado dentro dos “parâmetros da ditadura”, bem como seguindo as suas “normas”: “As gestões estavam dentro dos parâmetros da ditadura, [...] acho que eles seguiam as normas da época da ditadura [...] não se rebelavam.”

De acordo com estas afirmações, e com o conjunto de fontes analisadas neste trabalho, considero que o silêncio expresso pelo DAOM pode ser caracterizado, às vezes, como o “... silêncio alienante [...] O Brasil tá lindo, “Pra frente Brasil do meu coração”. O silêncio que educa para calar. [...] A fuga para outras formas de vivências.”, e outras tantas vezes, como o silêncio colaboracionista, aquele “... silêncio que coopera, que concorda com a opressão” (SILVA, 2019, p. 57).

O regime conseguiu enquadrar as práticas do DAOM entre os anos 1964-68. Imprimiu a pedagogia do silêncio de tal forma que os estudantes que ocuparam o órgão de representação estudantil, bem como os demais espaços institucionais de representação discente na FAED, mantiveram-se dentro de seus “parâmetros” e suas normas, mantendo o silêncio. Atuaram de maneira “pacífica”, ordeira, preservando os “bons costumes”, respeitando as tradições, obedecendo aos limites impostos e à hierarquia social e institucional, sem levantar a voz, sem expressar sequer uma mínima contestação ou rebeldia.

Uma entidade estudantil que nasceu junto do regime militar, com o anteprojeto contrário ao que as entidades estudantis tinham sido outrora, em um passado recente, como no início dos anos 1960. Resultados do golpe, do silenciamento forçado dos estudantes, como frutos da intervenção e extinção legal das entidades estudantis históricas, surgiram “novos” órgãos representativos como o DAOM.

O que vemos, na prática, é uma entidade estudantil que expressou, e pode simbolizar, o “padrão ideal” de movimento estudantil imposto pelo grupo dominante do regime ditatorial. E sem que tal imposição fosse contestada, atuou restritamente conforme as leis disciplinares que o regime político determinava, obedecendo-as,

promovendo somente atividades de caráter cívico, cultural, social e desportivo desprovidas de resistência ou luta política contrária a ditadura.

3.3.6 Historicidade

Na composição da categoria “historicidade” são mobilizadas as expressões em que os ex-estudantes abordam aspectos das relações entre memória e história, tudo isso em meio ao processo de construção de suas narrativas sobre as atuações do movimento estudantil no passado, bem como em relação às suas maneiras de estabelecer referenciais temporais e espaciais.

Recordemos que há um conflito entre os conceitos de memória e a história, visto que, segundo Nora (1993, p. 9), a memória é viva e trazida à tona por pessoas no tempo presente, de maneira mediada e passível de manipulações inerentes a interesses pessoais e sociais, atravessada dialeticamente, pela lembrança e o esquecimento, enquanto a história é o processo crítico inacabado e contínuo de reelaboração daquilo que já passou:

Memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais.

A essencialidade viva da memória, e, portanto, sua cambialidade, se manifesta intrinsecamente ao ato de lembrar, e este se vincula, continuamente, com as diversas influências advindas das condições mutáveis de espaço e tempo. Tais condições permeiam sensivelmente as reflexões do indivíduo ou de um grupo social, no exato instante em que se está em busca das lembranças, e, por conseguinte, na elaboração da narrativa. Lembrando de elementos da estratégia metodológica desenvolvida, pondero que ao reverberar as memórias relacionadas a um conjunto de acontecimentos passados há mais de cinquenta anos, o fato de estar presente no interior das dependências da FAED sensibilizou alguns entrevistados, aflorou diversos sentimentos e, pode-se dizer que colaborou na emergência de suas lembranças.

Podemos vislumbrar aspectos desta condição espacial favorável ao processo complexo de lembrar-se de um passado distante na fala de Zenilda. Logo no início

de nossa conversa, ao olhar ao seu redor no interior do prédio do Departamento de Pesquisas (DAPE), órgão de pesquisas vinculado à FAED, o qual ela foi Diretora por anos, iniciando sua narrativa: “... é um prazer estar com você aqui recordando meu passar pela Faculdade de Educação e pela UDESC e podendo de alguma forma, por mais modesta que seja, contribuir para o seu trabalho de pesquisa.”

João Aderson, ao sentar-se no banco do *hall* da FAED, e lembrar sua atuação como presidente do DAOM, considerou que estava começando ali uma “sessão de memorização”, que estava “na sessão de reminiscências”, como que realizando um esforço progressivo em sua consciência individual, permeada pelas influências sociais, remontando da imagem, vaga e incompleta, lembrada do passado a sua narrativa mediada no campo das ideias: “Uma sessão de memorização, aqui neste *hall* nesse piso térreo [...] nós estamos aqui na sessão de reminiscências [...] e lembrar também o objeto da sua pesquisa, as nossas andanças como acadêmico e como presidente do Diretório Acadêmico Oito de Maio.”

Os depoentes realizaram incursões pelos limiares do esquecimento e da lembrança, ao desbravarem memórias até então adormecidas. Por vezes se defrontaram com os níveis do esquecimento: “Eu não lembro”, “Muito vagamente, mas acho que lembro [...] nossa se a T. estivesse aqui ela tem uma memória de elefante” (Carmen Lúcia), “Eu não lembro, acho que nós fomos a primeira gestão, não te posso afirmar assim porque com a passagem de cinco décadas ...” (João Aderson), “se não me falhe a memória” (João Aderson), “não me lembro mais” (Celina). E noutros instantes conseguiram acessar suas lembranças com nitidez: “E eu lembro como se fosse hoje...” (João), “A lembrança mais marcante que eu tenho do Diretório é...” (Zenilda), “Me lembro muito bem...” (Celina), “...isso é difícil de esquecer” (Maria da Graça).

Visto que os ex-estudantes se tornaram qualificados professores, pesquisadores e administradores envolvidos no campo educacional, algumas realizaram reflexões e conexões que permeiam as relações e confrontos entre a memória e a história.

