

MARIO LOPES AMORIM

**OFICINA — LIBERDADE E COOPERAÇÃO
(1973-1986)**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em História do Brasil à Comissão Examinadora da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da profa. Ana Maria de Oliveira Burmester.

CURITIBA

1993

DEDICATÓRIA

À Rita, que devolveu meu sorriso no sorriso dela;

A Gabriel, pelas tardes de sono que muito me ajudaram.

AGRADECIMENTOS

A Profª Ana Maria de Oliveira Burmester, pela orientação, pela paciência e apoio indispensáveis;

Ao Elton e ao pessoal da Casa da Memória de Curitiba, pela paciência e atendimento;

Ao pessoal do Arquivo Público do Paraná, pelo atendimento;

A Zélia Passos, pela boa-vontade e disponibilidade de arquivos;

A Carmem Ribeiro, pelas dicas;

A Hilene de Souza, pela datilografia e pela paciência com Gabriel.

SUMÁRIO

	DEDICATÓRIA	ii
	AGRADECIMENTOS	iii
1	INTRODUÇÃO	1
2	A ESCOLA OFICINA NA CONJUNTURA DE SEU SUR- GIMENTO	5
3	CONCEPÇÃO OFICIAL X CONCEPÇÃO OFICINA: A EXPLICITAÇÃO DO CONFLITO	14
	A política educacional brasileira na con - juntura da fundação da AED/Oficina	15
	A legislação educacional na conjuntura da fundação da AED/Oficina	17
	O planejamento educacional na conjuntura da fundação da AED/Oficina	21
	A realidade	24
	Oficina: uma alternativa	30
4	O PEQUENO LÊNIN	66
5	A OCA: UMA DISSIDÊNCIA	90

6	A CRISE E O FIM DA OFICINA	94
7	CONCLUSÃO	98
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
	ARQUIVOS E FONTES	107
	ANEXOS	110

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende dar alguns passos adiante no sentido de melhor compreensão de determinado período recente da história do Brasil a partir deste estudo de caso: a Escola Oficina, entidade surgida em Curitiba em 1973, com objetivo de ser uma alternativa às opções de ensino então existentes nesta capital.

Desde a sua fundação, situamos as suas atividades em um período denominado pela historiografia como "distensão", correspondendo ao mandato do presidente Ernesto Geisel principalmente, e "concebida como uma abertura gradual do regime, através da dinamização da estrutura partidária, da recuperação do prestígio do Legislativo e do restabelecimento progressivo de relações com grupos marginalizados pelo processo revolucionário a partir, sobretudo, de 1968."¹

Apesar destas tentativas, observaremos muitas contramarchas no processo, pois as resistências a ele serão sentidas, vindas principalmente de dentro do próprio sistema.

Outra questão que surge com o relato da trajetória da Escola Oficina é a situação da educação no Brasil ao longo do período focalizado e suas sequelas, sentidas até o dia de hoje. Para tanto faz-se necessário trabalhar com a concepção oficial de ensino vigente, e ao mesmo tempo ressaltar as suas diferenças com a concepção educacional da Escola Oficina, tornando claras

¹KLEIN, Lúcia. Brasil pós-64: a nova ordem legal e a redefinição das bases de legitimidade. In: KLEIN, Lúcia & FIGUEIREDO, Marcus. Legitimidade e coação no Brasil pós-64. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1978. p. 66.

as diferenças entre ambas, de forma a podermos situar melhor a mesma enquanto contra-ideologia circulante dentro da sociedade civil. Por esse caráter, a escola enfrentará problemas, como veremos mais adiante. No momento, para que se possa sentir o alcance da proposta educacional, detemo-nos em um trecho do depoimento do professor Leo Kessel, quando da sua detenção, em 1978, como um dos elaboradores do projeto da Escola Oca, uma dissidência da Oficina, sendo portanto daí proveniente:

"Expliquei que a escola servirá como modelo para reestruturação do ensino. Defenderei isso em minha tese de mestrado e doutoramento. Levaremos as bases do projeto até o Ministério da Educação para que estudem, pois pode ser a solução para a educação nacional."²

Ao longo de sua existência, a Escola Oficina enfrentou problemas variados, tais como defecções de alguns associados por não concordarem e denunciarem procedimentos tomados pela Direção como opostos aos princípios originais que nortearam a criação da Escola, crítica esta rebatida pela mesma Direção, e que fundarão outra escola, a já acima citada Oca.

Um outro momento de dificuldade será em março de 1978, quando 10 (dez) pessoas relacionadas com a Oficina, embora alguns já estivessem afastados da mesma, foram presos pela Polícia Federal sob acusação de

Desenvolverem "atividades contrárias à Segurança Nacional", como responsáveis "pelo funcionamento de duas escolas primárias nas quais as crianças são doutrinadas dentro de princípios marxistas, desenvolvendo-se-lhes uma visão materialista e dialética do mundo, na pretensão de realizar transformações sociais, incutindo nas crianças a negação de valores como a religião, a família e a tradição histórica".³

Como desenlace desse caso, os presos interrogados

² ACUSADOS de subversão processam a polícia. Repórter, Rio de Janeiro, abril de 1978. p. 7.

³ Trecho baseado em nota oficial da Polícia Federal, de 18/03/78.

como parte de inquérito instaurado pela Polícia Federal para investigar as atividades da escola, a após isso serão libertados, sendo o inquérito arquivado por falta de provas.⁴ Como pretendemos demonstrar, essa atitude será justificada dentro da conjuntura então vivida pelo regime militar, particularmente a distensão e a abertura do governo Ernesto Geisel (1974-1979), ressaltando-se pelo mandato do General João Batista Figueiredo (1979-1985). A Escola Oficina representaria uma contra-ideologia em um momento extremamente delicado vivido pelo Regime Militar:

A ditadura brasileira foi sacudida de alto a baixo, em 1974, pela alta do petróleo e pela votação esmagadora nos candidatos da oposição ao Senado. O novo preço do petróleo minou a base econômica do "milagre brasileiro", encerrando uma fase de expansão espetacular do capitalismo, da qual o "milagre" era ao mesmo tempo uma consequência e uma de suas manifestações mais notáveis. E o protesto maciço pelo voto trincou a fachada do regime, acabando com suas tentativas de legitimação política.(...)⁵

Assim, a repressão contra a Escola pode ser vista em um contexto de resistência do regime, visando a sua manutenção.

Por se tratar de uma instituição sem fins lucrativos e mantendo-se apenas através das contribuições dos pais de alunos, a Escola Oficina enfrentou, ao longo de sua existência, problemas de ordem financeira, agravados pela conjuntura econômica desfavorável pós-"milagre". Através da análise de balancetes, livro-caixa e pedidos de subvenção, podemos chegar à conclusão de terem sido as dificuldades financeiras um dos fatores que levaram ao encerramento das atividades da Oficina.

Também como parte importante deste trabalho será colocada a proposta teórico-pedagógica da escola, em um estudo comparativo com a concepção oficial de ensino então vigente, no

⁴ PROCESSO da Oca é arquivado. Correio de Notícias, Curitiba, 22 jun 1978. p.1.

⁵ KUCINSKI, Bernardo. Abertura, a história de uma crise. SP. Brasil Debates, 1982. p.14.

sentido de serem ressaltadas as diferenças substanciais entre ambas, auxiliando inclusive a compreender o que caracterizaria a Escola Oficina como veículo de contra-ideologia, sendo portanto bastante visada pelo Regime Militar, conforme já citado acima.

Dessa maneira, procuraremos dar a nossa contribuição para o estudo da conjuntura já citada, ao mesmo tempo que possamos aprofundar reflexões sobre a questão educacional brasileira, tema que nos interessa particularmente, pois atualmente não vislumbramos nenhuma possibilidade de melhora na qualidade do ensino existente no país, numa perspectiva bastante sombria, para se dizer o mínimo, para a educação brasileira.

A ESCOLA OFICINA NA CONJUNTURA DE SEU SURGIMENTO

A Escola Oficina foi fundada em 1973 por um grupo de pessoas em busca de uma concepção de educação diversa das escolas particulares existentes na faixa pré-escolar, de 3 a 6 anos de idade, em Curitiba. A crítica principal feita por essas pessoas baseava-se no tipo de atendimento dado às crianças, onde procurava-se sobressair a questão disciplinar em primeiro plano, isto é, trazer as crianças dentro de um esquema extremamente rígido para as expectativas desses jovens pais. A mera "domesticação" de suas crianças e a absorção de valores tradicionais veiculados por essas escolas não era absolutamente de seu interesse. Ao mesmo tempo, criticava-se a postura autoritária e acrítica desses estabelecimentos pré-escolares, limitando-se inclusive as possibilidades de desenvolvimento dos alunos.¹ Nessa época,

"Em 1974-1975, a ditadura já estava na descendente, mas ainda havia uma grande propaganda ideológica, na base do milagre. "Brasil, ame-o ou deixe-o". As escolas de todos os níveis foram submetidas a rígido controle oficial, como veículos dessa propaganda.² (...)"

Portanto, procurando um espaço alternativo para seus filhos e não o encontrando, esses pais resolveram criar tal espaço, onde eles mesmos tratassem dessa questão. Com relação à esta origem, remonta ao "Centro de Orientação e Aprendizagem", de propriedade da professora Ivete da Luz M. Amorim que, ao falecer em 1972, acabou sendo herdada por alguns futuros dirigentes da Oficina. Como não conseguissem continuar com o Centro por problemas financeiros, resolveram criar sua própria

¹ PASSOS, Zélia. Depoimento oral à Casa da Memória. 1986.

² HELLER, Milton Ivan. Resistência democrática. A repressão no Paraná. RJ, Paz e Terra, 1988. p. 363.

escola em setembro de 1973, sendo ao todo 28 sócios fundadores.³

De acordo com o que levantamos, podemos delimitar o universo deste grupo ligado à Escola Oficina: inicialmente, uma primeira constatação é a de que só podiam tratar-se de indivíduos de classe média, embora tenhamos encontrado posteriormente alguns alunos estudando através de bolsas. Através de contatos com ex-mentores da Escola, observamos serem esses casos de filhos de funcionários como faxineiras, sem condições financeiras de pagar os estudos de suas crianças, mas que acabaram sendo aceitos como alunos. Mas frise-se aqui ser tal ação de caráter de exceção, pois a regra era a contribuição de associados e amigos da Oficina para mantê-la funcionando.

Um segundo ponto a ser colocado é o de serem essas pessoas, na sua maioria, profissionais liberais, tais como jornalistas, arquitetos, sociólogos, etc., mas bastante conhecidos no cenário curitibano, e que percebiam remuneração suficiente para contribuírem com sua parte para a manutenção da Escola.

Um dado a ser ressaltado é o grande número de associados da AED trabalhar no IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social). Pelo menos cinco elementos dentre seus fundadores estavam empregados neste órgão público, sendo que outros funcionários associaram-se em anos posteriores, influenciados pela experiência levada adiante por seus colegas.

Logo situamos nosso objeto de estudo dentro de um determinado segmento da população curitibana, de classe média e às vezes até média alta, uma vez que a sustentação financeira, segundo a proposta da AED (Associação de Estudos Educacionais,

³ A relação dos fundadores encontra-se no ANEXO I ao final desse trabalho.

cuja finalidade, dentre outras, era garantir a manutenção da Escola para os filhos dos associados),⁴ era garantida pelas contribuições dos associados, não havendo qualquer intenção comercial. Além dos associados, havia também os amigos da oficina, uma categoria responsável pela divulgação do projeto, apoiar com sugestões, colaborar na execução de tarefas e contribuir financeiramente. Dessa forma, sendo associado ou amigo da Escola, acreditamos que essas pessoas, necessariamente, estão inseridas dentro de um universo de classe média, pois obrigatoriamente deveriam dispor de contribuições para a Escola.

Logo, praticamente todos os associados da AED tinham nível superior, com alguns pós-graduados, e uns poucos ainda cursando graduação. Um ponto a ser salientado é a não-predominância de associados de formação superior em pedagogia, mas sim a ocorrência de profissionais de várias áreas distintas mas com interesse na proposta da Escola. Tanto que encontraremos médicos, advogados, engenheiros de todas as especializações, mas estes propunham-se a ler e conhecer os autores nos quais baseava-se a proposta da Escola. Mesmo sendo profissionais da área de educação ou com formação em ciências humanas, havia a intenção de aprofundamento na proposta da Escola, não ocorrendo assim a predominância de uma determinada área profissional entre os envolvidos com o projeto educacional.

Podemos verificar também a faixa de idade dos associados e amigos da escola como sendo relativamente nova, com algumas exceções. O que se levanta aqui seria uma maioria concentrada na faixa dos 20 aos 30 anos de idade, porém com uma boa parte deles já casados e com filhos, obviamente matriculados

⁴ AED. Estatutos. Diário Oficial de 09 de outubro de 1973.

na Escola. Com relação à estrutura sexual, há equilíbrio entre o número de homens e mulheres, facilmente constatável e previsível em se tratando de serem casais associados, de acordo com a orientação pedagógica casa-escola integradas, assunto a ser tratado oportunamente.

Apesar da Escola Oficina não possuir nenhuma intenção declaradamente esquerdista,⁵ um simples olhar sobre os nomes de seus principais idealizadores nos leva a deduzir com relação às tendências políticas, que havia uma simpatia, e posteriormente chegando-se a uma militância, a idéias de esquerda. Praticamente todos os membros associados da Escola eram remanescentes da geração-68, com ativa participação no movimento estudantil da época, e ao saírem do curso superior vão procurar colocar em prática os seus ideais. De acordo com as informações contidas nos arquivos da Delegacia da Ordem Política e Social (DOPS), encontraremos no quadro social da AED de 1976 elementos ligados a organizações como: AP, MR-8, POC, ALN e VPR, sendo em maior número os oriundos da primeira organização citada. Para corroborar essa nossa observação, ao longo desse trabalho aparecerão nomes que comprovarão o dito acima.

Com relação à origem geográfica e familiar dos pais e amigos da Escola, verificaremos serem na maioria de pessoas nascidas em Curitiba, se não tendo aqui suas ligações familiares. Embora encontraremos pessoas de outras partes do Brasil, estas serão ínfima minoria. Chegam a ocorrer casos de estrangeiros entre os associados, sendo de nosso conhecimento casais de canadenses e chilenos.

Concluindo, temos o que podemos chamar de

⁵ AED. Estatutos, 1973.

"intelectualidade curitibana jovem e de esquerda", onde aqueles qualificados como pais, amigos e associados da Escola desfrutavam de uma condição sócio-econômica até certo ponto cômoda. Assim, temos portanto a delimitação do nosso objeto de estudo.

Quando esse grupo de pais resolve por em prática suas idéias, vivia-se no país uma conjuntura extremamente interessante. Ainda em 1973, vivia-se a "ressaca" do "milagre econômico",⁶ onde as taxas de inflação começaram a recrudescer, agravando-se a situação com a grande crise do petróleo. Tal situação preocupará sobremaneira a questão da legitimação do regime militar, pois este até então buscava no sucesso econômico tal legitimidade. O próprio escolhido pelo sistema para suceder o General Médici, General Ernesto Geisel, perceberá esse problema. Mesmo assim, as condições ainda eram favoráveis ao regime, pois segundo Alfred Stepan "em 1973, quando começou o processo de liberalização brasileiro, não havia oposição política significativa, nem crise econômica, e não havia o colapso do aparato coercitivo devido à derrota na guerra".⁷ Dentro desse mesmo raciocínio caminha Bolívar Lamounier ao ressaltar que a "distensão, não foi determinada, no início, por pressões organizadas da sociedade civil."⁸

Como já citado acima, o sucesso do "milagre", onde a economia chegava a crescer a taxas anuais de 10 e 11 por cento, era usado pelo regime para legitimá-los aos olhos da

⁶ Sobre o "milagre", consultar KUCINSKI, Bernardo. Abertura, a história de uma crise. SP, Brasil Debates, 1982. cap.2.

⁷ STEPAN, Alfred (org). Democratizando o Brasil. RJ, Paz e Terra, 1988. p. 12.