No delinear de nossa conversa, Maria da Graça conceituou o que compreende por História, destacando o seu caráter público e impessoal, e sua função social, bem como refletiu sobre o ato de narrar sua participação histórica e

sobre a importância de contar as suas memórias para colaborar com a (re)construção de narrativas sobre a FAED e seus movimentos estudantis. E valorizou o processo e o desenvolvimento desta pesquisa histórica como um todo, para além do resultado final, como sendo importante para o pesquisador, almejando a realização de reflexões críticas sobre a História da Educação de Santa Catarina, e da UDESC em especial:

Eu sei o que é história, você não pode esconder, ela é pública, não é do meu domínio. Eu sou um pouco resistente de falar porque eu tenho que falar sobre mim e eu não gosto, mas com esse diálogo eu vejo o quanto que é importante, né? Porque afinal eu fui sujeito dessa história, e assim, espero que você possa ver esse trabalho além de ser uma dissertação, que também seja para você, entende, um momento assim de reflexão sobre o que é o ensino superior em Santa Catarina e em Florianópolis, e principalmente essa divisão de classe que fez uma universidade [...] (Maria da Graça).

E complementa tais reflexões, destacando as suas concepções sobre as funções sociais da História, especialmente, tratando-se da História da Educação brasileira no período ditatorial:

um momento que ninguém quase escreveu e nem escreve, porque é difícil mesmo [...] aí vai trabalhar muito com a memória e a memória falha [...] Agradeço muito mesmo essa oportunidade sabe, porque a história não é para ser abafada, a história é para ser vivida, narrada e utilizada. Utilizada no sentido do termo mesmo. [...] Esse é nosso trato aqui é o nosso compromisso [...] eu faço questão em dizer mais uma vez da importância de podermos refletir sobre a História da Educação Brasileira e eu neste espaço. (Maria da Graça).

Já Celina, ao concluir a sua narrativa sobre sua longa participação e vivência na FAED, exercendo diversos papéis, com destaque ao de presidente do DAOM, afirmou: “Essa foi minha história (silêncio) pra contar sobre o curso de Pedagogia e o Diretório Acadêmico, foi isso.”

Diante de um intenso intercâmbio de versões, compreendo a importância de valorizar e disponibilizar o acesso às várias memórias sobre as atuações do DAOM de 1964 a 1968, visando, como historiador, constituir uma (re)construção histórica, ao conjugar perspectivas e narrativas ainda não abordadas pela historiografia.

A memória emerge de um grupo que ela une [...] há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo. (NORA, 2012, p. 9).

A multiplicidade de memórias destes ex-estudantes constituiu uma memória coletiva (HALBWACHS, 2013) sobre as atuações do movimento estudantil faediano à época, cada qual contribuindo com suas lembranças e esquecimentos, configurando um conjunto de valiosas percepções diversas sobre os acontecimentos de um passado que vivenciaram. Pois como disse Maria da Graça: “Cada um lê conforme sua ideologia, né.”.

Considero que o emprego metodológico da realização de entrevistas semiestruturadas e não diretivas (THOMPSON, 1992), conjugada com uma escuta respeitosa que preza a não interrupção das valas das depoentes, favoreceu a fluidez e maior autenticidade ao testemunho histórico de cunho subjetivo/falado, valorizando as potencialidades e falhas da memória, bem como a história vivida e representada. Após realizar uma questão geradora não diretiva, apreciei a manifestação do livre discurso, que resultou em reflexões, por vezes, não lineares: “Quando você é entrevistado e é livre para falar, também não é uma coisa assim linear né, a vida não é linear, então você vai e volta...” (Maria da Graça).

E essa metodologia, firmada pelo respeito, com prazer e interesse na escuta das memórias de ex-estudantes da FAED, proporcionou extensas e proveitosas conversas que adentraram por temáticas imprevisíveis e adjacentes ao objeto da pesquisa, possibilitando compreendê-lo com base em um conjunto de aspectos da História da Educação: “... você tem o perfil do pesquisador, da pessoa que sabe ouvir e agradeço a oportunidade que você me deu de falar tanto, acho até que falei de mais, depois você apaga o que achar. (risos) [...] é o que eu digo, se você deixar eu falar [...] (risos)” (Zenilda).

As relações dos atores com a temporalidade, como ferramenta da memória, de compreensão de si e da sociedade no transcorrer do tempo, e da construção e organização de narrativas históricas, foram constantes. Por se tratarem propriamente de narrativas históricas, que foram elaboradas de modo linear e não linear, estabeleceram relações com o tempo presente, apresentados, por exemplo, nos enunciados “... tem que colocar também na época, né [...]”. Na época em que ela começou, hoje você vai ver os movimentos dentro da Faculdade de Educação são bem diferentes, né.” (Celina), “Na minha época” (Carmen Lúcia), “naquela época” (João), “na época da Faculdade” (Zenilda), “Naquela época ainda de repressão” (Celina), “Na época do militarismo” (Celina).

Celina, ao refletir sobre o passar do tempo, sobre as relações da sociedade com a temporalidade e com a história e as inter-relações do passado com o presente, versou sobre o caráter não progressivo e não linear da história. Tais reflexões foram feitas ao problematizarmos o retorno dos militares no comando do governo federal na atualidade, - resultado de um rompimento com o regime democrático em 2015, um golpe de “novo/velho tipo”, gestado em articulação com o processo de radicalização social que se intensificou nas ruas a partir de 2013, momentos marcados pelo embate das diversas forças antagônicas dos movimentos estudantis - o que considero um retrocesso histórico. Evidenciando que o passar do tempo não é uma garantia natural de avanços, tampouco está relacionado diretamente com um ideal de “progresso”, pois a temporalidade é uma construção humana, intrinsecamente relacionada com as transformações das conjunturas sociais marcadas pela luta das classes sociais:

Então, e a gente que já passou tudo isso (*silêncio*) como a visão da gente muda né totalmente, a gente vê esses movimentos agora né, ah, sei lá, a gente até desanima e diz: - Meu Deus, o homem não aprende nunca, o ser humano é de difícil aprendizagem realmente! (*silêncio*) Aquela famosa linha que tem sempre, é tão interessante como o ser humano vai e volta, vai e volta né, [...] Ele não segue uma linha em frente, não é? (Celina).

Os testemunhos revelaram também elementos da espacialidade, ao externar particularidades do cotidiano estudantil da FAED na década de 1960, ou seja, suas relações sociais com os espaços da cidade, que com o passar do tempo, transformaram-se ou já não existem mais. Nos depoimentos, observo a importância da Rua Saldanha Marinho para a comunidade estudantil da FAED, que a carrega consigo com carinho em suas memórias, “...ficava lá na Saldanha Marinho...” (Maria da Graça), “... e caminhava até a Saldanha Marinho...” (Celina).

Carmen Lúcia descreve seu itinerário para chegar até a Faculdade, e relembra que a vida social da cidade era circunscrita ao centro da capital, onde vivenciavam variadas relações sociais com o mar:

[...] e ia pegar ônibus ali na Praça Fernando Machado, tem a Praça XV e depois descendo tem uma outra praçinha onde tem um busto. Ali tinham árvores e era o ponto de ônibus. Depois na mesma direção tinha o Miramar. Eu morei, quando fazia a Faculdade, na Rua Bocaiuva e minha casa tinha um quintal bem grande e a gente via o mar, era a praia. Aquela beira mar ali não existia. Poucos prédios, na Praça XV ali tinha o Banco do Brasil, a Catedral [...] aqueles prédios antigos ali que a gente esquece de olhar, construção antiga, e tinha o Clube XII de Agosto que era na Rua João Pinto. (Carmen Lúcia).

Maria da Graça ponderou sobre as bruscas modificações da espacialidade da cidade de Florianópolis na década de 60, em decorrência do golpe civil-militar de 1964, já analisadas na categoria “regime político”, considerando que “a cidade estava sitiada”. E também expressou aspectos da organização espacial da cidade, destacando que as instituições e relações sociais eram, em sua maioria, no centro da capital: “A vida da cidade era só ali, aquele entorno [...] O terminal de ônibus era ali na beira do mar, tinha uma praça onde era o terminal urbano, tinha o Miramar, a praça. O Banco Nacional do Comércio e o Clube XII e a Praça e a Igreja, e aquilo tudo era ali.”

Sendo assim, ao percorrer pelas reflexões manifestadas por vozes díspares, com versões contrastantes que constituem uma memória coletiva sobre a problematização da temática proposta na categoria “historicidade”, busco contribuir para a compreensão das memórias de sujeitos históricos sobre o movimento estudantil faediano, que não reconstroem uma narrativa homogênea quanto ao passado, mas que trazem colaborações relevantes para o processo de reconstrução histórica do passado.

3.3.7 Lazer

Analiso agora os relatos dos ex-estudantes da FAED ao se referirem aos seus momentos de lazer e confraternização à época, bem como às atividades que o DAOM organizou com este intuito. As narrativas indicam os momentos, espaços, atitudes e seus formatos e características, tidos como práticas/momentos de “lazer” dos estudantes da FAED entre 1964 e 1968, entendendo o lazer como “... a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”” (MARCELINO, 1990, p. 31).

Imersos nos dilemas e contradições do modo de sobreviver e de trabalhar impostos pelas relações produtivas da sociedade capitalista contemporânea, a reflexão sobre o lazer, ou simplesmente como ocupar o valioso “tempo disponível” que nos resta, é uma questão que pessoas e instituições, dotadas de interesses dos mais diversos, já se colocaram a entabular. Especialmente quando se trata do “tempo disponível” dos jovens e estudantes de nível superior, categoria histórica e social incumbida de dar continuidade aos valores e práticas culturais tidos como

preciosos para uma sociedade, mas que vivencia esse processo em meio a um conjunto de crises capazes de contestá-los e subvertê-los.

A possibilidade de ter tempo livre para o lazer é uma variável relacionada com a realidade de cada estudante, mas que pode apresentar características similares gerais em uma comunidade estudantil específica. Tal problemática, por sinal, permeia constantemente as reuniões dos movimentos estudantis ao organizarem e proporem suas diversas ações e atividades nos períodos do contraturno escolar, em busca da maior participação e envolvimento possível.

Marcelino (1990), ao teorizar e classificar as variadas, mas interconexas, “funções do lazer”, deixa transparecer a importância das práticas do lazer na sociedade moderna, bem como o caráter dialético do lazer, diante das possibilidades do que fazer com o tempo livre. Em suma, o teor dialético do lazer está na sua possibilidade de ser altamente conservador e instrumentalizado como forma de dominação com objetivo de reduzir as transgressões da ordem social, visando suportar a disciplina e as imposições obrigatórias da vida social, ou, de ser revolucionário, como um fenômeno histórico capaz de mobilizar a sociedade criticamente, e fazer emergir neste momento privilegiado reflexões e valores que questionam a estrutura social e que catalisam uma transformação social (MARCELINO, 1990). Essa dicotomia e potencial dialético também podem ser expressos dentre as ações organizadas pelo movimento estudantil, ao considerar que é um movimento social que disputa e organiza atividades para ocupar o tempo livre dos estudantes, de acordo com os princípios políticos de cada gestão da entidade estudantil.

As entidades representativas, como os sindicatos e órgãos estudantis, foram historicamente capazes de reivindicar a existência e possibilidade de ter lazer, bem como, de organizar estes momentos e práticas. Porém, muitas vezes realizaram tais atividades de lazer como uma recreação organizada como forma de distração e apaziguamento dos problemas entre empregados e patrões, no caso das relações sindicais, ou entre estudantes e reitoria/governo, nesse caso considerando esses sujeitos históricos.

As festas são atividades importantes para a socialização da vida universitária fora das salas de aula, formas históricas de arrecadação de recursos para financiar

as demais ações do movimento estudantil e espaços para as variadas expressões artísticas no meio estudantil.

O DAOM teve o “congraçamento” dos estudantes como um dos seus principais objetivos, e a organização de festas como uma das principais atividades. Para tal afirmação, levo em conta o investimento que a entidade estudantil mobilizou, ao analisar o fluxo financeiro em seu Livro de Caixa⁷², ao gastar sempre tudo o que tinha para os preparativos do coquetel de confraternização.

Como relembra Celina, “Foi um coquetel de confraternização, eu lembro que a gente fazia umas festinhas”. Este coquetel era uma atividade tradicional de lazer de alta sofisticação realizada dentro da FAED. Como presume, o nome do evento, “Foi bem requintado, com flores, taças e champagne e tudo, foi requintado”. Tratava-se de um espaço de lazer elitista realizado no final do semestre, que previa a locação de taças e louçarias específicas para beber o *champagne*, com decoração de arranjos de flores, com salgadinhos e petiscos variados para o tira-gosto. O DAOM não organizava o coquetel para arrecadar recursos para financiar o seu movimento, pois a entidade já tinha garantida a sua renda fixa proveniente dos repasses financeiros da Direção da FAED, denominada taxa do DAOM, advinda de uma porcentagem das mensalidades pagas pelos estudantes. Portanto, no coquetel os estudantes não tinham que pagar pela comida ou bebida que consumiam: era uma verdadeira “boca-livre”, o que hoje em dia conhecemos por *open food* e *open bar*.