⁸ LAMOUNIER, Bolívar. Apontamento sobre a questão democrática brasileira. In: ROUQUIÉ, Alain, LAMOUNIER, Bolívar e SCHVARZER, Jorge (orgs). Como renascem as democracias. SP, Brasiliense, 1985. p. 126.

opinião pública. Porém, com a alta dos preços do petróleo, tal fase de expansão econômica começa a deteriorar-se, pois passamos a observar dois desdobramentos significativos: inicialmente, o rompimento da burguesia com os militares, viabilizado através de uma campanha pela "desestatização", acusando a tecnocracia estatal de estar absorvendo setores de atividades onde a iniciativa privada deveria prevalecer. Ora, tal campanha representava o descontentamento do grande capital com a queda do crescimento econômico, pois inviabilizaria uma série de investimentos realizados no bojo da euforia expansionista. A idéia era de que os setores controlados pelo estado, os de base, se voltassem para a diminuição dos custos de produção, sendo essa uma maneira de, no mínimo, diminuir os prejuízos. Dessa forma, setores empresariais não titubearam em apoiar certas medidas liberalizantes, procurando pressionar o governo a atender suas reivindicações, e não tomar nenhuma atitude contrária a seus interesses.⁹

A outra questão a ser levada em conta é a de que praticamente toda a estrutura de energia e transportes do país baseava-se no petróleo. Ora, com a crise tal sistema foi atingido em cheio, provocando uma ascensão significativa nos preços de importação do produto, gerando um salto no déficit em conta corrente.

Com o advento da crise econômica, o regime militar passará a buscar uma nova via de legitimação, pois o tão alardeado sucesso econômico de então já não está mais servindo-lhe de suporte:

⁹ Ver KUCINSKI, *op.cit.*, p. 27-34.

"El gobierno de Geisel tuvo que maniobrar en este clima de conjuntura económica de relativo descenso. (...) La imposibilidad objetiva de satisfacer las elevadas expectativas de los sectores empresariales, formados durante el período del "milagro", junto con la mayor libertad de expresión, logró que la base social que apoyaba el régimen se desintegrara.¹⁰..."

A questão da legitimidade (ou ilegitimidade) é colocada na pauta do dia pelo novo governo que assume em 1974. Para tanto, o regime vai valer-se de uma política de liberalização, ou "distensão" controlada, com o objetivo de reduzirem-se as tensões advindas com a economia desfavorável e com a exagerada repressão do governo Médici.

Mas a crise não se restringirá apenas ao campo do econômico. Os desdobramentos dessa crise vão manifestar-se em outras questões, mas sempre voltados para o regime buscando novas formas de tornar-se reconhecido como legítimo. Sem dúvida que a lenta distensão deriva-se dessa necessidade. Mas, da mesma forma, tal procedimento acabará, por um lado, na tentativa de ampliação da base de sustentação do Estado, segundo M. H. Moreira Alves,¹¹ permitindo uma liberalização:

"... "Liberalização" é diferente de "democratização". Num quadro autoritário, "liberalização" pode envolver um misto de mudanças políticas e sociais, tais como menos censura da imprensa, uma amplitude um pouco maior para a organização de atividades autônomas da classe operária, a reintrodução de algumas salvaguardas legais e individuais tais como habeas-corpus, (...), e mais importante, a tolerância da oposição política. (...) fica claro que liberalização não engloba necessariamente democratização."¹²

Logo, neste contexto vamos encontrar uma série de manifestações da sociedade civil, onde esta começa a conquistar espaços até então bloqueados pelo Regime Militar. A já citada campanha de desestatização, a denúncia dos abusos cometidos pela

¹⁰ CARDOSO, Fernando H. El atolladero de los regímenes autoritarios: el caso brasileño. Revista mexicana de sociología. México, 42(3): 1155, jul/set.1980.

¹¹ ALVES, op. cit., p.186.

¹² Ver STEPAN, Alfred (org). Democratizando o Brasil. p. 12-3.

repressão, as críticas com relação a um modelo concentrador de renda, as campanhas pró-direitos humanos levados a efeito pela Igreja Católica, OAB, ABI, as eleições legislativas de 1974, onde tentou-se ganhar o apoio da população pela via eleitoral através de uma hipotética vitória da ARENA, mas o que se viu foi uma estrondosa e surpreendente vitória do MDB, que soube explorar com eficiência os pontos fracos do regime através da propaganda eleitoral na televisão.

Nesse contexto podemos também situar a criação da Escola Oficina. Surgindo no bojo de um movimento de liberalização, como visto anteriormente, a Escola é a própria manifestação de um setor da classe média que provocará uma alternativa de ensino, chocando-se contra a concepção oficial, como veremos mais adiante. Mas ela aparece no momento onde as frestas estão começando a tornar-se visíveis, sendo portanto também uma das manifestações dessa conjuntura de distensão, que já está se esboçando no final do período Médici. Tal tendência liberalizante, portanto, permite um maior espaço à maior expressão da sociedade civil, e a Escola Oficina está rigorosamente situada em toda essa movimentação.

Dessa maneira, podemos inferir que a Escola Oficina, assim como outros movimentos seus contemporâneos, passam a contestar uma ordem vigente, aproveitando-se de uma crise dentro do próprio sistema hegemônico, com conflitos entre a burguesia e o governo militar através da campanha pela "desestatização". Assim, abre-se uma brecha para a ocorrência de tais manifestações, e até mesmo para o caso de veiculação de contra-ideologia, como é o caso da Oficina, pois há necessidade destas circularem para dar a ilusão de que a sociedade civil opta

livremente, ainda mais em um momento de liberalização, como o acima focalizado. Mas por tratar-se de uma nova experiência a Nível escolar, principalmente, é que a escola sofrerá intervenções, como veremos a seguir.

CONCEPÇÃO OFICIAL X CONCEPÇÃO

OFICINA:

A EXPLICITAÇÃO DO CONFLITO

Para demonstrar a questão da Escola Oficina enquanto contra-ideologia à concepção de ensino Oficial, que procura tornar-se senso comum, passaremos a proceder uma análise de ambos os pontos de vista sob um aspecto comparativo, procurando assim ressaltar as diferenças entre eles.

A concepção oficial de ensino, aquela considerada a partir da nova legislação implementada a partir das célebres leis 5540/68 e 5692/71, ambas já sobejamente estudadas por vasta e variada bibliografia especializada.¹ A fim de evitarmos longa e enfadonha repetição de análises já realizadas, procuraremos levantar apenas os aspectos principais a nível de legislação e prática, enfatizando os pontos mais específicos para nosso trabalho.

Inicialmente, abordaremos a política educacional oficial em seus pontos mais gerais, partindo mais tarde para o exame da política pré-escolar.

Lançar um olhar sobre a educação brasileira nos anos 70 é constatar a imposição de uma concepção educacional que vai servir como uma luva para as aspirações da classe dominante, e que vai tornar-se senso comum na sociedade civil. A crescente tecnização do ensino atenderá os interesses empresariais de suprimento de mão-de-obra barata, considerando o caráter

¹ Ver: FREITAG, Bárbara, op. cit.; CUNHA, Luiz Antônio R. Educação e desenvolvimento social no Brasil. RJ, Francisco Alves, 1975 e outros.

profissionalizante do ensino de 2º grau, apenas para citarmos um exemplo, que será especificado mais adiante.

Com o auxílio do regime autoritário, a classe dominante, através principalmente de uma relação pedagógica, procurou impor a sua condição hegemônica,² tratando de controlar a instituição escola e garantir o fortalecimento do bloco histórico.

Verificaremos que, ao longo desta conjuntura, toda a legislação referente à política educacional procurou impedir a concretização de qualquer educação emancipatória, servindo apenas como reprodutora das relações sociais vigentes. O Estado, portanto, interfere favoravelmente aos interesses da burguesia industrial também a nível infra-estrutural, como já visto acima. "O Estado através de sua política educacional só é o ator e a causa central do funcionamento do moderno sistema de educação capitalista, aparentemente. Em verdade seu papel é o de mediador dos interesses da classe dominante."³

I - A Política Educacional brasileira na conjuntura da fundação da AED/Oficina.

A conjuntura histórica dos anos 60 vai nos mostrar uma contradição entre o modelo econômico e a ideologia política vigente. Estamos na fase final do processo de substituição de importações, onde a penetração do capital multinacional no governo JK está incompatível com o nacionalismo

² GRAMSCI, Antonio. apud FREITAG, Bárbara. Escola, estado e Sociedade. SP, Moraes, 1980. p. 38.

³ FREITAG, Bárbara. op. cit. , p. 43.

desenvolvimentista apregoado por esse mesmo governo. Durante o governo João Goulart, a ideologia do nacionalismo conhece um recrudescimento ainda maior, o que faz com que a burguesia apóie o movimento golpista, uma ruptura política necessária para preservar a ordem sócio-econômica. Assim, concluímos que houve continuidade no plano sócio-econômico, no plano educacional também constataremos uma continuidade, para que as relações sociais continuem reproduzindo-se da mesma forma. A legislação de ensino, que será adotada a partir de então entra em choque frontal com as reivindicações dos estudantes universitários, que pretendiam democratizar a Universidade, pois esta era considerada o único meio de ascensão social das classes populares. Os acordos MEC-USAID e a Lei que regulamentava a organização e funcionamento dos órgãos de representação estudantil provocavam a reação dos estudantes que levaram à crise de 1968, mas o AI-5 deu o golpe de misericórdia no movimento estudantil. A partir daí, a legislação será imposta, enfatizando o caráter tecnicista da educação, como veremos adiante.

O empresariado nacional alia-se com o capital monopolista internacional. O que vamos observar é que dá-se uma "fase de industrialização com hegemonia dos consórcios internacionais."⁴ No início dos anos 70 desenvolve-se uma política que garanta o crescimento do poder de compra dos consumidores, mas que segure os salários da classe trabalhadora em níveis baixos que atraia o capital multinacional. Ocorre assim "uma reorganização administrativa, tecnológica e financeira que, por sua vez, implica uma reordenação das formas

⁴ FURTADO, C. Análise do modelo brasileiro. RJ, Civil., 1972. p. 68.

de controle social e políticos."⁵ Surge uma política salarial que achata os salários da classe trabalhadora e cria condições para a classe média tornar-se consumidora da produção industrial multinacional ou nacional. O Estado reestrutura-se no sentido de privar as classes subalternas de seus mecanismos democráticos (greves, voto, movimentos reivindicatórios), afim de manter um novo modelo que beneficiará a tecnoburocracia militar, que passará a ocupar a administração do estado.

É através desse contexto que analisaremos a política educacional, que deverá assegurar o funcionamento desse novo modelo e servir aos interesses econômicos do empresariado, constatação feita pelo exame das leis educacionais, pronunciamentos e atuação do governo militar.

Situemos a política educacional ao nível da legislação e planejamento educacional na instância da sociedade civil. A política educacional a nível de legislação, apesar de colocada como superestrutura, vai procurar atuar na infraestrutura como reposição das relações de produção. (o Estado visando atender interesses da classe hegemônica).

II - A legislação educacional na conjuntura da fundação da AED/Oficina.

Examinando-se inicialmente, a nível de legislação, o texto constitucional de 1967, observaremos que este procura assegurar condições para o fortalecimento de ensino particular, da mesma forma que prolonga para oito anos de duração o ensino

⁵ CARDOSO, Fernando H. e FALETTTO, Enzo. Dependencia y desarrollo en America Latina. México, Siglo XXI, 1971. pp. 149-50.

primário (denominado, a partir de então, 1º grau) gratuito e ministrado pela rede oficial de ensino. Apesar da aparente contradição, verificaremos que na prática tais medidas conciliar-se-ão perfeitamente.

Ora, a rede particular procurará concentrar-se em outras áreas que não o 1º grau, isto é: os cursinhos pré-vestibulares, o ensino supletivo e o ensino superior de graduação e pós-graduação. No final da década de 60, o número de matrículas do 1º grau diminui estatisticamente, fazendo com que a rede particular procure outras áreas onde atuar, beneficiada pela constituição. Obviamente, isto implica numa barreira sócio-econômica que fatalmente prejudicará as classes desfavorecidas economicamente, pois estas encontrarão dificuldades com a concentração de estabelecimentos privados a partir do 2º grau.

Passando para a lei 5540/68, a lei que regulamenta o ensino superior, vamos verificar que traz como modificações os cursos de curta duração (2 anos), a licenciatura de 4 anos e a pós-graduação de 2 a 4 anos, além da implantação do sistema de créditos, da departamentalização, a sugestão da fundação e restrição da participação estudantil em decisões internas. Esta lei, elaborada a partir de recomendações colocadas por uma comissão de membros do MEC e da USAID, deveria colocar propostas de soluções para o que se chama de crise universitária, isto é, que os estudantes estavam descontentes com a seleção do vestibular, cuja visão seria de perpetuar a estrutura social brasileira. O texto da lei, extremamente contraditório, aparentemente, coloca como princípios a racionalização das estruturas e dos recursos e a "democratização" do ensino, isto é, aprovar-se um grande número de candidatos que prestam

vestibular, e que mais tarde seriam disciplinados pela contenção da atividade política. Outra constatação que chegamos é a de que, ao contrário dos países europeus, onde a reforma realizada na mesma época teve um caráter democrático, no Brasil, a reforma universitária foi assunto de gabinete, onde os principais interessados foram simplesmente ignorados.

Através da lei, o governo "resolveu" o problema da crise universitária, pois a situação econômica do país nos anos 1964-1968 passou a dificultar a ascensão da classe média, que passou a ver o ensino superior como única maneira de ascensão, provocando um inchaço no número de candidatos ao vestibular.⁶ O governo via a crise como uma ameaça "a segurança" nacional, pois os protestos estudantis vão tornando-se cada vez mais voltados a atividades políticas, embora isso deva-se principalmente à insegurança dos estudantes com relação ao seu futuro, e não por uma consciência de classe em favor dos oprimidos.

Ora, para evitar novos protestos, o governo vai proceder à elaboração de uma lei que proceda à profissionalização a nível do 2º grau, como uma forma de evitar mais pressão sobre a universidade, bem como procedeu-se a criação de novos mecanismos dentro da universidade visando à expulsão de alunos durante os cursos. Mesmo assim, observa-se um grande aumento do número de alunos universitários, que acabará levando a uma queda substancial da qualidade do ensino. Além disso, é baixado um decreto no qual o governo pode desligar e suspender alunos, funcionários ou professores envolvidos em "atividades subversivas", os alunos em um período de três anos, e os funcionários e professores em um período de cinco anos. A

⁶ CUNHA, Luiz Antonio R. Educação e desenvolvimento social no Brasil. RJ, Francisco Alves, 1975. p. 238.

partir de então foi possível "eliminar completamente as manifestações de descontentamento das camadas médias diante das dificuldades de obtenção de um requisito cada vez mais indispensável da ascensão social".⁷

Portanto, chegamos à conclusão de que a reorganização do aparelho escolar superior se deu visando atingir o objetivo de reproduzir a força de trabalho de acordo com as exigências do sistema industrial com laços com o exterior, bem como o de garantir a manutenção da estrutura de classes, pela cooptação da classe média alta, que passará a constituir a classe tecnocrática auxiliar do regime militar, além de ser a consumidora dos bens produzidos.

Já com relação à legislação que regulamenta o MOBRAL, verificaremos que buscará a cooptação das classes menos favorecidas, procurando inculcar nessas classes os valores capitalistas como sendo os valores "corretos" da sociedade, como se pode observar nos textos das cartilhas, principalmente as de educação moral e cívica.⁸ Como já vimos anteriormente, a legislação de reforma do ensino de 1º e 2º graus (a célebre lei 5692/71) vai buscar adequar esses níveis de ensino à reformulação do ensino superior, além de ajustar o ensino médio a uma nova realidade econômica (suprir as necessidades do mercado de trabalho). O ensino médio deveria, portanto, aliviar a tensão sobre as universidades, pois somente aqueles que poderiam arcar com o ônus dos estudos poderiam prosseguir, enquanto que os que tivessem as condições financeiras necessárias para prosseguir veriam-se obrigados a ingressar no

⁷ CUNHA, L.A.R. op. cit. p. 241.

⁸ FREITAG, Barbara. op. cit. p. 92.

mercado de trabalho. Outra inovação da lei seria o ensino integrado, isto é, a oferta de modalidades de cursos em outros locais que não a escola, uma vez que nem a rede oficial nem a rede particular tinham as condições de fornecer recursos humanos e instalações qualificados para o ensino profissionalizante. Desnecessário dizer que os alunos das classes menos favorecidas que necessitam trabalhar jamais conseguirão levar a cabo um curso médio, pela sua dispersão em vários locais.

Com relação ao ensino supletivo, a própria legislação recomenda que este fosse financiado pela iniciativa privada, a não ser quando fosse provada a falta de recursos da clientela. Também aqui não é necessário nenhum esforço intelectual para se concluir que os recém-saídos do supletivo serviriam como mão-de obra barata de empresas privadas.