As entrevistas revelam que o lazer dos ex-estudantes da FAED, para além das atividades organizadas pelo DAOM, esteve relacionado com suas condições sociais e econômicas privilegiadas, que proporcionaram o acesso aos diversos espaços culturais da cidade, como as noites dançantes e a paquera nos clubes da elite da cidade, a frequências nas sessões de cinemas e teatro e, ainda, a realização de práticas desportivas.

Algumas entrevistadas relatam que frequentavam os clubes sociais da elite da cidade de Florianópolis: “Minha família era sócia do XII de Agosto e do Lira Tênis Clube [...] a gente ia para dançar, flertar...” (Carmen Lúcia); “O Clube Lira, o Clube XII e o Clube Democrata que era um clube de dança e a gente dançava muito, eu mesma frequentava esses espaços de dança, tinha a *matinée* tinha a *soirée* e a

⁷²Arquivo da FAED, Série Histórica, “Livro Caixa do DAOM: 65/70”.

mocidade dançava muito, a gente dançava muito” (Zenilda); “O Clube XII dava para o mar, eu dancei no Clube XII e a gente olhava pela janela e via o mar [...] nem era aquele Clube XII novo ali, era ainda na Rua João Pinto” (Maria da Graça). Vemos que o Clube XII era onde aconteciam os bailes aos finais de semana que promoviam o encontro da juventude privilegiada da cidade, espaço muito seletivo onde somente membros da classe alta, que adquiriam um título poderiam frequentar, ou em raras ocasiões “...quando vinham bandas de fora eles permitiam entrar quem não era sócio vendendo mesas, era muito reduzido o número, massivamente sócios” (Zenilda).

Zenilda descreveu aspectos de tais festas, destacando que raramente eram vendidas entradas, uma vez que a maioria dos bailes só era frequentada por um círculo restrito de jovens que eram associados, e estabeleceu um parâmetro de comparação com as festas de elite em Florianópolis na atualidade, tal qual os *beach clubs* de Jurerê Internacional: “E as soirées do Clube Lira e Clube XII eram fantásticas, eram momentos sociais muito até elitizantes, só faziam parte os sócios, e só eram sócios quem podia pagar as mensalidades [...] Hoje tem Jurerê internacional, tem essas boates. É outro tempo...”

Maria da Graça lembrou que seus momentos de lazer sofreram com limitações e influências provindas do regime político e da sua condição e responsabilidades como mãe. Contou que frequentou um bar tradicional muito perto da FAED, onde ia com amigas para comer quibes e botar a fofoca em dia, e que funciona até hoje, a Kibelândia: “a Kibelândia é antiga [...] gente vinha comer quibe desde os anos 60 [...] Só que agora está bem diferente [...] antes era tudo embaixo de corrente. Era um espaço bem legal, a gente gostava de ir ali, as fofocas assim...”

João Aderson, por sua vez, disse que as entidades estudantis organizavam diversas suas festas pelo centro da capital, e destacou que “... tinha um arrasta-pé lá no DCE na Álvaro de Carvalho, e o pessoal daqui não frequentava muito, era mais o pessoal do Direito da Engenharia. A Medicina tinha uma boate conhecida como Hemorragia, aqui na Rua Ferreira Lima...”, festas que mesclavam cultura, música e ativismo político.

Após a repressão e intervenção nas entidades estudantis, as rodas de samba e de música popular brasileira no restaurante universitário da UFSC surgiram em 1975, como uma maneira de reorganizar o movimento estudantil na capital

catarinense, sob iniciativa de militantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Tal esforço foi acolhido pelo Diretório Acadêmico do Centro de Educação (DACED) e em seguida pelo DCE sob o nome de Forró do RU. Momentos de lazer estudantil ao embalo do Grupo Engenho, concebidos como atividades de propaganda e agitação política, repletos de arte e cultura popular (MARTINS, 2014).

Compreendendo que o lazer juvenil não é neutro, mas permeado de funções sociais e de concepções políticas, na maioria das vezes camufladas como se fossem só “pura recreação ou entretenimento”, constitui-se também como uma categoria factível para a análise sobre as atuações dos movimentos estudantis.

Diante destas análises, é possível afirmar que o DAOM proporcionava aos estudantes a ocupação do tempo livre com atividades socialmente aceitas, equilibradas e moralmente corretas. Tais características estão presentes principalmente no Coquetel de Confraternização, festa tradicional da FAED, que seguiu os padrões de lazer das festas dos clubes sociais da elite da cidade, o XII de Agosto e o Lira Tênis Clube, buscando a manutenção do *status* desta parcela estudantil e, sobretudo, da tranquilidade, da ordem e da segurança.

Previam-se atividades de lazer desprovidas de desordem, rebeldia e criticidade, acompanhando o teor ideológico conservador das demais atuações políticas do DAOM. Momentos de lazer que se constituíram tal como um ruído que distraiu a juventude, e não a fez parar para pensar e agir sobre a sua condição e a realidade do país à época da ditadura civil-militar.

Observa-se que a diversidade ideológica dos movimentos estudantis na década de 1960 no Brasil pode ser, de alguma maneira, perceptível também, ao analisar suas variadas práticas e organizações de espaços de lazer para os estudantes. Enquanto uma parte do movimento estudantil brasileiro jogava coquetéis molotov como tática de enfrentamento à repressão da ditadura, outra parte do movimento estudantil não contestou a ditadura e esteve distante de tais confrontos. Mantiveram-se brindando “o país que vai bem”, com finas taças em seus coquetéis de confraternização.

Julgamos ainda necessário alertar que, se a atuação de parcela do estudantado, a exemplo do que ocorreu em algumas Universidades Federais do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, é representada como contestadora (MORETTI, 1984; MARTINS, 2014), estudos sobre a juventude brasileira envolvida no

movimento estudantil durante o período da ditadura civil-militar, tais como o de Groppo, Zaidan Filho e Machado (2008) defendem que não é possível elaborar uma única narrativa a respeito. Pois havia estudantes que buscaram a neutralidade, outros permaneceram ativos nas entidades existentes, até mesmo nas clandestinas, mas também há registros de organizações juvenis integradas por estudantes que apoiaram o regime ditatorial.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação consistiu numa pesquisa histórica sobre a atuação do Diretório Acadêmico Oito de Maio, movimento estudantil da Faculdade de Educação de Santa Catarina, considerando o intervalo entre os anos de 1964 e 1968. Teve como o objetivo geral analisar as memórias construídas por sujeitos protagonistas vinculados ao DAOM relativas ao período entre 1964 e 1968, constituindo uma narrativa histórica, perseguido juntamente dos seguintes objetivos específicos: Identificar a estruturação do DAOM enquanto uma entidade de representação estudantil no âmbito da Educação Superior em Santa Catarina; Analisar as formas históricas de mobilização do DAOM, identificando suas finalidades sociais e políticas; Discutir as reivindicações que compuseram a pauta do DAOM no cenário das mobilizações estudantis em Santa Catarina e no Brasil, bem como sua repercussão.