III - O planejamento da Educação Brasileira na conjuntura da fundação da AED/Oficina.⁹

A partir de 1964, o planejamento educacional será colocado como parte do planejamento global do governo, embora estabelecendo apenas as diretrizes gerais da educação em determinado período, ficando destinado ao MEC a parte mais específica. Veremos a seguir uma pequena análise do conteúdo de tais planos.

⁹ As considerações sobre o planejamento educacional do MEC no período 1964-1979 apóiam-se em: FREITAS, Bárbara. *op.cit.* p.99-109.

a) Plano decenal de 1967-1976: dispõe sobre o orçamento que o governo federal deve destinar ao setor de educação para a realização dos objetivos propostos, isto é, a formação de mão-de-obra para o acelaramento do desenvolvimento econômico;

b) Plano setorial de 1972-1974: ressalta a importante contribuição da educação no sentido de auxiliar no progresso da nação, embora devamos levar em consideração esse progresso como sendo o da apropriação da força de trabalho pela classe dominante. Basta para tanto examinar-se os objetivos do plano, que visarão principalmente a reforma do ensino médio através da implantação do ensino profissionalizante, e a reforma universitária através da preocupação com a qualificação da força de trabalho para os altos escalões;

c) Plano quinquenal de 1975-1979: este plano é praticamente uma retomada dos princípios básicos do plano anterior, colocando como objetivos específicos aumentar a oferta de vagas a nível de 1º e 2º graus e superior, reforma de currículo nos três níveis, eliminação gradativa do analfabetismo de adolescentes e adultos, promoção de integração da escola com a comunidade, e mais a prestação de assistência técnica e financeira à instituições privadas. A repetição de objetivos do plano anterior deve-se ao fato de que estes não foram alcançados até 1974. Outra repetição observada é que foi enfatizada a quantidade em detrimento da qualidade do ensino, bem como os projetos privilegiam o ensino superior em relação aos demais, o que se explicita pelo contexto econômico, o qual traz a necessidade de recursos humanos altamente especializados que supram as necessidades exigidas por um setor tecnológico

complexo e importado;

d) Plano nacional de pós-graduação: este plano propõe a formação e treinamento de recurso humanos de nível superior em quantidade e diversidade adequadas para o sistema produtivo e para o próprio sistema educacional nacional, colocando-se dessa forma os seus objetivos.

Em suma, o que o planejamento educacional brasileiro revela é a busca de aproveitamento racional e eficiente de recursos humanos e materiais para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Embora não se possa prever o que vai ocorrer no futuro, devido às empresas controlarem sua produção de acordo com a lei da oferta e da procura, estas necessitam retirar ou devolver ao mercado de trabalho uma força de trabalho qualificada, cuja formação caberá ao Estado, com todos os gastos que isso possa acarretar. Temos aí, portanto, a formação de um exercício industrial de reserva, que servirá também como mecanismo de compressão salarial, garantindo-se o lucro de empresários nacionais e internacionais. Explicita-se assim o caráter dado à educação brasileira pelos governos militares de reprodução da força de trabalho, colaborando para a manutenção das relações de produção. A educação precisa ser estendida a todos para que se torne um capital que produza lucro, beneficiando a empresa privada de vez que esta não se preocupa mais da formação de sua força de trabalho, tarefa que passa a ser do Estado, além de contar com uma força de trabalho qualificada e lucrativa. Resumindo, o investimento na educação só é válido quando relaciona-se com preparação para o trabalho.

IV - A Realidade

Passando agora para o âmbito da sociedade civil, veremos como as leis e planos elaborados a partir da concepção de mundo da classe hegemônica é transformada em senso comum, concentrando-nos nas reformas que visavam os estudantes universitários e as classes menos favorecidas, no nosso caso o MOBRAL e o Supletivo.

Analizando inicialmente a reforma universitária, observaremos que esta não conseguirá cumprir seus objetivos pois não conseguirá frear a corrida à universidade, de acordo com uma pesquisa realizada pelo MEC em 1972¹⁰, da mesma forma que não consegue ampliar o número de vagas correspondente à demanda. Mostra-se que o governo é incapaz de resolver a crise universitária, pois mesmo havendo um aumento do número de matrículas de 1968 para 1973, constata-se que esta ocorre devido à grande expansão da rede privada¹¹, incentivada pelo próprio governo para auxiliá-lo a "resolver o problema de desafogar as universidades oficiais". Torna-se a educação superior um "negócio da China", com a cobrança de taxas elevadas em estabelecimentos que geralmente funcionariam à noite para atender à população ativa, sendo a maioria dos cursos de qualidade duvidosa, e em áreas consideradas não prioritárias pelo Estado¹². E a rede particular oferece cursos que serão

¹⁰ MEC-DAU. Pesquisa sobre a demanda e oferta de vagas no Ensino Superior. Brasília, Convênio MEC/DAU - UFBA/ISP, 1972, apud. FREITAG, op. cit. p.111.

¹¹ MEC. Aspectos da organização e funcionamento da educação brasileira. Brasília, ed. do MEC, 1974. apud FREITAG, op.cit., p.112.

MEC - DAU. Catálogo geral das instituições de ensino superior - 1973. Brasília, 1974. apud FREITAG, op.cit., p.113.

¹² MEC - CNPG. Plano nacional de pós-graduação. Brasília, 1975. apud FREITAG, op.cit., p.113.

tentados pelos técnicos formados em 2º grau, principalmente a área considerada não-prioritária, que corresponde a cursos da área humanística (pedagogia, administração, psicologia, letras, etc.), e não precisam dispendir muitos recursos para sua manutenção, o que não ocorre com cursos da área tecnológica¹³. Os alunos também estariam mais interessados no diploma que no conteúdo dos cursos, acreditando serem mais "fáceis". Assim, contraditoriamente, o ensino particular torna-se quase a única via de acesso ao nível superior, pois a classe subalterna não mede esforços em busca da escolarização, desde que acessível a seus membros, o que faz o produto dessas instituições particulares ser de baixa qualidade, para o negócio tornar-se lucrativo. Também é óbvio que os profissionais aí formados não vão conseguir concorrer com os formados da rede oficial, de melhor qualidade, mantendo-se assim o esquema de reprodução das relações de classe, por mais paradoxal que pareça. O apoio governamental à rede particular¹⁴ justifica-se pelo desafoamento que esta presta às universidades oficiais, com as últimas podendo reproduzir livremente a força de trabalho para a direção do sistema e para os setores da economia em expansão, enquanto os setores tradicionais serão supridos pela rede privada. Temos, portanto, uma relação dialética entre os dois sistemas, já que um não pode prescindir do outro. O Estado por sua vez, não interferirá na ação do setor privado, que realizou na prática da sociedade civil o que ele havia teorizado na sociedade política.

Passando agora para o MOBIL e o Supletivo,

¹³ Idem, *ibid.* p.114.

¹⁴ MEC - SG. Plano Setorial de Educação, 1975-1979. Brasília, 1974, 2v. apud FREITAS, *op.cit.*, p.116.

verificaremos em 1973 uma clientela a ser atendida em torno dos 23,4 milhões de indivíduos.¹⁵ Aqueles que passaram a ser atendidos pelo supletivo, salvo os analfabetos e sem recursos, tiveram de recorrer ao setor privado. Mas o objetivo da lei de treinar as classes subalternas para serem mais eficazes no processo não se confirmou, devido principalmente à profusão de cursinhos preocupados apenas com o negócio e oferecendo facilidades aos alunos, desvirtuando o apregoado na lei. Em 1975 o próprio ministro da Educação, Ney Braga, vai denunciar essa situação¹⁶, mas não chegou à causa estrutural do problema, que seria a melhoria da rede oficial e o atendimento ampliado da clientela em idade escolar, principalmente o 1º grau, o que não aconteceu e levou à essa enorme quantidade de cursos supletivos, permitindo a existência do célebre "pagou passou". A desculpa para a continuidade desses cursos seria a "democratização" do ensino, ou seja, igualdade de chances para todos, apenas uma justificativa para um sistema educacional excludente.

Concluindo, é fora de dúvida a importância da instituição escolar dentro da sociedade civil, pelo seu papel de difusora da ideologia dominante e subsequente constituição dessa ideologia como senso comum para assegurar a coesão do bloco histórico. Basta, para isso, observar a quantidade de legislações e planejamentos levados a cabo pelo Estado, com a educação sendo cada vez mais valorizada à medida que o Brasil passava da substituição de importações para o modelo da

¹⁵ MEC-DSU. Diagnóstico preliminar do ensino supletivo. Brasília, 1973, apud. FREITAG, op. cit. p.119.

¹⁶ VEJA: uma estratégia para conter abusos, Jornal de Brasília, 14 de março de 1975. apud FREITAG, op.cit., p.121.

internacionalização do mercado interno, onde a educação assume a sua função de reprodução das relações de produção. A escola passa a ser totalmente reformulada de forma a funcionar de maneira mais adequada à essa reprodução, embora logicamente nem tudo tenha sido de forma explícita.

As intenções implícitas encontraremos na ênfase dada ao investimento em educação como busca de obtenção de crescimento econômico, na verdade o que se busca é assegurar através dos investimentos taxas de lucro maiores para as empresas multinacionais ou nacionais. Além disso, como já colocamos anteriormente, buscava-se a racionalização da universidade pelo aumento do número de vagas e pela formação de profissionais de alto nível para o mercado de trabalho. Para evitar a pressão sobre a universidade, adota-se o 2º grau profissionalizante, fator que justifica também a garantia de reprodução da estrutura de classes, embora esse fator não tenha obtido os resultados esperados pela política educacional oficial.

Com relação ao ensino superior, buscava-se formação de recursos humanos qualificados, mas com a garantia de ordem entre os alunos, sem contestações. A busca de ascensão social das classes subalternas, conseguida de certo modo com o vestibular, é bloqueada com a criação da pós-graduação, que funcionaria como funil dos excedentes do vestibular, sem contar a exigência de altos rendimentos escolares visando a contenção da participação política universitária.

Apesar disso, a pressão sobre a universidade persistia. Entra em cena o ensino particular, abrindo vagas para os que não conseguem a aprovação na rede oficial. Sem contar que

a rede particular superior, ao absorver os não-aprovados pela rede oficial, forma profissionais de qualidade inferior que serão, no máximo, aproveitados em profissões de nível médio, que seria função de ensino profissionalizante de 2º grau, mas que este não conseguirá realizar. A rede particular, portanto, será um abrigo para os pretendentes a título universitário de classe baixa, inclusive com a sua penetração no ensino supletivo.

Consegue-se assim a transmissão de uma ideologia de "ensino democratizador", onde todos têm igualdade de oportunidades, ideologia essa que torna-se senso comum, embora esteja claro que trata-se de mais uma reprodução de estrutura de classes. Cumpre-se, assim, o atendimento aos setores dinâmico e tradicional da economia, que sem dúvida foi a principal meta dos governos militares traçada para a educação.

Com relação ao ensino pré-escolar, baseamo-nos em determinados trabalhos¹⁷ em que se ressalta o caráter da educação pré-escolar como solução para os problemas de 1º grau através das propostas de educação "compensatória". De acordo com o Parecer nº 2018, de 05/07/74, do Conselho Federal de Educação, a grande massa de crianças das classes mais baixas enfrenta um grande número de problemas carenciais, de natureza afetiva, cultural e nutricional principalmente, e para que tais deficiências pudessem ser solucionadas a única solução seria o pré-escolar. Dessa forma, quando essas crianças ingressarem efetivamente na 1ª série do 1º grau estariam aptas a acompanhar as crianças sem essas carências, proporcionando

¹⁷ KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil - a arte do disfarce. RJ. Achiamé, 1984. 2ª ed., ABRAMOVAY, Miriam e KRAMER, S. "O rei está nu": um debate sobre as funções da pré-escola. In: Cadernos Cedes nº 9; SP. Cortez, 1985; FERRARI, Alceu R. e GASPARY, Lucia Beatriz V. Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil. In: Educação e Sociedade nº 5. SP, Cortez, 1980 (janeiro)

chances iguais a todos e garantindo um bom desempenho escolar.

Podemos considerar inicialmente que a legislação teria como objetivo uma maior democratização de ensino de 1º grau, pois com o ensino pré-escolar compensatório as crianças com dificuldades conseguiriam superar estes problemas e acompanhar o 1º grau sem maiores conseqüências. Mas deve-se acrescentar que, ao se admitir o pré-escolar como educação compensatória, estará se admitindo que a "grande massa de crianças" não aprende ou tem dificuldade de aprender a cultura escolar - a das classes média e alta. Importa, pois, antecipar o início da aprendizagem escolar".¹⁸ Ora, a idéia de educação compensatória, a nosso ver, é totalmente falha a partir de seu próprio cerne: como podemos apontar determinadas crianças para submeterem-se ao pré-escolar compensatório se esta jamais conheceu ambiente escolar adequado? Quando frisamos adequado queremos dizer uma escola onde haja espaço para a aprendizagem, onde não haja carteiras quebradas, goteiras, buracos no assoalho, vidros quebrados, enfim todas as necessidades infra-estruturais com as quais até hoje depara-se a escola pública, uma escola com profissionais qualificados e preparados e com uma remuneração decente. Se tudo isto for atendido, a educação compensatória perde completamente a sua razão de ser. Sem as mínimas condições de funcionamento das escolas públicas, encontrou-se no pré-escolar a panacéia para o ensino público brasileiro.

Apesar das intenções, a prática mostrou-se bem diversa do apregoado. Dados do MEC/SEEC datados de 1968 a 1974 demonstram que neste período houve um grande decréscimo das

¹⁸ FERRARI e GASPARY, op. cit. p. 64.

matrículas no ensino pré-escolar da rede pública, em detrimento do considerável crescimento das matrículas na rede privada,¹⁹ onde ocorreu uma proliferação de estabelecimentos e esse nível no período focalizado, acessíveis a uma reduzida parcela da população, marginalizando exatamente os setores que deveriam beneficiar-se da educação compensatória. Além disso, a educação pré-escolar não conta com recursos próprios, recebendo suas verbas dos destinados ao 1º grau, insuficiente até para o próprio, seja a nível federal, estadual ou municipal.

Conclui-se, portanto, de que tanto a noção de educação compensatória como a prática da educação pré-escolar apenas serviu para reforçar desigualdades sociais, mesmo porque os programas de intenções veiculadas na legislação não conseguiram sequer sair do papel, e ao mesmo tempo satisfaz-se o discurso do ensino democratizado, servindo para encobrir a reprodução da estrutura de classes, como já visto acima.

OFICINA: UMA ALTERNATIVA

Ao tratarmos da concepção educacional da AED/Oficina, procuraremos ressaltar certas características que mostram-na como um caminho diferente daquele explicitado nos pontos acima colocados, referenciais à concepção e à legislação oficial.

Inicialmente, façamos um pequeno histórico dos motivos pelos quais surgiu a Escola Oficina. De acordo com Zélia Passos, em 1972 havia um grupo de pais próximos pelas relações pessoais e profissionais, com crianças recém-nascidas e já

¹⁹ KRAHER, *op.cit.* p.94.

preocupados com as opções de ensino para seus filhos. As escolas existentes eram consideradas, por este grupo, inadequadas porque muito aferradas a uma rígida disciplina, onde a preocupação maior era com bons costumes e, baseado na depoente "significando até certa atrofia em termos de uma nova possibilidade de desenvolvimento das crianças."²⁰ Em um primeiro momento, esse grupo de pais tinha como pretensão apenas auxiliar no atendimento de seus filhos, e nada mais. Mas com o crescimento significativo deste grupo de pais (mais de 30 em princípios de 1973), manifestou-se a intenção de formar-se uma escola, mas que tivesse uma característica diferenciada das demais: está formado o embrião da nossa escola. A adoção da denominação Oficina já denuncia a linha teórico-metológica seguida:

"(...) quando discutíamos a denominação da escola, nós escolhemos esta porque achávamos que Oficina sintetizava não só um local de produção, de criação, de trabalho, como era uma ligação inclusive com esta própria criação em termos de trabalho mesmo, dentro de uma concepção de que é o trabalho que produz todas as coisas e que transforma todas as coisas, e que a Oficina seria um local de criação, de transformação, de desenvolvimento (...)"²¹

A partir daqui, passamos a focar o que denominaremos de estilo Oficina, analisando o funcionamento e a metodologia da escola, como a proposta de direção do processo pedagógico pelos próprios pais, em discussão com os professores, mas colocando uma linha teórica, a ser enfocada mais adiante. No início, somente os pais, muitos com alguma formação de magistério, ocupavam-se de todas as tarefas, aulas, lanche, parte administrativa, revezando-se de acordo com seus horários disponíveis. Dessa forma, desde o princípio tudo na Oficina girava em torno da atuação dos pais, desde as discussões sobre

²⁰ PASSOS, Zélia. Depoimento à Casa da Memória. 1986.

²¹ PASSOS, Zélia. Depoimento à Casa da Memória. 1986.

os procedimentos de método adotados até a manutenção dos móveis e do jardim da sede, instalada na Vila Oficinas (nenhuma relação com o nome do estabelecimento). Dentre as discussões acima citadas, houve um consenso no grupo da necessidade de profissionalização para um atendimento cada vez melhor às crianças, e a conseqüente mudança da sede (Travessa João Turin, 37. Água Verde) e contratação de professores. Mesmo com a inclusão desses professores, os pais não abstiveram-se da direção e manutenção da escola, sob todos os pontos de vista. Trataram, isso sim, de repassar aos docentes o teor das discussões acerca da proposta para que a linha teórica não se perdesse. É a consolidação da escola-cooperativa, onde os próprios pais são responsáveis pelo funcionamento da escola, e neste caso chegando, em certos momentos, a fazer as vezes de professor.

A definição do papel dos pais era considerada mais importante que a própria linha teórica da escola, mas isto é compreensível levando-se em consideração a escola como uma cooperativa onde os mesmos eram os mantenedores e portanto deveriam saber o que queriam para a educação de seus filhos, tomando para si a responsabilidade pela definição da linha teórica. Desta forma, através de discussões os pais resolveriam quais valores e idéias deveriam ser trabalhados com as crianças, mas sem se concentrar muito em conteúdos até mesmo pela tenra idade dos educandos, importando mais o modo de como chegariam a tais noções de valores. Um desses modos era a necessidade da integração casa-escola no processo de aprendizagem, isto é, parte-se do pressuposto de que esse processo se dá durante todas as horas do dia e não só na escola, e que não pode haver

uma discordância do que a criança aprende na escola com o que se passa em sua casa, caso contrário a criança sentiria-se bastante confusa diante de tal contradição. Mas para isso não ocorrer apresenta-se uma outra necessidade altamente relevante, a reeducação dos pais. Para um melhor esclarecimento a respeito desse ponto, transcreveremos um pequeno documento sobre o assunto da autoria de Luiz A. Manfredine, intitulado "Sobre a Reeducação dos Pais":

"Este é um esboço inicial, portanto, incompleto, do que poderemos entender por "Reeducação dos Pais", um dos três objetivos da AED. Sua função primordial é estabelecer alguns pontos - muitos deles sob risco da incorreção - a partir dos quais se possa desencadear o aprofundamento e a sistematização do tema. Pelo que me foi dado ver, ouvir e ler a respeito da AED e seus problemas centrais, o tema "Reeducação dos Pais", malgrado tenha sido posto no cume das preocupações, e motivado medadidas como a criação das reuniões de faixa e de uma episódica Comissão de Pais, ainda se ressentia de uma sistematização capaz de impor sua compreensão, sobretudo aplicação, como ingredientes do cotidiano.

Com o perdão pelo atrevimento do principiante que se deixa a palpar sobre tão complexa questão, arrisco-me a afirmar, no entanto, que pelo que me foi dado a conhecer, até o momento, sobre a AED e seus problemas centrais, ainda não se conseguiu estabelecer, exatamente, em que consiste a reeducação dos pais, o método pela qual deve ser executada e sob responsabilidade de quem. Existe, por exemplo, uma relativa confusão em torno da caracterização de dois dos três objetivos da AED ("Reeducação dos Pais" e "Transformação Social") que, aparentemente, se confundem, mas que em essência apenas se integram.

1. A Educação e os pais

Dadas as circunstâncias da sociedade em que padecemos, não raro a Educação é vista como um processo mais ou menos espontâneo e de sobrevivência praticamente hereditária, em que as crianças se desenvolvem física, mental e psicologicamente debaixo de um cipoal de normas absolutamente empíricas e quase sempre atrasadas, transmitindo por gerações de mães, avós e bisavós, objeto, aos nossos olhos, muito mais da caricatura e da rebeldia do que da piedade. O complemento a esse processo doméstico é a escola, vista aqui como um instrumento único e exclusivo do aprendizado da escrita e da leitura e como providencial depósito dos pequenos diabinhos que infernizam a placidez dos lares.(...)

É preciso que se defina - e detalhe - exatamente a medida da importância de que a educação siga um caminho harmônico da escola à casa, do professor ao pai, precisamente sob que forma isso deve ocorrer e o método para a superação das dificuldades. É preciso que se conheça a trajetória histórica da Educação - e seus destinos - e se estude aquilo a que se pretende submeter as crianças, ainda que isso tudo produza a dor de um rompimento abrupto e radical com os velhos e estigmatizados costumes.

2.0 Projeto da AED e os Pais

A AED, através da OFICINA, estabelece condições favoráveis a que os pais co-dirijam a educação de seus filhos, em particular, e avancem em seu entendimento sobre os fundamentos pedagógicos, no geral, na medida em que a essência do projeto da AED é justamente essa participação, expressa sob forma coletivista e generalizada. A reeducação dos pais, neste aspecto, traduz-se na necessidade de compreender e assimilar de atuar decisivamente no projeto, estudá-lo, criticá-lo, desenvolvê-lo, o que não inclui somente uma participação teórica, mas prática, e relacionada não apenas com o que se refere aos próprios filhos, e às crianças, mas também com aquilo que se refere aos aspectos funcionais da escola, para o seu melhor desempenho.

Um segundo aspecto é a forma cooperativista, coletiva, em que essa atuação se

expressa. Assim, será preciso superar a formação individualista imposta pela sociedade que nos criou, ampliando a nossa postura para uma perspectiva de absoluta superioridade do coletivo sobre o individual. O coletivismo, essência ideológica de uma nova visão de mundo, que devemos assimilar e transmitir aos nossos filhos, deve ser tema de um outro item entre os objetivos da AED, o da "Transformação Social", no qual, me parece, são estabelecidas e aprofundadas as aquisições ideológicas advindas do estudo e da crítica de nossa realidade social, econômica, política e cultural, e que embasam a cobertura ideológica da educação que pretendemos aplicar em nossas crianças.

Ao analisarmos estas questões, percebemos a integração existente entre os objetivos "Reeducação dos Pais" e "Transformação Social", de forma que nenhum deles poderá ser posto isoladamente.

3. Crítica e Auto-crítica

É preciso destacar que o processo reeducativo dos pais não é uma peça teórica, compromisso livresco advindo de um posicionamento puramente intelectual. Penso que deve ser conduzido a partir das contradições concretas diante de nós, na execução do projeto da AED. Na solução destas contradições é que a reeducação se processa, e evolui, e avança. Exemplo típico de uma inversão de método me pareceu uma das reuniões da primeira faixa, quando os pais foram convocados para debater as características do período sensório-motor. Nas seis laudas do texto preparatório da reunião que receberam, eles puderam observar - alguns com enfado, certamente, outros com declarada indisposição - dissertações esquemáticas sobre o período. Em nenhuma linha do texto, é verdade, esteve presente um problema concreto, uma situação presente e incômoda, capaz de chamar a atenção dos pais, sensibilizá-los para uma reunião entre professores e pais. Resultado: compareceram apenas três dos sete pais da faixa, numa reunião que se restringiu à leitura do texto e a um relatório dos professores sobre as atividades das crianças na escola, tediosos ambos por estarem, no fundamental, desligados de problemas concretos e postos para pais que absolutamente não possuem o hábito do estudo e do debate.

A esse respeito, creio que um apelo, por exemplo, em torno dos graves malefícios provocados pelo uso da chupeta, dos transtornos da dependência excessiva para a formação da criança, sempre relacionados a casos concretos, evidentes e de momento, poderiam despertar nos pais a necessidade de debater a situação de seus filhos e, a partir daí, de estudar com maior empenho o que se sabe a respeito das manifestações da idade em pauta. Parece-me que este é um problema de unidade teoria/prática, item capital para a reeducação dos pais em termos de método. O vício do culturalismo, já denunciado na AED, parece ainda perseguir boa parte dos seus associados e razão, creio, dos insucessos verificados até agora na reeducação dos pais, na transformação social e no projeto pedagógico.

Problema metodológico como o da unidade entre teoria e prática, é o da crítica e auto-crítica, único instrumento capaz de permitir a justa solução dos problemas que nos são postos. O instrumento, diga-se de passagem, é bem pouco utilizado no meio social de que somos parte. Daí a importância, em termos de reeducação, de concentrarmos esforços no entendimento exato da função da crítica e da auto-crítica, de sua formação e sua oportunidade, o que será obtido, basicamente, através do próprio exercício constante, ininterrupto e rigoroso da crítica e da auto-crítica.

Ambas as questões, no entanto, devem ser aprofundadas no item "Transformação Social", ele próprio capaz de globalizar os princípios e métodos de uma nova postura diante da realidade. Pois se a reeducação dos pais está voltada para a Educação dos seus filhos, ele enseja, também, na radicalização do processo, transformações num plano mais geral, que transcende aos limites educacionais, estendendo-se pelo campo da visão de mundo, abrangente de todas as coisas da existência.

4.A Responsabilidade pela Reeducação

Penso que a reeducação dos pais se encaminha nas reuniões de faixa ou em qualquer tipo de encontro complementar, sob a supervisão da diretoria, que deve estar no comando do processo. É desnecessário burocratizar o projeto, criando uma infinidade de organismos. A própria diretoria tem condições - ou deve tê-lo, ao menos - de dirigir a AED dentro de seus três objetivos, observando a sua aplicação nos diversos níveis, estudando, criticando, refletindo, sugerindo e estimulando o movimento das idéias e das

iniciativas.

5.0 Destino dos Palpites

Tudo o que foi exposto nestas páginas, considero palpites que servirão apenas para estimular o debate em torno do tema, carentes, todos eles, de maior reflexão, aprofundamento e sistematização. Entregues à diretoria, como foi solicitado, a sorte dos palpites será, no máximo, a de aquecer a discussão. Que sejam felizes.

Curitiba, NOV/76."

Como se pode depreender, os pais têm como função auxiliar na passagem de uma nova visão de mundo aos seus filhos, e que a escola já trabalha com isso, mas não pode haver uma contradição com o que ocorre na prática do dia-a-dia do lar, fator imprescindível para aquilo que o autor chama "Transformação Social". Para tanto, a necessidade imperiosa do exercício da crítica e autocrítica dos próprios pais, em reuniões com outros pais, como forma de reflexão a respeito da conduta a ser seguida para se chegar a uma nova visão de mundo.

A linha teórica adotada pela AED/Oficina embasa-se principalmente em dois pensadores da educação, o suíço Jean Piaget e o francês Celestin Freinet. Isso não implica descartar outros estudiosos do assunto, mas os nomes e as idéias destes dois encontram-se com muito mais freqüência na documentação levantada. Durante o processo de formação da AED, por exemplo, houve uma declarada influência sobre certos pais do método Montessori, mas com as discussões a maioria chegou à conclusão de que tal proposta não condizia com as expectativas dos pais, provocando inclusive o afastamento de pessoas favoráveis a ela. Paralelamente, iniciou-se a discussão sobre o aproveitamento do pensamento piagetiano como uma linha de pensamento e como uma tentativa de incorporação da teoria na prática pedagógica. Mas para que essas polêmicas seguissem adiante, houve uma grande

mobilização de pais, principalmente daqueles leigos em assuntos educacionais no sentido de estudar e procurar compreender em que consistem as idéias de Piaget, como mais tarde de outros temas a serem debatidos. Dessa forma, mesmo não possuindo uma habilitação específica, os pais discutiam, debatiam, questionavam a respeito de educação com um conhecimento de causa, inclusive com os próprios professores.

Retornando a Piaget, sua contribuição consistiu principalmente como o arcabouço teórico da proposta educacional da Oficina, como bem demonstra o planejamento pedagógico de 1975.

De acordo com o mesmo, o trabalho realizado com as crianças deveria ter como objetivos imediatos o desenvolvimento da inteligência das mesmas, bem como o desenvolvimento de sua condição física. Dessa forma todas as atividades pedagógicas da Oficina serão agrupadas em dois eixos principais: um para o desenvolvimento da inteligência e outro para o desenvolvimento físico. Porém, deve-se levar em consideração uma questão importante: não há predominância do intelectual sobre o físico, e vice-versa. Pelo contrário, ambos os aspectos devem interligar-se nas atividades propostas pela escola, a fim de garantir um pleno desenvolvimento das crianças.

Além disso, os princípios de auto expressão, autoconfiança, sensibilidade e cooperação são encarados como características a serem desenvolvidas com os pais e apoiadas mais tarde pelos professores, sendo ao mesmo tempo pré-requisitos para que possam ser atingidos outros objetivos mais elevados posteriormente. Também devem ser considerados como aspirações gerais que orientam as atividades dos adultos em

relação às crianças, para que as mesmas possam incorporá-las ao seu temperamento e personalidade como condição para um melhor desempenho físico e intelectual.

A influência de Piaget reside principalmente em considerar como norteadores do planejamento pedagógico os períodos de desenvolvimento infantil e suas conseqüentes características básicas e aspectos do pensamento nesses períodos. Portanto é ponto de vista da Oficina que:

"A abordagem biológica de Piaget ao desenvolvimento não começa com um organismo vazio, nem com o meio eventual do organismo maduro, e sim com a ação adaptativa de um organismo vivo ao seu meio²². Essa ação adaptativa do ser humano se dá em dupla direção: assimilando o meio exterior à sua organização e acomodando a organização às características particulares do meio exterior.

A atividade assimiladora capta o objeto (mundo exterior) na forma correspondente à estrutura do conhecimento própria ao nível de desenvolvimento em que a pessoa se encontra. A atividade acomodativa transforma o organismo segundo as características particulares do objeto exterior. Esse movimento orienta-se para níveis crescentes de complexidade que podem ser agrupados em três grandes estágios de desenvolvimento, cada um dos quais prolongamento do anterior, reconstruindo-a, primeiro em um plano novo, para ultrapassá-lo em seguida, cada vez mais amplamente, em estruturas sucessivas.

Essa integração de estruturas, permite dividir o desenvolvimento em grandes períodos ou estágios, que obedecem aos seguintes critérios:

1. A ordem de sucessão é constante, embora as idades médias que os caracterizam possam variar de um indivíduo a outro.
2. Cada estágio é caracterizado por uma situação de conjunto (estrutura) em função da qual se explicam as principais reações particulares.
3. As estruturas de conjunto são integrativas e não se substituem umas às outras: cada uma resulta da precedente, integrando-a na qualidade de subordinada e prepara a seguinte, integrando-se a ela mais cedo ou mais tarde. Esses estágios são denominados por Piaget de:

1º estágio: Operações sensório-motoras (inteligência prática).

Compreende o período que vai do nascimento até meados do segundo ano de vida (18 meses).

Subdivide-se em seis subestágios de desenvolvimento.

2º estágio: Operações concretas (inteligência concreta)

Estende-se da metade do 2º ano até por volta dos 12 anos de idade.

Caracteriza-se por dois longos sub-períodos:

a) sub-período pré-operacional: que vai aproximadamente até os 7 anos. Neste período se processa a elaboração das operações conceituais e por essa razão é chamado de pré-operacional.

Neste primeiro sub-período (pré-conceitual) ainda é possível distinguir duas etapas:

-a primeira voltada para o desenvolvimento do pensamento simbólico (ou semiótico como prefere Piaget) que vai dos 18 meses até por volta dos 4 anos.

-a segunda, caracterizada pela forma intuitiva do pensamento (4 a 7 anos).

b) sub-período das operações concretas propriamente ditas, quando, após a elaboração das operações mentais durante o longo período que o antecede, estas operações se estruturam, ainda em um nível concreto, para permitir mais tarde o surgimento do

²² FURTH, Hans G. Piaget e o conhecimento. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1974. p.160.

raciocínio abstrato.

3º estágio: Operações formais do pensamento (inteligência abstrata)

Após os 12 anos.