A metodologia conjugou a realização de entrevistas com cinco ex-estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Santa Catarina, três deles integrantes do Diretório Acadêmico Oito de Maio, sendo que dois deles ocuparam a presidência, e outras duas com estudantes que eram representados por esta entidade estudantil à época de suas primeiras gestões. As transcrições de entrevistas, documentos produzidos pelo DAOM, assim como a legislação educacional, constituíram um *corpus* documental analisado mediante a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

Os conteúdos das falas dos cinco entrevistados foram analisados mediante a metodologia da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), perante o que emergiram sete categorias: *Status* e Papel, Ensino Superior e Gestão Educacional, FAED, Movimento Estudantil, Regime Político, Historicidade e Lazer. Através dessas categorias, o tratamento do conteúdo permitiu compreender a organização, as atuações e reivindicações históricas, enquanto movimento estudantil, do Diretório Acadêmico Oito de Maio (DAOM) da FAED/UEDESC, perscrutando pela sua atividade em espaços institucionais tais como comissões, congregação de centro e de curso, bem como nos demais espaços institucionais, como naqueles destinados a práticas e atividades ordinárias de ensino, e em outras atividades externas, considerando

ainda um conjunto de articulações com políticos e com as elites locais, bem como com outras entidades estudantis.

Quanto à constituição do estudantado, a pesquisa desvela que o DAOM era um movimento construído não necessariamente por jovens. De acordo com nosso diálogo com os referenciais de Eisenstadt (1962) e de Foracchi (1977), verificamos que os entrevistados já tinham vivenciado os chamados “ritos de passagem”, sendo considerada mais relevante, para a transição do *status* de jovem para o *status* de adulto, a passagem da família de orientação para a família de procriação, o que se somou ao casamento e ao exercício do trabalho remunerado.

Ao analisar, sob perspectiva histórica, as gestões de 1964 a 1968 do DAOM, corroboro com os estudos que evidenciam a pluralidade de posições políticas e ideológicas que os movimentos estudantis brasileiros expressaram no decorrer do período ditatorial, particularmente aqueles que abordam “a história de um movimento estudantil que aprovava a condução política do governo militar, após o golpe de estado em 1964” (BRAGHINI; CAMESKI, 2015, p. 945). Neste sentido, o estudo evidenciou as atuações políticas conservadoras, colaboracionistas e recreativas do DAOM no início da ditadura civil-militar, em contrapartida às mobilizações que outros movimentos estudantis travaram, resistindo ao regime político autoritário.

Destacando algumas das emblemáticas falas dos próprios entrevistados, verificamos esse caráter de não-resistência, com ausência de um caráter reivindicatório, regra geral de não envolvimento na luta pela transformação social, apresentando posições político-ideológicas conservadoras no período entre 1964 e 1968. Regra geral, o DAOM não construiu um calendário de lutas do movimento estudantil com o que marcou o ano de 1968 em Florianópolis como em diversas outras partes do país e do mundo. Nas palavras de Maria da Graça “... não era um Diretório expressivo de luta...”, e, quanto aos estudantes da época, naquele contexto universitário específico, evidenciavam um “...perfil que não fosse conservador eram poucos.” Ou como afirmou Celina Cordioli: “As gestões estavam dentro dos parâmetros da (*silêncio*), acho que eles seguiam as normas da época, da ditadura na época. Não se rebelavam.” Ou seja, o DAOM, tendo nascido em “berço esplêndido”, não tinha nada a reivindicar, desde que colaborasse com a condução política e educacional do regime autoritário. Mas o ambiente de silenciamento, repressão e violências diversas não exterminou os germes da

resistência, seja individual como coletiva, como comentou Maria da Graça, que se apresentou como uma estudante de esquerda, contrária à ditadura, com uma posição política diferente do DAOM e que “Sempre tava na esquerda nessas alturas, mas sem se manifestar...”, e que considerava que dentre os seus colegas da FAED existiam “...poucas pessoas de esquerda muito pouco, e quem era não se manifestava, porque a gente era preso”.

A pesquisa traz à tona práticas e posições políticas de uma experiência histórica do movimento estudantil que, de maneira diversificada, colaborou com a implantação e manutenção do regime ditatorial em Santa Catarina. No DAOM, os estudantes organizados ocuparam a entidade estudantil oficial após o golpe de 1964, em alinhamento com a natureza da instituição de ensino superior onde estavam inseridos, criada nos moldes do regime ditatorial, onde atuaram politicamente de forma “modelar”, em conformidade com um dos padrões de movimento estudantil imposto pela ditadura, tal como uma “ponta-de-lança” do projeto autoritário para as entidades estudantis.

O trabalho evidenciou também o destino social de membros do DAOM, que funcionou como uma espécie de “laboratório da ditadura”, visto que os expoentes deste movimento estudantil se formaram enquanto quadros político-educacionais de direita em meio à práxis burocrática institucional, e, em alguns casos, foram recrutados, depois de formados, para o desempenho de papéis relevantes em órgãos do Poder Executivo Estadual. Neste sentido, ratificamos o que Nosella e Buffa (2009, p.68) afirmam sobre a importância de considerar as “trajetórias de ex-alunos” nos estudos de História de Instituições Escolares, pois este “[...] é um recurso metodológico importante para se compreender as necessidades que a sociedade, em uma dada época, tem de determinados profissionais como, também, a própria inserção desses profissionais na sociedade”. Igualmente, ficou ratificada a premissa evidenciada nos estudos de Santos e Vechia (2018), segundo a qual a investigação sobre as relações interpessoais dos sujeitos ativos numa instituição escolar e que com ela se relacionam, tais como os professores, os estudantes, os funcionários, os administradores e os membros da comunidade externa, é essencial, na medida em que possibilita a compreensão histórica de sua forma organizacional e da função social que exerceu. Ou seja, direcionar o olhar investigativo para as pessoas e suas relações de interdependência, que são sempre permeadas por

normas, valores, interesses e arranjos hierárquicos e reguladores, é um modo eficiente de interrogar as relações de poder que transcenderam a instituição em um dado período histórico. A realização das entrevistas, como matéria-prima para a elaboração de trajetórias de estudantes, nos trouxe narrativas que revelaram a natureza de uma instituição escolar e aspectos da organização social, econômica e política dos contextos, mas, sobretudo, nos permitiram avaliar os significados sociais do movimento estudantil capitaneado pelo Diretório Acadêmico Oito de Maio.