Neste estágio quatro fatores gerais têm interferência determinantes:

1. crescimento orgânico e especialmente a maturação do complexo formado pelo sistema nervoso e sistemas endócrinos.

2. O exercício e a experiência adquirida na ação efetuada sobre os objetos (não só a experiência física da ação sobre os objetos, mas a experiência lógico-matemática, que comporta a ação física e o conhecimento do resultado das ações do sujeito).

3. As interações e transmissões sociais.

4. O processo de auto-regulação, isto é, da sequência de compensações ativas do sujeito em resposta aos estímulos exteriores (o desenvolvimento é uma construção progressiva, com as inovações sendo decorrentes de funções precedentes e condições do meio ambiente).

Estes quatro fatores explicam, essencialmente, a evolução intelectual da criança.²³

Reforça-se a indissociabilidade entre o desenvolvimento afetivo, comportando o relacionamento social da criança, com sua função intelectual, pois esta comporta fatores afetivos na qualidade de motivadores e desencadeadores da ação. Da mesma forma, não poderiam ocorrer estados afetivos sem intervenção de fatores relacionados à percepção ou compreensão, componentes da estrutura cognitiva. É portanto devido a esta interdependência que os fatores de evolução tornam-se comuns tanto ao aspecto afetivo quanto ao aspecto cognitivo. Parte-se da concepção dos sentimentos comportando raízes instintivas sujeitas à maturação, diversificando-se no decorrer das experiências vividas e enriquecendo-se fundamentalmente através da troca interindividual e social. Assim garante-se o desenvolvimento saudável da criança pela busca da coerência e organização de valores, dependentes da compreensão das coisas em constantes modificações.

A partir de então, o planejamento pedagógico da Oficina volta-se para a análise e caracterização dos períodos ou estágios acima especificados por Piaget bem como sugestões de

²³ Planejamento Pedagógico 1975. p.5-7.

atividades a serem desenvolvidas nessa escola para as crianças dos respectivos períodos.

PERÍODO SENSÓRIO-MOTOR:

Caracteriza-se pela necessidade de constante ajuda materna à criança, sem a qual ela é apenas um ser desamparado e incapaz de viver, resumindo-se o seu conhecimento a alguns movimentos reflexos e atividades fisiológicas vitais auto-reguladas. As mudanças do conhecimento acontecidas durante o primeiro ano de vida decorrem de um processo contínuo de adaptação, através de ações coordenadas no interior da unidade sujeito-meio.

No final deste estágio, a criança demonstrar dominar as relações meios-fins, pela exploração das características dos objetos, compreensão das relações espaciais entre os objetos do ambiente e antecipação de fatos próximos. Porém, mais importante do que tudo isto, devido à coordenação recíproca de ações interligadas ela consegue alcançar a formação do objeto, de algo externo e independente de sua ação, existindo enquanto tal.

Outra capacidade desenvolvida é a da organização da realidade baseada em esquemas gerais de ação, abarcando a organização de tempo, espaço, causalidade, e, principalmente de objetos permanentes. Contudo, esse conhecimento resume-se meramente ao plano prático, isto é, às ações externas. Isso não significa que os esquemas correspondam simplesmente às ações externas. São, antes de tudo, formas ou estruturas de comportamento, relacionados à coordenação e organização da ação externa.

Em suma, neste estágio temos como aspectos dominantes o desenvolvimento e coordenação das ações e percepções, o

descobrimto de novos significados nos objetos através da experimentação, a exploração para "ver", o início da elaboração mental dos objetos (construção do real), o relacionamento mais firme entre meios e fins (intencionalidade na ação), a diferenciação de fonemas por imitação, a interiorização progressiva das propriedades do objeto, a experimentação, exploração e movimentação dos mesmos. O planejamento pedagógico recomenda:

"(...)Atividades Básicas

- Manipulação, tato (experimentação);
- Andar, subir, engatinhar;
- Início de imitação com o modelo presente;
- Início da linguagem;
- Jogos com ações repetitivas (jogos de exercício).

Atividades a serem desenvolvidas na OFICINA

- Manipulação e tato: objetos de propriedades diferentes - peso, forma, textura, sons, volume, temperatura; exploração dos objetos de forma natural.
- Andar, subir, engatinhar: em vários níveis e situações.
- Imitação de ações do professor.
- Jogos vocais - sons repetitivos e melódicos ligados à ação; encaixes simples;

Objetivos específicos

- Estruturação dos esquemas básicos sensório-motores (andar... etc., manipular..., isto é, das coordenações de seu corpo, das suas ações, ainda distinguir bem a sua ação da situação do objeto).
- Constatação de sua existência entre os demais objetos.
- Formação da imagem mental."²³

18 a 24 meses:

Caracteriza-se pela invenção de novos meios através de combinações mentais, bem como pela tentativa de formação de imagem anterior. Ao mesmo tempo, inicia-se a representação mental do objeto, explorado externamente mas também com invenção de novas situações com o mesmo, pelo trabalho mental de exploração interna. Verifica-se a ocorrência do chamado duplo processo de representação, de caráter interno aos objetos, e de invenção, onde tais representações internas são exteriorizadas,

²³ Ibid., p.8-9.

pois a criança já demonstra condições de relacioná-las. A noção de objeto começa a delinear-se, com a distinção do mesmo em relação aos demais objetos e com a idéia de permanência dos objetos. Percebe-se também neste estágio o início da imitação representativa, sob três formas: a imitação de certo modelo mesmo na ausência do mesmo e após um intervalo relativamente longo; aparecimento do símbolo lúdico através dos jogos de fantasia; e a caracterização da linguagem por palavras-frases baseada na imitação. Concluindo, assinala-se a permanência dos objetos mesmo não estando ao alcance visual da criança, e a sua identificação como elemento diferenciado do meio exterior. Com relação a este estágio, o planejamento da Oficina referenda como atividades básicas.

"(...) Atividades básicas

As mesmas do período anterior, com mais desenvoltura.

- Início da imitação diferenciada.
- Inventa outros usos para os objetos.
- Jogos de exercício.
- Expressão oral.

"Sempre que em um ato de conhecimento, a atividade acomodativa se orienta no sentido da organização de dados sensoriais, Piaget se refere a este conhecimento como "figurativo". Em contra- partida, o conhecimento "operativo" é o aspecto fundamental do conhecimento que "opera" sobre um estado de realidade, transformando-o em objeto de conhecimento.

O conhecimento figurativo não transforma um estado da realidade: ele modifica o organismo segundo um aspecto figural daquela situação. Por conseguinte, este conhecimento deve estar enraizado no conhecimento operativo, formando com ele um todo, e aí é que adquire a condição de conhecimento verdadeiro.

A percepção, a imitação e a imagem são instrumentos do conhecimento figurativo.

A linguagem tem, inicialmente, um aspecto predominantemente figurativo, pela própria condição de ser algo ouvido e falado.

Por outro lado, a formação do pensamento na qualidade de "representação conceitual", seguramente caminha lado a lado com a aquisição da linguagem na criança, não se devendo, entretanto, ver na representação conceitual um simples resultado da linguagem, pois ambos estão vinculados a um processo mais geral que é a função simbólica.

A linguagem propriamente dita surge no mesmo nível de desenvolvimento que o jogo simbólico, a imitação diferida e, provavelmente, a imagem mental.

Convém ressaltar que a linguagem é adquirida em um contexto de imitação e este fator imitativo parece constituir o seu suporte essencial.

No entanto, se o próprio desenvolvimento da imitação está vinculado ao desenvolvimento do comportamento, da inteligência em sua totalidade, pode-se considerar que a linguagem desempenha papel na formação do pensamento apenas na medida em que é

manifestação da função simbólica que, por sua vez, é dominada pela inteligência em seu funcionamento total.

O conhecimento sensório-motor é conhecimento prático, orientado no sentido da ação externa adaptativa.

A linguagem, como qualquer outro símbolo, tem profundas raízes sensório-motoras."

Atividades a serem desenvolvidas na OFICINA

As mesmas do período anterior.

- Empurrar, correr, saltar
- Imitação com e sem o modelo presente (professor, animais, objetos).
- Rasgar, amassar, espalhar (tinta), furar (papel e outros objetos).
- Construções primárias.
- Encaixes.
- Expressão oral.

Objetivos específicos

Os mesmos do período anterior."(...) ²⁴

PERÍODO DAS REPRESENTAÇÕES PRÉ-OPERACIONAIS (2 A 4

ANOS):

Caracteriza-se pela expressão das representações mentais através de jogos , símbolos, imitação e linguagem. A modificação dos objetos é entendida como presença de objetos diferentes. Costuma ligar diferentes objetos por uma qualidade comum, identificando-os internamente como imagens semelhantes. Não há equilíbrio no desenvolvimento das noções de assimilação e acomodação do objeto exterior, isto é, consegue assimilar uma experiência nova com o recurso da fantasia, embora não acomode-a como posse de um conhecimento objetivo.

Quase toda imitação é inconsciente, pois mesmo pela reprodução e simulação dos movimentos de outra pessoa, não percebe que o faz. Não há noção de obrigação, considerando inalterável qualquer regra, bem como não há condições de generalizações, pois seu pensamento associa coisas sem relações objetivas entre si.

²⁴ Ibid., p.10-11.

Observa-se também na criança um caráter artificialista, ao considerar que o acontecido é causado por pessoas, e um caráter animista, ao supor a presença de vida e sensibilidade nos objetos.

Demonstra dificuldades em sua concepção de ordem, estabelecendo relações de espaço e tempo apenas na prática, e apresentando dificuldades em possuir uma noção de todo. Embora seu pensamento continue preso às suas ações, percebe-se um progresso em sua rapidez e alcance ao conseguir representar gradativamente uma coisa por outra, conseguindo portanto usar a linguagem para lembrar acontecimentos, descrever objetos, nomear pessoas e objetos e descrever ações.

De acordo com esta concepção, o planejamento da Oficina procura trabalhar com:

(...) "Atividades básicas

Domínio do corpo.

Jogos simbólicos e de imitação: representação de cenas do real acrescidas de fantasia, presentes na narração, descrição, construções, representações.

Estabelecimento de relações simples e imediatas entre atributos de objetos, a partir das suas ações.

Atividades a serem desenvolvidas na OFICINA

Atividades Físicas

- as mesmas do período anterior.
- saltar, pular, rodopiar, equilibrar-se, rastejar, suspender-se, escorregar, cambalhotas.
- jogos de imitação relacionados com atividades físicas, como imitação de animais, meios de locomoção, fenômenos naturais, explorando condições de equilíbrio, respiração, expressão corporal, etc.

Atividades para o desenvolvimento do pensamento

- Jogos de construção e de desmanchar (uma forma de construção).
- Construções com blocos lógioc, comparação de atributos, na prática como jogos de construção.
- Encaixes, quebra-cabeças.
- Brincadeiras de reconhecimento de cor, forma, tamanho, espessura.
- Brincadeiras de diferenciação de gosto, cheiro, som, temperatura.
- Representação com desenho, pintura, modelagem, após observações, coletas e experiências prévias.
- Recortes e colagens.
- Jogos simbólicos (presentes em quase todas as criações das crianças).

Objetivos específicos

- Fortalecer o corpo nos aspectos de respiração, equilíbrio, coordenação dos membros.
- Estimular evocações e percepções.
- Suscitar seu simbolismo e proporcionar contatos e experiências com o real.
- Desenvolver o vocabulário das crianças a partir de suas experiências."²⁵(...)

PENSAMENTO INTUITIVO (4 A 6 ANOS):

Marca o início do pensamento conceitual, mostrado através de conceitos espaciais, imitação, jogos de regra, linguagem e noções de número, tempo e quantidade. Começa a criança a apresentar razões para o que faz e o que acredita, formando determinados conceitos, mas ainda sem conseguir operacionalizá-los. Não demonstram capacidade de fazer comparações mentalmente, sendo seu pensamento dominado por percepções imediatas e centralizadas, o que torna seus julgamentos variáveis de acordo com as mesmas. Não consegue combinar as relações mais simples, permanecendo com um pensamento egocêntrico. Passa a imitar mais freqüentemente a vida real. Apesar de não participar de jogos com regras, acreditam no caráter absoluto das normas. Passam a julgar uma ação como má pelas suas conseqüências, sendo esta má ação inseparável de um castigo como forma de justiça. Os objetos apresentam uma causalidade moral, com seus movimentos obedecendo a Deus, e uma causalidade física, movimentando-se por conta própria de acordo com a ação do homem. O espaço prevalece sobre a quantidade, principalmente através do conhecimento de coisas já vivenciadas, demonstrando idéias de continuidade, ordem, proximidade e separação.

Para esta fase, o planejamento da Oficina vislumbra:

²⁵Ibid., p.12-13.

(...) "Atividades básicas

- Atividades físicas.
- Jogos simbólicos e de imitação do real.
- Indagação, narração.
- Diferenciação e reconhecimento.
- Exploração.

Atividades a serem desenvolvidas na OFICINA

- As mesmas do período anterior.

Atividades físicas

- Correr com normas estabelecidas
- Subir: escada, superfície lisa, corda, pau-de-sebo, etc.
- Saltar: distância, altura, obstáculos.
- Rodopiar: individualmente, em dupla, coletivamente.
- Equilibrar-se: cordas trançadas, tábuas elevadas.
- Equilibrar objetos.
- Carregar, puxar, suspender-se, balançar-se.

Atividades intelectuaisRepresentações:

- Cenas simbólicas e/ ou reais
- desenho
- construção

Comunicação:

- narração
- descrição
- Montagem de histórias com as crianças com seqüências lógicas; conteúdo e seqüência absurda.
- Expressão corporal

Jogos com estabelecimento de algumas relações:

- Blocos lógicos
- Dominó lógico
- Quebra-cabeça
- Construções e encaixes

Observação, exploração, construção (representação):

- fenômenos naturais
- meio circundante imediato
- vizinhança
- ambientes especiais

Estimulação sensorialObjetivos Imediatos

- Resistência e destreza física.
- Interiorização de conceitos derivados da prática imediata relacionados a tempo, espaço, causalidade, qualidade.
- Enriquecimento do vocabulário.
- Expansão da imaginação e da observação."(...) ²⁶

Como se pode observar, os estágios de desenvolvimento da criança são aqui considerados, inclusive com sugestões de atividades a serem desenvolvidas na Oficina, atividades que estejam de acordo com a capacidade da criança em determinado

²⁶ Ibid., p.14-15.

estágio e que auxiliem no seu desenvolvimento.

A "descoberta" de Freinet pelos pais da Oficina ocorreu um pouco mais tarde, segundo Carmem Ribeiro pela atitude de busca constante por parte do grupo no sentido de aprofundar ainda mais os debates e as propostas no seio da AED.²⁷ Consistiu principalmente na questão da liberdade da criança, nas suas redescobertas, na importância da comunicação para se entender o mundo e também poder expressar para esse mundo o que pensa via desenho, linguagem ou escrita. A "Metodologia Oficina" desenvolvida por uma Comissão Pedagógica da AED é bem explícita sobre esse ponto:

(...) "Este trabalho tem como objetivo expor a metodologia utilizada na Escola Oficina, nele está contida a fundamentação teórica a respeito da prática pedagógica, ou seja, o trabalho - jogo e o seu substituto natural - o jogo trabalho -, bem como as grandes etapas do desenvolvimento da vitalidade infantil. Colocou-se ainda os princípios e objetivos que norteiam o trabalho na Oficina e a forma como este é desenvolvido, todos estes aspectos tendo como base o trabalho desenvolvido por Celestin Freinet.

Porém, o método que adotamos engloba características próprias, resultantes do trabalho adaptado na Escola Oficina, daí haverem algumas limitações e por outro lado alguns avanços e, modestamente, contribuições à própria Pedagogia Freinet, motivos estes que nos fizeram denominar esta metodologia de : "Metodologia Oficina." (...) ²⁸

Inicialmente, a fundamentação teórica reconhece três etapas na evolução da vitalidade infantil:

a) Prospeção tateante (0 a 2 anos) - onde a criança procura familiarizar-se com o meio ambiente pelo experimento, procura, exame e ensaio;

b) Arrumação (2 a 4 anos) - há o início da organização da vida, pois suas experiências passam a agrupar-se inconscientemente ao redor de suas necessidades essenciais e dos mistérios perturbadores da vida, sendo o egocentrismo característico uma necessidade funcional. Não há participação em

²⁷ RIBEIRO, Carmem. Depoimento à Casa da Memória. 1986.

²⁸ Metodologia Oficina.

nenhuma atividade continuada, mesmo o jogo existe como atividade exclusivamente pessoal;

c) Trabalho (5 anos em diante) - já se produziu um melhor conhecimento do meio e organização da criança, que partirá para conquistar o mundo através do trabalho.

Observa-se na prática que a passagem de um estágio para outro é essencial e progressiva. Mesmo permanecendo com suas experiências tateantes, já ocorrem atividades de arrumação, ou começa o trabalho ao sentir as circunstâncias lhe serem favoráveis, o que não impede de voltar às etapas anteriores quando houver oportunidades. Tais retornos devem ser respeitados, compreendidos e aceitos pelo educador.

Existem pelo menos três requisitos fundamentais para a aplicação dos princípios do método Freinet, que seriam o papel do professor, o meio educativo e as técnicas e atividades.

Ressalte-se aqui a importância do trabalho-jogo para a consecução de tal método. Parte-se do pressuposto do caráter natural, espontâneo e revitalizador do trabalho para a criança tanto quanto o brinquedo, isto se ela não fosse colocada à margem dessas atividades "adultas". Acontece que o trabalho é visto como algo pesado, sendo realizado apenas por obrigação, quando o ideal seria o aprendizado do trabalho desde pequena, de acordo com seu ritmo e suas necessidades.

Freinet afirma que para a criança, a participação na vida realiza-se no seu cotidiano, pelo contato com os elementos da natureza, através dos quais passa para processos de criação, com conseqüente preparo para a vida adulta. Dessa forma, trabalho ocorre sempre que há atividade física ou mental,

sendo portanto uma necessidade natural da pessoa e proporcionando satisfação. Se não, o que verifica-se é somente obrigação, incapaz de trazer satisfação.

Nos meios educativos, inclusive em suas casa, as crianças são incumbidas apenas de ocupações para não incomodar, não fazer perguntas e não exigir dos adultos o que estes não demonstram disposição de dar ou fazer. Assim, se se procura ocupar as crianças com atividades diversas daquelas que certamente encarariam com mais entusiasmo, logo elas procuram um canal por onde possam escoar sua energia e vontade criadora. Tal situação é denominada por Freinet de jogo-trabalho, um substituto do trabalho-jogo, existindo na impossibilidade deste, porém tão rico, sério e envolvente quanto o trabalho-jogo, permitindo à criança manter sua potencialidade para o trabalho, criação, ação e participação social. Em suma, a questão não reside em obrigar as crianças a fazer o serviço diário, mas sim respeitar as próprias possibilidades e deixá-las participar de atividades cotidianas que a interessem, e não marginalizá-las do trabalho da casa, onde são encaradas como meros estorvos.

Isto posto, passemos ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, a partir da aplicação dos princípios do método Freinet.

Inicialmente, define-se o papel do professor. O educador é considerado como o objetivo do meio educativo, devendo ter uma titude maternal inata, além de serem responsáveis pela escolha das atividades às quais as crianças terão sua formação, e de estarem atentos para reconhecer os gestos, interesses e comportamentos passageiros da criança, procurando usar tais energias para um modo particular de

atividade.

Também deve criar um clima de segurança e de recíproca autodoação, sabendo respeitar o ritmo próprio de cada criança, dando-lhe hábitos de trabalho, de atividades organizadas, de precisão e de ordem, para conseguir obter a educação do trabalho. Deve desenvolver a ação do trabalho espontâneo, para ordenar a personalidade infantil e conseqüentemente lhe abrir horizontes de expansão ilimitados, não deixando de ajudá-la de forma discreta e vigilante.

A atitude prospectiva deve estar presente no trabalho do educador, consistindo em enxergar longe, assumir riscos e pensar no ser humano como capaz de confiar em sua espontaneidade e criatividade, responsável por si mesmo e pelo mundo no qual vive. Sua intuição o levará a penetrar com e pelas crianças no domínio da arte, da poesia e da música. Recomenda-se aos professores as seguintes atitudes:

(. . .) "ATITUDES DA PROFESSORA

1. Ajudar as crianças a elaborar, realizar e concluir seus projetos.
2. Recolocar o projeto quando o interesse diminui.
3. Apoiar a criança em seus esforços.
4. Ser dinâmica.
5. Permitir que as crianças progridam em seus próprios ritmos.
6. Respeitar a personalidade de cada uma.
7. Respeitar as realizações das crianças (tentar evitar juízos e valores).
8. Ousar ser autêntica em suas qualidades e limites.
9. Expressar sua afeição de maneira calorosa (beijar, acariciar, carregar, mimar uma criança).
10. Quando surgir oportunidade, ajudar as crianças a descobrirem seu corpo de modo sadio e natural.
11. Estar atenta às exigências das crianças mesmo quando estas se exprimirem de forma negativa (agitação, agressividade, provocação), que são sinais que elas enviam.
12. O papel do professor se exerce em todos os momentos, quer seja nas aprendizagens, quer durante os momentos de vida em comum (refeição, recreio, vestir-se, despir-se, etc.).
13. Estar atento ao bem estar físico das crianças (necessidade de se mexer, de repousar, de comer, de beber, etc.).
14. Levantar em conta as necessidades de prazer (prazer gratuito de brincar na água, na areia).
15. Evitar impor suas idéias e seus modelos.
16. Permitir em todos os momentos a expressão espontânea.
17. Ajudar as crianças a tomarem consciência de suas possibilidades.
18. Acreditar na capacidade das crianças.

19. O professor tem o papel de animador, favorecendo o contato entre os grupos e as pessoas, permitindo ativamente que os grupos expressem os problemas que aparecem, tomem consciência deles ajudando as crianças a resolvê-los, um exemplo: quando uma criança vem mostrar seu trabalho e pede nossa opinião, nós pedimos a dela ("e você, o que acha?"). Desse modo estamos ajudando a criança a construir sua própria escala de valores e a ajudamos a formar sua opinião.

Também não é em função de regras de moral estabelecidas pelos adultos que a criança será dirigida, mas partindo das experiências vividas, nós a ajudamos a construir suas regras para que sua vida pessoal e sua vida em grupo sejam mais harmônicas.

Com esse modo de viver conseguimos, progressivamente, estabelecer uma regra de vida (regra de classe) elaborada em comum, codificada, afixada e respeitada."(...) ²⁹

A seguir, trata-se do meio educativo, isto é, possibilitar o meio necessário para um melhor desenvolvimento da criança, onde haja suficiente quantidade, variedade e interesse por atividades funcionais que permitam a formação de sua personalidade. Para tanto, o meio deve possibilitar o contato, a experimentação e o trabalho com os elementos que compõem a natureza e também a sociedade no seu conjunto. O meio educativo ideal teria:

(...) "10A natureza

a) meio natural: espaço de terra mais ou menos grande com areia, água, pedras, jardim com árvores, matas e arbustos, ruínas, rochas, ribeiros com cascatas, conchas, jatos d'água, pequeno lago ou piscina com possibilidade de banhos no verão.

b) meio natural cultivado: cereais, árvores de frutos, hortas, flores cultivadas à vista das crianças.

c) animais selvagens vivendo em liberdade e proibidos de destruir: pássaros, coelhos, peixes.

d) animais domésticos: criação em alojamentos adequados.

e) pedaço de terra onde as crianças poderão remexer livremente.

Isto tudo não quer dizer que a escola deva ter em seu terreno todos os itens descritos, deve ter o mínimo necessário. É claro que quanto maior for a parte de natureza dentro da escola, melhores oportunidades terão as crianças, mas o quadro natureza pode ser completo com passeios, que serão usados como meio auxiliar de educação.

O meio natural responderá a preocupação dupla de arrumação e trabalho. Lentamente deve-se organizar o domínio do meio pelo trabalho, que tem sempre um fim social. Assim está previsto: culturas, criação de animais, construção de muros, barreiras, cabanas e casa, canais e moinhos, etc.

20 Locais e dependências da escola

a) Deve ter na escola um recanto de natureza que será pelo menos a sua imagem numa sala para os dias em que se torna impossível ir até o meio natural, principalmente se ele é separado da escola. Nesse recanto teremos: areia, grãos, plantas e flores em caixas e em vasos, pequenas criações (peixes, insetos, etc.), pequenas exposições de produtos da época.

b) Para os pequenos uma sala de experiência tateante com: caixa de areia, pequeno repuxo

²⁹ Metodologia Oficina - 1985.

ou tanquezinho, material de educação, cubos, discos, brinquedos, carros, bonecas, utensílios domésticos, etc.
c) sala de repouso com tapetes, almofadas, cadeiras, mesa apetrechada para merendas.
d) as crianças poderão ser agrupadas em 3 grandes grupos conforme as etapas e cada grupo ocupar uma sala que deverá ser espaçosa, bem iluminada, arejada, cheia de sol, contendo o material para experiências e trabalho." (...) ³⁰

Ainda assim, o meio natural não basta para a educação, havendo necessidade de atividades mecânicas, intelectuais e artísticas integradas. Por atividades mecânicas, entende-se o uso de utensílios que possibilitam acelerar a nossa experiência, com o fim de intensificar e prolongar a nossa força, não se reduzindo a jogos de encaixe e construção de pirâmides, mas à procura espontânea da utilização de objetos como ferramentas, bicicleta, entre outros. Mesmo sendo inicialmente uma atividade desordenada, aos poucos os utensílios se ajustarão à sua atividade social.

Não se pode desprezar as chamadas atividades intelectuais, que também usam utensílios, mais sutis e imateriais, permitindo à criança entrar em contato com seus semelhantes, exteriorizando e formulando suas necessidades, desenvolvendo e aprofundando a consciência que tem relações entre os elementos e as suas manifestações e dominando progressivamente a natureza pela "linguagem", o primeiro e mais excelente instrumento, via desenho, escrita e leitura.

Quanto às técnicas de expressão artísticas, embora permaneçam exclusivamente instintivas não deixam de ter importante valor formativo, constituindo instrumental para a conquista do domínio de si próprio pela criação e pelo trabalho.

Dessa forma, considera-se um crime contra a personalidade, tolher qualquer parte importante de suas

³⁰ Ibid.

possibilidades, especialmente àquelas ligadas à afetividade, ao equilíbrio e ao sentimento de realização e domínio de si.

Na prática, divide-se a classe em cantos de trabalho, cada um correspondendo a determinado ateliê, onde o material situa-se ao alcance das crianças, a fim de poderem servir-se dele e depois arrumá-lo. Em determinado canto da sala a turma inteira se reúne para as conversas livres de chegada, trocas de experiências, ouvir uma história e para todos se sentirem juntos, devendo ser um local confortável para todos se sentirem à vontade. Ao longo do dia esse canto pode ser usado para as crianças que quiserem se isolar, descansar ou ler sozinhas. Essa forma de organização da sala permite liberdade de ação, além de permitir uma melhor descoberta do espaço da classe, pois as crianças podem passar de um ateliê para outro. Os ateliês podem funcionar ao mesmo tempo ou não, possibilitando um relacionamento maior entre as crianças e menos dependente em relação ao professor.

Sobre a conversa livre:

(. . .) "É uma atividade que ocorre uma ou mais vezes ao dia. Compreende dois aspectos:

1. O aspecto "acontecimentos pessoais", que muitas vezes ocupa a maior parte do tempo. É um momento muito importante que permite a cada criança e a professora exprimirem livremente seus pensamentos, seus desejos, seus sentimentos, falarem dos acontecimentos de suas vidas em casa ou na escola.
2. O aspecto "atualidade", durante o qual a professora ajuda a criança a organizar o incrível exame de informações que recebe. É um momento importante:
 - na relação afetiva entre a professora e as crianças e das crianças entre si.
 - que permite à criança se liberar e dramatizar algumas situações, tomar consciência de alguns fatos da vida.
 - como fonte de informação para a professora, nesse momento ela pode desvendar projetos das crianças.
 - em que todo o grupo pode tomar uma decisão quanto à organização da classe, decidir quanto às diversas atividades coletivas a serem realizadas (preparar um passeio, realizar um aniversário)."(...)³¹

Há outras atividades importantes a serem enumeradas, tais como os passeios. Estes podem ser encarados como:

³¹ Ibid.

-Pesquisa: como por exemplo visitar um zoológico ou um local de trabalho.

-Viagem: para localidades próximas onde possa passar a noite, trazendo para criança alguns benefícios como familiarizar-se com outros hábitos, criar noções de responsabilidade, tornar-se mais independente de sua família e de seu meio.

-Descontração: teatro, cinema, parque, etc.

Os álbuns são atividades individuais ou coletivas onde relatam-se histórias inventadas, situações vividas, descobertas. Contêm textos, desenhos, recortes, pinturas, para serem mostrados aos pais, colegas e para lembrança de momentos passados.

Os projetos e atividades espontâneas têm seu lugar, sendo elaborados por uma criança ou grupo de crianças, pela professora e pelos pais para orientar o trabalho do dia, tendo prioridade sobre as demais atividades.

Utiliza-se o método natural de leitura e escrita, mais sistematicamente e com maior freqüência na turma do pré-primário:

- (...)" - quando a criança desenha e aprende a escrever seu nome.
- quando a criança desenha e pede para a professora escrever embaixo de seu desenho o que ela fez e copia a mensagem.
- quando as crianças fazem um álbum.
- quando a criança traz algum bilhete de casa.
- quando as crianças em conjunto redigem o bilhete para os pais, uma regra do grupo ou uma receita de culinária.
- quando lêem no canto da biblioteca.

Em algumas turmas o trabalho parte do que as crianças dizem na conversa livre de roda. Elas escolhem em conjunto uma frase e a professora transcreve numa tira e afixa na parede. A frase é decodificada pela turma toda e, as crianças, progressivamente, lerão cada vez mais palavras, sílabas e letras."(...) ³²

Com relação às atividades físicas, constata-se que a criança é impulsionada por uma necessidade de explorar e se

³² Ibid.

apropriar de seu meio ambiente, confrontando-se com possíveis obstáculos e tomando consciência de seus limites, para tentar ultrapassá-los. Só a partir de uma abordagem tateante, de onde possa apoiar suas vivências, ela conseguirá integrar futuramente noções de simetria, reflexão, peso e densidade. Nesse sentido, as atividades podem ser feitas individual ou coletivamente, sendo propostas e dirigidas pelo professor ou membros do grupo, variando sua dificuldade e complexidade de acordo com a idade das crianças.

Os ateliês comportam regras próprias:

(...) "OS ATELIERS

Regras de vida nos ateliers e observações gerais:

1. cada atelier possui suas regras próprias. Ex.: não se joga areia dentro da sala, não se coloca o pincel de tinta azul no pote de tinta vermelha, etc...
2. a professora permite que a criança faça quantas experiências desejar, que repita quantas vezes quiser as mesmas manipulações em cada atelier.
3. nos ateliers água, areia e jogos simbólicos, o papel da professora é mais apagado. Mas esses ateliers são muito importantes para as crianças, principalmente porque nem sempre elas podem fazer essas experiências em suas casas." (...) ³³

Os materiais para os ateliês são de pintura, modelagem, desenho, recorte, marcenaria, cozinha e construções, não esquecendo da areia e das lãs e fios. Também devem ser considerados materiais para os jogos simbólicos e para a biblioteca.

Concluindo, a prática desenvolvida na Escola Oficina é semelhante ao que foi acima definido como jogo-trabalho, pois não se verificam as condições físicas ideais para o trabalho-jogo. Este é substituído através das atividades desenvolvidas nos ateliês visando a progressão das potencialidades para o trabalho da criança. Tal situação observa-se pela postura

³³ Ibid.

adotada pelos profissionais que trabalham na Escola e na posição dos pais em participar o mais ativamente possível da educação de seus filhos, integrando-se a escola com o contexto familiar e com a sociedade, pois nesta fase da vida da criança tanto a escola quanto a casa cumprem uma função imprescindível para a preparação da criança para a vida em sociedade.

A idéia é de aproximar-se o máximo possível das condições apontadas por Freinet como necessárias para a educação infantil, principalmente através da visão do trabalho enquanto atividade lúdica e não como uma pesada obrigação. Mas tal método, aqui especificado, não pode esgotar-se, pois uma das suas características é justamente a procura por novos caminhos para a educação, jamais fechando-se para outras novas experiências.