Sendo assim, o estudo também elucidada sobre a complexidade da história da Faculdade de Educação de Santa Catarina (FAED), dado o momento de sua criação no ano de 1964, evidenciando inter-relações com o regime político e com instituições do setor educacional do Poder Executivo de Santa Catarina, bem como desvela aspectos político-pedagógicos da formação de professores e técnicos educacionais em Santa Catarina na década de 1960.

Não desejo que os leitores deste texto, quaisquer que sejam suas vinculações, mas especialmente os antigos ou atuais estudantes da FAED e da UDESC, bem como de quaisquer outras instituições de ensino superior, o compreendam, ou tampouco o mobilizem como fundamento para justificar uma desconstrução ou esvaziamento do Diretório Acadêmico Oito de Maio, bem como das demais entidades estudantis. Muito pelo contrário! Tratam-se de referências da atuação, historicamente datadas, de determinadas gestões, permeadas por disputas político-ideológicas, com sua materialidade transitória e mutável no decorrer do tempo. Renovo o diálogo com Nora (1993, p.9), que nos adverte que as memórias são sempre “vida”, carregadas por grupos vivos e, por isso, estão em permanente evolução e abertas “[...] à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações”, enquanto a história “[...] é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais.”

Que este estudo inspire a participar de todas as lutas sociais, notadamente do movimento estudantil, e a construir o Diretório Acadêmico Oito de Maio com toda sua indignação e criatividade, tal como fiz também. Que essas histórias fortaleçam e fundamentem as lutas estudantis de seu tempo.

“Se o presente é de luta, o futuro nos pertence!”

Che Guevara.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988
- AGUIAR, Leticia Carneiro. **A política educacional catarinense na década de 1960: Educação, desenvolvimento e teoria do capital humano**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.30, p.228-247, jun.2008.
- AGUIAR, Leticia Carneiro. **O curso de Pedagogia em Santa Catarina: a história da sua criação no contexto do projeto desenvolvimentista da década de 60**. Tese de Doutorado em Educação – PPGE-UFSC. Florianópolis, 2006.
- ALVES, Márcio Moreira. **O beabá dos MEC-USAID**. Edições gernasa, 1968.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, Natália Cristina. **TEATRO E PODER: uma análise do espetáculo “Liberdade, liberdade” (1965-1966)**. **Anais do XXVI Simpósio Nacional da ANPUH – Associação Nacional de História 2011**. ANPUH-SP. Acesso em: 14/11/2019 http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308150572_ARQUIVO_LIBERDADE.ANPUH.REVISAR.pdf
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas**. V.1. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. Ed: Brasiliense, 1987. p. 222-232.
- BLAXLAND, Sam. *Re-thinking Student Radicalism: the case of a Provincial British University*. In: RICO, A. P.; HUERTA; J. L. H.; CAGNOLATI, A.; GÓMEZ, S. G.; GÓMEZ, S. V. (Eds.). **Globalizing the student rebellion in the long '68**. Salamanca: FahrenHouse, 2018, p.23-30.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 11.ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 1 ed. São Paulo; T. A. Queiroz Editor LTDA, 1979.

BRAGA, Medeiros. **Cordel ao Educador Paulo Freire**. Editora Queima-Bucha, Mossoró-RN.

BRANCHER, Ana; LOHN, Reinaldo Lindolfo. **Histórias na Ditadura: Santa Catarina: 1964-1985**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. **LEI Nº 4.464, DE 9 DE NOVEMBRO DE 1964** que “Dispõe sobre os **Órgãos de Representação dos estudantes e dá outras providências.**”, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4464-9-novembro-1964-376749-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 Ago. 2019.

BRASIL. **Ato Institucional nº 1, 9 de abril de 1964. Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-01-64.htm. Acesso em 10 de Fev. 2021.

BRASIL. **Ato Institucional nº 2, 27 de outubro de 1965. Mantem a Constituição Federal de 1946, as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as alterações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da Revolução de 31.03.1964, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-02-65.htm . Acesso em 22 de Fev. 2021.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. História e Filosofia de Instituições Escolares: avaliação de uma linha de pesquisa. In: **Cultura Escolar e História das Práticas Pedagógicas**. Editora Universidade Tuiuti do Paraná, ed. 1, 2008.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Cortez, 1991.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino Noturno: realidade e ilusão**. Cortez Editora, São Paulo, 1989.

CASTRO, G. M.. O Movimento Estudantil da UFRGS (Porto Alegre/Brasil) em Tempos de Ditadura Civil-Militar: No Rastro das Memórias Orais e dos Escritos Estudantis. In: RICO, A. P.; HUERTA; J. L. H.; CAGNOLATI, A.; GÓMEZ, S. G.; GÓMEZ, S. V. (Eds.). ***Globalizing the student rebellion in the long '68***. Salamanca: FahrenHouse, Salamanca, 2018, p.75-87.

CHOINACKI, Luci. Uma nova história para velhos fatos. In: RAMPINELLI, Waldir José. (Org.). ***História e Poder – a reprodução das elites em Santa Catarina***. Florianópolis: Insular, 2003.

CONCEIÇÃO, Marcos Vinícius Costa da. Os limites do sindicalismo estudantil francês e a auto-organização estudantil durante o Maio de 1968. In: RICO, A. P.; HUERTA; J. L. H.; CAGNOLATI, A.; GÓMEZ, S. G.; GÓMEZ, S. V. (Eds.). ***Globalizing the student rebellion in the long '68***. Salamanca: FahrenHouse, Salamanca, 2018, p.105-111.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. 2º Adendo ao Parecer nº 449/64 – Câmara de Ensino Superior 1º Grupo. 1965.

DAOM. **Processo 33/66. Prestação de Contas do Diretório Acadêmico “8 de Maio” da Faculdade de Educação**. Aprovado pela Congregação em 19/10/1966. Departamento dos Correio e Telégrafos – Recibo do Telegrama.Doc s/n. Sessão Histórica. Arquivo da FAED/UDESC, 1966a.

DAOM. **Prestação de Contas do DAOM: 1/1/1966 a 31/06/1966**. Arquivo da FAED/UDESC, 1966b.