Não ficou evidenciado em momento algum, tanto nas observações sobre Piaget como sobre Freinet, qualquer conotação revolucionária na concepção em si. A questão é que ambas essas teorias educacionais acabam por tornar-se revolucionárias quando aplicadas em uma determinada conjuntura onde

(...)O sistema de ensino também foi utilizado pela propaganda. Em princípio, não há sentido em equiparar as escolas, ou os professores, aos veículos de comunicação.(...) Todavia, o regime logrou transformar alguns docentes em meros veículos de comunicação, encarregados de reproduzir certas idéias sem nenhuma liberdade para interpretá-las ou redefini-las. Pelo decreto 869/69, expedido logo após a edição do AI-5, tornou-se obrigatório o ensino de "Educação Moral e Cívica" em todos os níveis de ensino,(...). Por essa via, o governo transformava todas as escolas do país, em todos os níveis de ensino, em instrumentos para retransmissão das suas mensagens. O objetivo, expresso e confessado, era a doutrinação dos jovens dentro da ideologia assumida pelo Estado.³⁴

Ora, de acordo com a documentação acima reproduzida, a Oficina trabalhava com uma metodologia que passava ao largo da doutrinação imposta pelo Estado. Por isso mesmo, ela divulga uma

³⁴ GARCIA, P. 79

contra-ideologia, mesmo em um universo restrito, mas em uma situação conjuntural onde a fração dirigente militar está sendo contestada, desde sua política econômica até o seu relacionamento com a oposição, esta vindo em um crescendo a partir da ascensão do general Geisel à presidência da República. Trata-se de um momento extremamente delicado para a manutenção do Estado de Segurança Nacional enquanto garantia da continuidade das relações capitalistas de produção, passando a ser questionado pelos próprios beneficiados pelo modelo econômico adotado. Para manter-se, parte da fração dirigente militar adota a política de "liberalização", oficialmente, mas os denominados setores "duros" das Forças Armadas se utilizarão da repressão para demonstrar que os militares ainda são confiáveis à classe dominante, como vinha sendo até então, desde o "milagre". Desta maneira, o que fosse considerado "perigoso" para a permanência do Estado de Segurança Nacional e até para a continuidade do bloco histórico responsável pela dominação de classe burguesa³⁵ deveria ser combatido, por tratar-se de ideologias "exóticas" à "natureza" do brasileiro. E assim que a Escola Oficina passa a ser vigiada pelos órgãos de segurança, ganhando status de "inimigo interno", como veremos adiante.

Em suma, tal proposta primava pelo respeito ao processo natural do desenvolvimento da criança, mas ainda podemos arrolar uma série de questões que preocupavam os pais e suscitaram polêmicas e encaminhamentos ao longo da existência da AED/Oficina, tais como a questão da liberdade/disciplina, a cooperação, o espírito científico e o papel do professor.

A primeira questão acima levantada sempre gerou

³⁵ De acordo com a noção de PORTELLI, Hugues. Gramsci e o Bloco Histórico. RJ, Paz e Terra, 1977. p.15.

profundas discussões no seio da escola, sendo a liberdade física e intelectual sempre colocada como o primeiro ponto central dos fundamentos da educação da AED. Alguns dos expoentes da AED trataram dessa questão, como por exemplo Walmor Marcelino:

"SOBRE OS PROBLEMAS DA LIBERDADE E DISCIPLINA"

A LIBERDADE

I - Não se pode equacionar corretamente a questão da liberdade sem avaliar sua correspondência nas necessidades físicas, sociais, culturais, etc. Repomos a questão da necessidade de liberdade como resposta a necessidades pessoais e sociais definidas.

II - Sabemos que as crianças precisam desfrutar meios que favoreçam suas disposições e tendências, para o pleno desenvolvimento orgânico, físico geral, sensorial, mental e social.

Essas relações devem estar sob condições controladas, prevendo-se determinados fins educacionais, e uma sociedade mais democrática e livre; que deverá vir.

Pressupõe-se, então, que ao avocar-se a condição de educador, orientador educacional, professor, pai, tenhamos não simplesmente uma "idéia geral" filosófica, religiosa ou política, mas a compreensão científica da sociedade e suas tendências de desenvolvimento. E não é possível abstrair-se de prever com a máxima cientificidade possível o futuro próximo em que deverão estar inseridos nossos filhos.

III - Podemos relacionar empiricamente quatro aspectos nas necessidades da criança para efeito da nossa discussão:

1. necessidades orgânicas;
2. necessidades físicas gerais;
3. necessidades interacionadas sensoriais-nervosas-intelectivas- (afetivas?);
4. necessidades culturais gerais.

1. As questões orgânicas procuramos resolver sob padrões esquemáticos de cultura, com apoio em recomendações sanitárias e médicas, do patrimônio científico geral.

2. Damos a estas necessidades pouca atenção. Correm à conta fundamentalmente da espontaneidade da criança, com alguma participação "disciplinadora" dos pais. Somente na idade da "educação física" arbitrariamente colocada entre 10 e 16 anos é que se procura aceitar a organização da "preparação física".

3. Conhecemos pouco a respeito. Porém o que sabemos hoje não nos permite um tratamento apenas convencional e superficial. Destaca-se também o problema da integração com as crianças e o método aplicado. Necessidade de certos estímulos organizados para obter o equilíbrio e harmonia no desenvolvimento. Os estímulos devem obedecer às prescrições pedagógicas conhecidas e levar à experimentação cautelosa sobre a base de conhecimentos científicos. Em todas as necessidades, porém particularmente neste caso, precisamos ter em relação à criança:

a) uma atenção constante, discreta, que nos permita conviver e observar para entender as reações infantis e ajudar, orientando a criança.

b) uma atitude correta no enfrentamento da questão, tanto quanto possível, de integração

com a criança, de maneira que possamos ingressar no mundo e nos jogos da criança, sem impostura ou representação (com amor e interesse real pelos "pensamentos", reações e propostas da criança).

c) visto isto, agora podemos iniciar a colocação da questão da liberdade, do ponto de vista da educação: liberdade de ação física, de postura, de recolhimento, de exercícios, de fazer as coisas por si só; liberdade de opção sobre o que fazer, exercitar-se, construir e destruir, desenhar, etc. não há liberdade demaís até que se a posicione.

-Parece que não se deve fixar limites para as condições educacionais, isto é, para a liberdade se não se compreendem com clareza os objetivos, as relações adequadas para a orientação infantil.

-Não julgamos "demaís" a liberdade até que se saiba das coisas, isto é, onde a liberdade é a condição necessária para que se cumpra uma atividade e se colham os seus resultados, quer dizer, a criança os colha. Assim, devemos compreender a liberdade como a própria necessidade de responder a um "estímulo".

-A liberdade não é um fim em si mesma. É a condição necessária.

A CRIANÇA E O GRUPO

Devemos pensar que a criança, notadamente até os 7 anos, requer um tratamento afetivo particularizado, que lhe dê carinho, um lugar, uma posição em termos de espaço físico, direitos, reconhecimento da sua identidade, ajuda no atendimento de suas necessidades, treinamento, aprendizagem. São fatores fundamentais para sua acomodação, assimilação e equilíbrio. Porém, mesmo que as crianças exijam cuidados especiais mais exigentes na razão inversa às idades dos estádios sensório-motor (0-2 anos), simbólico-representacional (2-5 anos) e operacional-concreto (5-7 anos), não há prejuízos para as crianças emocionalmente equilibradas na educação em grupos limitados, desde que recebam atendimento geral, e particularizado quando for necessário.

Então, se coloca a questão do atendimento às necessidades das crianças.

Muitas necessidades de tratamento particularizado de nossas crianças têm em casa a razão: instabilidade, insegurança, hábito de atendimento constante, alguns problemas de saúde e higiene, hábitos e costumes apoiados e desenvolvidos por atitudes errôneas dos pais.

A escola deve ajudar a orientar as crianças, ajudando os pais, inclusive chamando sua atenção para o problema de não aceitar a delegação de responsabilidade, uma vez que o aspecto principal da educação está em casa, enquanto que a Oficina pode ser o centro principal de aplicação de métodos de orientação e ensino.

Não seria correto avançar os limites de tempo e dedicação a uma ou duas crianças com problemas de que os pais se alienam em responsabilidades. Nos casos mais complexos os professores deverão avaliar a questão e convocar os pais para, conjuntamente, resolver o problema. Se assim não fizerem, estarão subtraindo àquelas crianças-sem-problemas-especiais a sua atenção.

A LIBERDADE DA CRIANÇA

A primeira e essencial questão, repetimos, é a consciência da necessidade. A necessidade requer liberdade para satisfazer-se.

Liberdade, no entanto, deve ser encarada não como possibilidade apenas de espaço, meios físicos e materiais para o atendimento, mas principalmente como possibilidade propiciada por estímulos e orientação adequados e suficientes, apoiados em relacionamentos e métodos apropriados. Com visão clara dos objetivos imediatos e finais da educação.

A DISCIPLINA

Para atingir objetivos é preciso organizar-se adequadamente.

Nós temos hábitos e costumes de organização que não são os mais racionais. Vieram de experiências geralmente dolorosas e limitativas que dificultam a compreensão do seu alcance e valor educacional. Nosso aprendizado foi confuso e difícil e os sinais se refletem em nosso comportamento; e nosso nível de autoconsciência e autocritica mostram

que não temos a capacidade de isenção para tratar assunto tão complexo. Suas marcas - a de uma educação deficiente e problematizante - ainda predominam sobre nossos conhecimentos científicos e nossa compreensão da pedagogia e métodos educacionais corretos. Assim condicionados, pretendemos resolver um problema complexo como a educação de nossas crianças. E temos que efetivamente tentar resolvê-lo.

Esta delicada situação em que estamos exige que não sejamos severos nem impositivos, sem advertir que a severidade e o rigor devem ser adotados sim quanto à escolha dos objetivos e métodos científicos, porém com muita cautela quanto a nossas possibilidades de aplicá-los com correção e proficiência.

Organização e disciplina são necessárias para atingir objetivos. Mas o que é Disciplina e qual o tipo de disciplina que deve ser procurada?

Antes de chegar a soluções, devemos colocar uma preliminar: estamos conscientes de que o "pensamento é um jogo de operações vivas e atuantes?" De que "pensar é atuar. Assimilar os dados da experiência, submetendo-os aos esquemas de atividade intelectual ou construir novas operações mediante uma reflexão em aparência 'abstrata', quer dizer operando interiormente sobre objetos imaginados."? (Hans Aebli)

A criança deve ter condições para ser realmente o sujeito do seu processo de conhecimento; deve ter a oportunidade de operar, fazer suas experiências de conhecimento e reconhecimento. E essas operações que as crianças precisam realizar são insubstituíveis.

Quer isto dizer que as crianças devem eleger e identificar-se em ações (operações mentais e físicas), devem preferir e gostar de fazer o que lhes é necessário (embora os pais e mestres tenham um papel a desempenhar na seleção de propostas e orientação das oportunidades e métodos de realização), com estímulos para a ação, a operação e o desempenho necessário até o final

Voltemos ao problema da disciplina.

Tudo o que privar as crianças dessa experiência em sua forma totalmente empenhada e participante não leva a um bom resultado e constitui uma forma de violência (frustração da liberdade necessária para atingir objetivos exigidos física e mentalmente). Não podemos caracterizar como disciplina aquilo que essencialmente a contraria.

O que será então a disciplina, palavra tão usada e pouco conhecida?

Uma das acepções nos diz que a disciplina é o "conjunto de prescrições ou regras destinadas a manterem a boa ordem e regularidade em qualquer assembléia ou corporação. A boa ordem resultante da observância dessas prescrições ou regras."

Outra, que é "respeito à autoridade, observância de método, regras ou preceitos."

Pode ser "instrução e direção dada por um mestre e seu discípulo".

Por fim, "submissão do discípulo à instrução e direção do mestre."

Parece que para nós importa fundamentalmente o problema que encerra a OBSERVÂNCIA DE MÉTODOS, REGRAS E PRECEITOS. Precisamos encontrar os meios para que nossas crianças se apropriem do pensamento lógico - isto é, para que seu aprendizado incorpore meios de investigação e experiência, percepção e observação, experiência, observação e avaliação, que permitem a maior correspondência entre o mundo objetivo e o subjetivo. Objetivos bastante elevados para crianças menores de 5 anos.

Devemos assim pensarmos em disciplina de uma maneira global, isto é, como o próprio processo organizado de aquisição do conhecimento. Este processo organizado tem dois polos: o interno e o externo.

Para que a criança construa uma processo organizado de aquisição de conhecimentos precisa ter condições orgânicas, físicas e intelectuais, de que não tratamos aqui. Pela ação exteriorizante da acomodação e a interiorização da assimilação, deve atingir um equilíbrio de experiências e resultados.

O meio em que a criança atua deve ser organizado o mais racionalmente possível em razão da função das coisas. Este é um primeiro obstáculo: o desequilíbrio entre os objetos de uso, o espaço, lugar, forma, cor, etc., e sua função. Todavia, o máximo que podemos fazer em relação à casa, o quarto da criança e a própria escola é chamar a atenção para o assunto, resolver algumas questões ao nosso alcance imediato; as outras ficam à conta das transformações mais lentas que nossa compreensão e recursos permitem.

CONDIÇÕES DOS PAIS, E TAMBÉM DOS PROFESSORES

Nossas relações com a criança, sim, são passíveis de rápidas e substanciais mudanças, embora nossas cascas grossas. Surge aí uma questão: somos disciplinados? Com hábitos, costumes, e pensamento organizado? Autoritários somos, mas inteligentes, perceptivos, coerentes, disciplinados intelectual e fisicamente somos? E então? Somos um desastre em termos de disciplina intelectual e física e queremos aplicar que meios e métodos (com que alcance) para atingir realmente que objetivos educacionais? Quais esperanças podemos ter sobre as nossas próprias possibilidades de elevação do nível de consciência e de comportamento? Não muitas com certeza. Mas, sem tentar essas mudanças todo o nosso objetivo não será alcançado. Podemos e devemos reforçar os métodos porque eles constituem um importante meio de aprendizagem para os adultos, reforçado pelo imperativo moral de encontrar soluções para nossos filhos.

Grandes dificuldades se apresentam quando se pretende, em grupo de baixo nível para as tarefas da educação, a fixação de metas e métodos corretos para resolvê-las. Particularmente se a meta é a educação e o objeto nossos próprios filhos pequenos. Talvez não se esperasse esse tipo de tratamento à questão, como preliminar, mas consideramos que se não se atingir um ponto de clareza ante a imensidão do problema Liberdade e Disciplina, tudo o mais resvalaria para o formal e o comportamento burocrático.

A ESCOLA DEVE DISTINGUIR

A ênfase que hoje devemos dar na escola é na distinção que existe entre a operação mental que as crianças fazem com seus esquemas e as manifestações que chegam ao exterior - seus gestos comuns e atitudes plasmadas pelo hábito, o desejo de agradar, o receio, etc. Devemos estar voltados para a questão do pensamento, para a chave que desata o processo de pensar e agir corretamente e as noções de valores sociais. Não esquecemos, entretanto, os outros problemas da educação das crianças, inclusive porque são o fio condutor que nos permite chegar à compreensão do que está ocorrendo com as crianças.

O interesse, o relacionamento e a atitude correta de entender (e, antes, de procurar entender) o ponto de vista da criança é o passo mais significativo dos pais e professores. Só se poderá falar em disciplina depois que se entra no ponto-de-vista da criança. De outra maneira a pedagogia fica sem suportes firmes.

Assim, devemos centralizar nossos maiores esforços em conseguir que pais e professores mudem de atitude para com a criança, independente de problemas pessoais, trabalho, hábitos e costumes. A palavra de ordem de nossa associação deve ser: para educar corretamente nossos filhos devemos reeducar-nos. Para conseguir atingir nossos objetivos educacionais devemos oferecer a liberdade necessária a nossos filhos. Para propiciar-lhes a disciplina interior e exterior, devemos começar ao mesmo tempo a disciplinar-nos e compreender melhor a íntima relação entre os aspectos interior e exterior do desenvolvimento da inteligência e físico, e a educação das crianças. (Walmor Marcelino - Curitiba 12/04/74)

Outros estudiosos do assunto Liberdade/Disciplina, dentro da Escola, também produziram material para esta discussão, mas praticamente não encontramos grandes diferenças com relação ao texto supramencionado, que foi o primeiro produzido na Oficina sobre este assunto.