DAOM. **Recibo**. Prestação de Contas do DAOM: 1/1/1966 a 31/06/1966. Arquivo da FAED/UDESC, 1966c.

DREIFUSS, René Armand. **1964: A conquista do Estado – Ação Política, Poder e Golpe de Classe**. Editora Vozes, 1981.

EINSENSTADT, S. N.. Grupos informais e organizações juvenis nas sociedades modernas. In: BRITTO, Sulamita de (Org.). **Sociologia da Juventude, IV – Os movimentos juvenis**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1968, p.13-30.

EISENSTADT, S. N. Archetypal Patterns of Youth. In: **Daedalus – Journal of The Academy of Arts an Sciences**, vol. 91, no. 1, 1962, p.28–46. Disponível em: <www.jstor.org/stable/20026696>. Acesso em: 20/09/2019.

ERN, Edel; LINS, Zenilda Nunes. Faculdade de Educação da UDESC – Primeira Turma. In: TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; SCHEIBE, Leda; KOCH, Zenir Maria (Org.). **FAED/UDESC 50 anos de Educação (1963-2013)**. Florianópolis, UDESC, 2014.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Regimento Interno da Faculdade de Educação, aprovado pelo egrégio Conselho Estadual de Educação na sessão de 06/09/1966**, 1966.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. Relatório financeiro de 1965, do Diretor Osvaldo Ferreira de Melo, 1965.

FAED/UDESC. Processo 33/66. Prestação de Contas do Diretório Acadêmico “8 de Maio” da Faculdade de Educação. Aprovado pela Congregação em 19/10/1966. Doc. 4. Sessão Histórica. Arquivo da FAED/UDESC, 1966.

FAED/UDESC. Livro Caixa do DAOM: 65/70. Série Histórica. Arquivo FAED/UDESC, 1965.

FERNANDES, Florestan. Universidade e Desenvolvimento. In: IANNI, Octavio (Org.). **Florestan Fernandes – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986, p.170-197.

FLORES, Karina Ivone Cruz. *Itinerario personal y profesional de mujeres que participaron en el movimiento estudiantil mexicano de 1968*. In: RICO, A. P.; HUERTA; J. L. H.; CAGNOLATI, A.; GÓMEZ, S. G.; GÓMEZ, S. V. (Eds.). **Globalizing the student rebellion in the long '68**. Salamanca: FahrenHouse, 2018, p127-133.

FORACCHI, M. M.. **A juventude na sociedade moderna**, São Paulo: Pioneira, 1972.

GABEIRA, Fernando. **O que é Isso, Companheiro?** Rio de Janeiro, Guanabara, 1988.

GROPPO, Luís Antonio; Z Aidan Filho, Michel; MACHADO, Otávio Luiz. **Juventude e movimento estudantil: ontem e hoje**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

HAGEMAYER, Rafael Rosa. O Movimento Estudantil de 1968 e a nostalgia do romantismo revolucionário. In: GROppo, Luís Antonio; Z Aidan Filho, Michel; MACHADO, Otávio Luiz. **Juventude e movimento estudantil: ontem e hoje**. Recife, Editora UIniversitária UFPE, 2008, p.48-63.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. 1968: O ano da derrubada do ensino pago no Paraná. In: MARTINS FILHO, João Roberto (Org.). **1968 faz 30 anos**. – Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo; Fapesp; São Carlos, SP: Editora da Universidade de São Carlos, 1998, p.95-128.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. **Caminhando e cantando: o imaginário do movimento estudantil brasileiro de 1968**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

INFOPIEDIA. Peleguismo. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$peleguismo](https://www.infopedia.pt/$peleguismo). Acesso em: 10 nov. 2020.

KOCH, Zenir Maria; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; SCHEIBE, Leda (Orgs.) **FAEDUDESC 50 anos de Educação (1963-2013)**. Florianópolis: Editora UDESC, 2014.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, E.. O Auto dos 99% - o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC da UNE) e a mobilização estudantil. **Revista Crioula**, (10), 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-7169.crioula.2011.55487>. Acesso em: 22 Jan. 2019.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. **Pontes para o futuro: Relações de poder e cultura urbana Florianópolis 1950 a 1970**. UFRGS, 2002.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 2ª Ed. - Campinas, SP : Papirus, 1990

MARTINS, Celso. A gente quer ter voz ativa: estudantes contra a ditadura (1975-1979). In: BRANCHER, A.; LOHN, R. L.. **Histórias na Ditadura: Santa Catarina: 1964-1985**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014, p.271-296.

MEDINA, João Ignácio de. Os insubordinados marinheiros de 1910 e de 1964. **XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**. Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.25/ANPUH.S25.0927.pdf>. Acesso em: 18 Fev. 2021.

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. VALLE, Ione Ribeiro. Plano Estadual de Educação (PEE) e teoria do capital humano: estratégias de formação docente em Santa Catarina/Brasil (década de 60). **Políticas Educativas**, v. 7, n. 2, p.1-19, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Ofício nº 1.726**. 1965.

NORA, P.. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, dez. 1993, p.7-28.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

PAIVA, Luiz Felipe Souza Barros de. **Histórias do movimento estudantil da Faculdade de Educação de Santa Catarina (FAED/UDESC) na ditadura brasileira (1964-1968)**. UDESC, 2017.

PEREIRA, Moacir (org). **Ivo Silveira: um depoimento**. Fpolis: Editora Insular, 1998.

POERNER, Artur José. **O Poder Jovem: História da Participação Política dos Estudantes Brasileiros**. São Paulo, CMJ, 1995.

RAUPP, Marcelo Coelho. Entre o traço e o palanque: Tecocracia e Personalismo Político no PSD catarinense (1960-1965). **XXV Simpósio Nacional de História (ANPUH)**. Fortaleza, 2009. Disponível em: http://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/7156/2009_raupp_entre_traco_palanque.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em 15 Fev. 2021.

RICO, A. P.; HUERTA; J. L. H.; CAGNOLATI, A.; GÓMEZ, S. G.; GÓMEZ, S. V. (Eds.). ***Globalizing the student rebellion in the long '68***. Salamanca: FahrenHouse, 2018.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François et. al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SALDANHA, Alberto. O mito do Poder Jovem. In: GROPPPO, Luís Antônio; ZAIDAN FILHO, Michel; MACHADO, Otávio Luiz. **Juventude e movimento estudantil: ontem e hoje**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008, p.36-47.

SANTA CATARINA, **Lei nº 3191 de 8 de Maio de 1963 que “Dispõe sôbre o Sistema Estadual de Ensino em Santa Catarina”, TÍTULO X, Capítulo Único “Da Fundação Educacional de Santa Catarina**. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-3191-1963-santa-catarina-dispoe-sobre-o-sistema-estadual-de-ensino-de-santa-catarina>. Acesso em 29 Out.2019.

SANTA CATARINA. ***Sobre as Condições do Processo Educacional de Santa Catarina. Florianópolis***. Florianópolis: FESC/UDESC/FAED/CEPE, 1967.

SANTOS, Ademir Valdir dos; VECHIA, Ariclê. A Pesquisa sobre Instituições Escolares na Revista Brasileira de História da Educação (2001-2016). In: **Cad. Pesq., São Luís, v. 25, n. 4, out./dez. 2018**.

SARTOTI, Rodrigo Alessandro. **Juristas e Ditadura: Uma história política da Faculdade de Direito da UFSC durante a ditadura militar (1964-1968)**. UFSC, 2017, 245 p.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **INFORMAÇÃO Nº 05/SNI/NAFL/69**, 1969. Disponível em: http://imagem.sian.an.gov.br/acervo/derivadas/BR_DFANBSB_V8/MIC/GNC/NNN/82003271/BR_DFANBSB_V8_MIC_GNC_NNN_82003271_d0001de0001.pdf . Acesso em: 20 jan. 2021

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **INFORMAÇÃO Nº 548/16/AC/76 - INFILTRAÇÃO COMUNISTA - SETOR EDUCACIO I -UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DE SANTA CATARINHA - UDESC - LUIZ HENRIQUE MENDES DE CAMPOS.** Disponível em: http://sian.an.gov.br/sianex/Consulta/Pesquisa_Livre_Painel_Resultado.asp?v_CodReferencia_id=1830286&v_abas=2>. Acesso em: 22 Nov.2019.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **Aspectos que configuram diversidade político-ideológica de familiares de Celestino, e possíveis divergências no interior de uma família catarinense atuante no cenário político-educacional local e nacional.** Disponível em: http://sian.an.gov.br/sianex/consulta/Pesquisa_Livre_Painel_Resultado.asp?v_CodReferencia_id=1959058&v_abas=2. Acesso em: 22 nov. 2019.

SILVA, Área Oliveira. **O estado autoritário em Santa Catarina e a pedagogia do silêncio – 1964-1979.** Florianópolis: Insular, 2019.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado : História Oral.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.

UDESC, **UDESC 50 anos – a trajetória da universidade dos catarinenses.** Florianópolis: Diretoria da Imprensa Oficial e Editora de Santa Catarina, 2015.

VALLE, Ione Ribeiro. **Burocratização da educação: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1996.

VIEIRA, Margaria Luiza de Matos. 68: Os estudantes mineiros e o desejo de um mundo novo. In. MARTINS FILHOS, João Roberto (Org).**1968 faz 30 anos.**

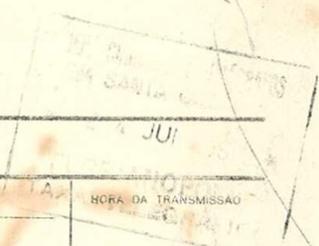
Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp; São Carlos, SP: Editora da Universidade de São Carlos, 1998.

ANEXOS

(A)

DEPARTAMENTO DOS CORREIOS E TELÉGRAFOS
RECIBO DO TELEGRAMA ABAIXO DISCRIMINADO

| | |
|---|---------------------------------|
| <small>Espaço reservado à autenticação mecânica</small> | DESTINO |
| <small>Espaço reservado à autenticação mecânica</small> | SERA PREDEFINIDA PELO EXPEDIDOR |
| <small>Espaço reservado à autenticação mecânica</small> | DCT TELEGRAMA |

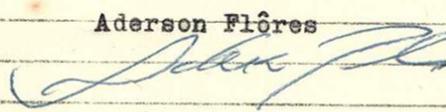


| | | | | | | | |
|--|---|--|---|-------------------------------------|--|---|---|
| <small>INDICAÇÕES DE SERVIÇOS TAXADOS</small> | <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 60%; border-bottom: 1px solid black;"> DESTINATÁRIO: Dep. Paulo Preis Assembléia Legislativa do Estado <small>(Rua, Avenida, etc.) (Bairro)</small> </td> <td style="width: 40%; border-bottom: 1px solid black; vertical-align: top;"> <small>HORA DA TRANSMISSÃO</small> <small>UNIDADES DO OPERADOR</small> </td> </tr> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black;"> CIDADE: Nesta ESTADO: </td> <td style="border-bottom: 1px solid black;"></td> </tr> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black;"><small>(ou nome da estação móvel nos radiogramas)</small></td> <td style="border-bottom: 1px solid black;"><small>(ou nome da estação terrestre nos radiogramas)</small></td> </tr> </table> | DESTINATÁRIO: Dep. Paulo Preis Assembléia Legislativa do Estado <small>(Rua, Avenida, etc.) (Bairro)</small> | <small>HORA DA TRANSMISSÃO</small> <small>UNIDADES DO OPERADOR</small> | CIDADE: Nesta ESTADO: | | <small>(ou nome da estação móvel nos radiogramas)</small> | <small>(ou nome da estação terrestre nos radiogramas)</small> |
| DESTINATÁRIO: Dep. Paulo Preis Assembléia Legislativa do Estado <small>(Rua, Avenida, etc.) (Bairro)</small> | <small>HORA DA TRANSMISSÃO</small> <small>UNIDADES DO OPERADOR</small> | | | | | | |
| CIDADE: Nesta ESTADO: | | | | | | | |
| <small>(ou nome da estação móvel nos radiogramas)</small> | <small>(ou nome da estação terrestre nos radiogramas)</small> | | | | | | |

ENDESAÇO

TEXTO E ASSINATURA

Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação
congratula-se com V. Ex^a brilhante participação Lei
que regulamenta egressos das Faculdades de Educação
e Filosofia.

Aderson Flôres


| |
|---|
| EXPEDIDOR: Diretório Acadêmico "8 de maio" TELEFONE: |
| RUA: Saldanha Marinho BAIRRO: |

MOD. 561 C - D. C. T. - Original para telegramas

Processo 33/66. Prestação de Contas do Diretório Acadêmico "8 de Maio" da Faculdade de Educação. Aprovado pela Congregação em 19/10/1966. Departamento dos Correio e Telégrafos – Recibo do Telegrama.Doc s/n. Sessão Histórica. Arquivo da FAED/UDESC.