Sobre a importância da cooperação para a proposta educacional, buscamos um trecho do boletim Oficina número Zero,

de outubro de 1978:

"Cooperação

O que é cooperar? É operar (agir) em conjunto com outros indivíduos - isto é, em grupo, numa atividade do grupo, pelo grupo e para o grupo. Significa que o produto da ação pode ser parcialmente ou totalmente exterior ao indivíduo. É o processo normal da vida em sociedade, e se desde cedo a criança for acostumada a agir cooperativamente, tirará disto vários benefícios, independentemente de qualquer motivação ideológica: aprenderá a repartir, reconhecendo aos poucos que a realização do grupo do qual ela faz parte é gratificante para este e portanto para ela. Será também mais bem preparada para uma integração social menos conflitiva. Aprenderá que no trabalho em grupo o resultado alcançável é maior que no trabalho individual.

É importante que a criança não sinta a cooperação como uma imposição, mas ao contrário, como um meio natural e gratificante de convivência. Este princípio deve ser aplicado com muita cautela para não levar a resultado oposto do pretendido. A criança é por natureza egocêntrica. Devemos então respeitar as etapas de seu desenvolvimento e envolvimento emocionais. Partindo do princípio que a educação é uma constante aprendizagem que efetua a partir de estímulos do meio ambiente, e que a criança procede por imitação, ela poderá cooperar somente se tiver modelos "atraentes" de cooperação com os quais ela gostaria de se identificar.

Equilíbrio Afetivo

Desenvolvimento físico

Desenvolvimento mental

Antes de desenvolver o significado exato de cada um desses objetivos gerais (ou finais) ou ainda de longo prazo, é importante sublinhar que no desenvolvimento infantil eles são praticamente indissociáveis, pois ocorrem simultaneamente. O que permanece inutável durante todo o crescimento e, mais tarde, na fase adulta é a importância do desenvolvimento afetivo, cuja situação pode favorecer ou prejudicar o desenvolvimento geral.

Por que estipular esses três objetivos gerais como ponto de chegada do trabalho pedagógico? Porque dentro dos princípios previamente estabelecidos chegamos à conclusão de que aquilo que queremos como educação de nossas crianças não é uma memória informativa, nem alcançar índices satisfatórios de produtividade numa tal ou tal área. Nossos objetivos são, antes de tudo, favorecer a formação de crianças autoconfiantes, seguras e tanto quanto possível equilibradas.(...)"

A cooperação, portanto, deve dar a direção da educação, pois resultado da inteligência, além de ser colocada como necessária para uma correta visão de mundo ³⁶ (grifos nossos). Futuramente, tal princípio seria usado como motivo para ações contra a própria AED.

A questão do espírito científico visava principalmente permitir um melhor conhecimento da natureza e da sociedade, abandonando-se, em nome deste princípio, qualquer justificativa do ponto de vista religioso para qualquer questão ou problema de ordem natural ou social. A idéia seria a de uma

³⁶ De acordo com Walmar Marcelino, em 26/01/1975.

apologia do racionalismo, sendo a religião um pensamento que trabalha contra a melhor formação das crianças.³⁷

Sobre o papel do professor, este é encarado como o agente do método, isto é, aquele que deve colocar em prática as determinações dos pais, considerados como agentes principais da Educação. E para tanto, também devem pelo processo de reeducação, para mostrarem-se capazes de enfrentar a tarefa educacional na Oficina.³⁸

A maneira como esses princípios seria colocada na prática obedeceria aos seguintes pontos de aplicação:

- Combate à reverência, a mitificação, ao encanto perante o saber desvinculado da prática concreta;
- Respeito à individualidade, reunindo as das crianças na direção comum a todas;
- Não privilegiamento do aspecto intelectual sobre o físico;
- Dar às crianças condições de liberdade/cientificidade/cooperação para que combatam os tabus e os misticismos;
- Contra o espontaneísmo e o autoritarismo;
- Combate ao modelo de escola que visa amoldar a criança a um tipo de sociedade, onde desempenhará funções dentro do sistema.

Neste momento, não podemos deixar de pensar no projeto AED/Oficina independente de um determinado componente utópico. De fato, pensar a educação da forma como estamos aqui expressando, na conjuntura focalizada, exige que pensemos nos

³⁷ De acordo com Walmor Marcelino, em 10/01/1975.

³⁸ Walmor Marcelino, 01/1975.

integrantes da AED/Oficina como um grupo dotado de uma visão utópica a nível de concepção educacional. Como já frisamos anteriormente, nosso objeto de estudo é um grupo de intelectuais "curitibanos, jovens e de esquerda", que procurou colocar em prática uma série de idéias tidas então como representativas de uma proposta pedagógica avançada e totalmente divergente da realidade sócio-política e educacional vivida pelo país no período. A própria proposta cooperativa, com a participação dos pais na gestão, sustentação e na elaboração e prática do projeto pedagógico era uma característica que não permitia o enquadramento da AED/Oficina na vala comum dos demais estabelecimentos de ensino pré-escolar.

Outros objetivos expostos anteriormente, como a reeducação dos pais e a transformação social também podem ser vistos nessa perspectiva, pois tanto o primeiro como, e principalmente o segundo são, no mínimo, extremamente ambiciosos. Ressalte-se que a reeducação dos pais seria até mesmo um pré requisito para a transformação social, condição necessária para a sua concretização, e ainda assim só podemos qualificá-los de ousados. É neste sentido que observamos o caráter de utopia daquelas pessoas imbuídas de levar adiante toda a concepção de educação apresentada anteriormente.

Uma das principais dirigentes da AED resume essa exposição ao concluir que

"(...) foi a chance que eu tive de passar de uma posição de dizer não, de negar uma determinada posição política ou um determinado modo de concepção de mundo, passar a apostar e afirmar uma proposta, não apenas dizer "não é assim", mas "é assim, é assim e nós podemos fazer", então esta sensação de poder, de acreditar em você mesmo, de acreditar que você pode fazer alguma coisa, que você pode afirmar uma proposta e concretizar essa proposta. (...) "³⁹

³⁹ PASSOS, Zélia. Depoimento à Casa da Memória. 1986.

Sem sombra de dúvida, a sensação de poder tornar realidade as suas utopias e as de um grupo, numa situação claramente desfavorável.

Temos aqui, portanto, em que baseava-se a concepção educacional da AED/Oficina. Cabe-nos agora concluirmos a nossa hipótese, mencionada no início deste capítulo.

Acreditamos que não tenha ficado dúvidas a respeito das diferenças entre a concepção oficial de ensino e a da AED/Oficina. Ambas estão a anos-luz de distância, como comprovamos anteriormente. Podemos acrescentar a isso o momento pelo qual está sendo inserido o processo de surgimento da AED/Oficina, isto é, as primeiras tentativas, ainda que muito tímidas, do processo conhecido como Abertura, onde a sociedade civil começa pouco a pouco a questionar o regime vigente sob vários aspectos, e a fundação da AED/Oficina não deixa de ser um destes questionamentos, pois está colocando em xeque o modelo de educação proposto, bem como marca a insatisfação de certo grupo de intelectuais com as alternativas de ensino pré-escolar existentes e seguidoras das metas estabelecidas na legislação específica.

Dessa forma, a AED/Oficina está presente no contexto de liberalização do Regime Militar, faz parte dele, juntamente com outras manifestações como as eleições de 1974 e as denúncias de assassinatos como o de Vladimir Herzog, apenas para citar os mais conhecidos. É, sem sombra de dúvida, uma conjuntura cada vez mais perigosa para a sustentação do governo autoritário, mesmo com a garantia de seus principais mentores de que a Abertura está sob controle. Mas não há como negar o crescimento das contestações da sociedade em relação a todas as suas bases,

inclusive a sua proposta educacional.

Chegamos, portanto, à questão crucial: o próprio regime, sentindo-se cada vez mais pressionado, reagirá àquilo que a seu ver representa uma real ameaça à sua hegemonia, com outras propostas bastante destoante de seu modelo, no nosso caso específico educacional, conforme analisaremos na sequência.

O PEQUENO LENIN ¹

Como já vimos acima, a AED/Oficina representava uma negação da concepção de ensino apregoada pelo Regime Militar, e da mesma forma uma propagadora de contra-ideologia a partir de sua tendência educacional, situação que a colocava como instituição passível de represálias por parte do grupo hegemônico no poder, na conjuntura analisada no início deste trabalho. De fato, examinaremos neste capítulo um momento extremamente representativo do processo histórico denominado Abertura, a repressão que se abateu sobre a AED/Oficina no ano de 1978, estendendo-se também à Oca, escola nascida da dissidência da Oficina em 1975, assunto a ser tratado mais adiante.

Se não bastassem as razões acima mencionadas para considerar a AED/Oficina como "perigosa", pode-se demonstrar o seu posicionamento como alvo da famigerada Doutrina de Segurança Nacional, invocada como a própria razão de ser do Regime Militar. Reportando-nos aos fundamentos da Doutrina de Segurança Nacional, principalmente o referido em seu Manual Básico, consta a não necessidade de empregar-se as armas para a "Guerra Revolucionária" (aspas nossas), podendo ocorrer em qualquer setor da sociedade onde a oposição se organizasse para combater a autoridade do Estado, e sempre vinculada a infiltração

¹ Denominação da AED/Oficina por Ana Maria Lange, março de 1977, de acordo com a Info. 131 do DOI/5o RH/DE, datada de 11 de março de 1977.

comunista. Dessa forma,

(...), a guerra revolucionária assume formas psicológicas e indiretas, de maneira a evitar o confronto armado, tentando conquistar "as mentes do povo", e lentamente disseminar as sementes da rebelião até encontrar-se em posição de iniciar a população contra as autoridades constituídas. (...), torna-se suspeita toda a população, constituída de "inimigos internos" potenciais que devem ser cuidadosamente controlados, perseguidos e eliminados.²

Dentro desse pensamento, percebe-se com clareza como a AED/Oficina será enquadrada quando das prisões de seus principais associados em março de 1978. Uma das maneiras pelas quais a Doutrina de Segurança Nacional recomenda formas de legitimação ao Estado autoritário seria o seu desempenho enquanto "defensor da nação contra a ameaça dos "inimigos internos" e da "guerra psicológica"³, tentando deste modo criar um clima de temor entre a população, que permite o abuso repressivo por parte das autoridades do Estado. Mas também aqui a oposição irá organizar-se a nível de exercer pressões sobre o Estado de Segurança Nacional, contando com apoio de setores significativos da sociedade civil, e que acabarão por provocar alterações na organização desse mesmo Estado, a fim deste procurar manter o seu carácter de dominação. Assim, o Estado de Segurança Nacional acaba por demonstrar sua incapacidade para eliminar completamente a oposição, levando-o paulatinamente ao enfraquecimento e ao isolamento. Suas ações de força tendem apenas a gerar protestos por parte da sociedade, reagindo com mais vigor a cada nova investida de carácter repressor.

² ALVES, Maria Helena Moreira. Estado e oposição no Brasil (1964-1984). Petrópolis, Vozes, 1984. p.37-8.

³ ALVES, op. cit., p.26.

Porém, para chegar a ser uma oposição de fato, há que se buscar como esta conseguiu obter este espaço, a partir do pressuposto de estarmos sob um regime de exceção. O que podemos observar é que este regime enfrentava dificuldades onde, ou por suas próprias desavenças internas, ou como tática apresentada a partir de sua sobrevivência, viu-se praticamente obrigado a aceitar o crescimento da oposição. De acordo com David V. Fleischer,

(...)el cuarto presidente militar, Ernesto Geisel, asumió el poder en marzo de 1974 en circunstancias menos propicias, pero con la nación bajo un firme control político y militar(Góes, 1978). El "milagro" económico de finales de los años sesenta y de principios de los setenta se deterioraba, los índices de crecimiento anual disminuían, la crisis petrolera empezaba a amenazar la economía con una crisis energética y un desequilibrio de la balanza de pagos, la concentración de los ingresos aumentaba y la penetración del capital multinacional aunada a ciertas políticas gubernamentales estaban enajenando algunos sectores de la burguesía nacional. La militancia estudiantil y obrera aumentaba, surgía cierto descontento en la sociedad civil y la Iglesia encontraba un terreno fértil para organizar sus "grupos de comunidad de base".⁴

Como podemos verificar, mesmo "aqueles a quem o "milagre" beneficiava e que até então apoiavam o regime começaram a questioná-lo, a partir do momento em que seus interesses passam a ser afetados. Quando a política econômica do regime não consegue mais levar a cabo a missão de promover em larga escala a acumulação de capital, os próprios favorecidos por tal política (o empresariado multinacional e nacional) começa a colocar em cheque a hegemonia da fração dirigente militar, pois esta não tem mais demonstrado competência para garantir sua dominação de classe.⁵ Iniciam-se as críticas à centralização das decisões econômicas pelo Estado, ao mesmo

⁴FLEISCHER, David. De la distension a la apertura político-electoral en Brasil, Revista Mexicana de Sociología. México, 44(3):961-8, jul./set, 1982.

⁵Aqui levamos em consideração a distinção feita por Cardoso, onde este ressalta a fração Militar como dirigente, mas não como classe dominante. Seu papel na conjuntura é o de permitir a burguesia o exercício de dominação. Para uma análise mais detalhada consultar CARDOSO, Fernando Henrique. Autoritarismo e democratização. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975. p.195.

tempo em que esse empresariado passa a reclamar uma maior participação na gerência da economia do país, pois não vê mais com bons olhos a condução de seus negócios pelo Estado centralizado e centralizador. Bresser Pereira destacou essa insatisfação quando

(...)Ao iniciar a campanha contra a estatização em 1975, que é realmente a primeira manifestação da burguesia pela mudança do sistema político, ela realmente estava mostrando a sua preocupação e insatisfação.(...)
 (...)Quando a economia estava crescendo a taxas de 10 e 11%, como aconteceu no "milagre", as possíveis arbitrariedades que ocorreram nesse processo de distribuição do excedente eram aceitáveis. Mas quando a economia começa a crescer muito menos, o problema torna-se mais difícil. Estou convencido de que a crise econômica tem uma importância muito grande no processo de abertura política.(...)
 (...)Outro elemento foi a perda de confiança de que aquele Estado teria condições de continuar liderando de forma efetiva a situação econômica e política, dada a derrota nas eleições de 1974.(...) ⁶

E dentro desse contexto, de final de "milagre", passa a surgir a alternativa de "liberalização", uma forma do Estado de Segurança Nacional obter apoio político de outras maneiras, aparecendo como uma necessidade vital à sua existência, como bem ressaltou Bolivar Lamounier:

(...) "Neste exato momento é que a necessidade, provavelmente sentida pelo próprio Governo, de restaurar a legitimidade pela via eleitoral, se associa àqueles fatores políticos mais imediatos que estávamos procurando. Associa-se, por exemplo, às fortes críticas que vinham sendo feitas à concentração da renda e ao modelo econômico. Associa-se à crescente preocupação com os excessos cometidos pela repressão. Associa-se aos primeiros abalos no relacionamento com os empresários. E associa-se, ao que tudo indica, à consciencia, por parte do próprio núcleo de poder, de que a desconcentração do regime passa a ser de interesse para a sua própria sobrevivência"(...) ⁷

Uma das formas de obter-se uma maior legitimidade por parte do Estado de Segurança Nacional seria através do processo eleitoral: era também uma maneira de demonstrar boa-vontade do Governo na busca de uma maior liberalização. Junto com isso, havia a avaliação de vitória da ARENA, partido de sustentação do

⁶BRESSER PEREIRA, Luis C. In: LAMOUNIER, Bolivar & FARIA, José Eduardo (orgs.). O futuro da Abertura: Um debate. São Paulo, Cortez-Idesp, 1981. pp.16-7.

⁷In: LAMOUNIER & FARIA, p.40.

Regime, nessas eleições legislativas, pelo sucesso obtido pela política econômica dos anos do "milagre", permitindo-se inclusive o acesso do MDB, partido de oposição, aos meios de comunicação durante a campanha. Mas os resultados dessas eleições mostraram o equívoco do raciocínio político do Governo, com uma fragorosa derrota arenista, principalmente na disputa por vagas ao Senado, e nos estados de maior importância econômica e populacional. Thomas Skidmore escreveu que, "Como a repressão e a política de distribuição de renda profundamente desigual tendia a alienar o eleitor comum, especialmente nas cidades, o plebiscito quase certamente se definiria contra a ARENA nas áreas urbanas."⁸

Tanto a vitória do MDB quanto a própria iniciativa liberalizante por parte do Governo e o conseqüente crescimento da oposição, porém, trarão em seu bojo o recrudescimento da chamada "linha dura":

(...)Essa problemática referente ao relacionamento entre os militares e a estrutura de autoridade(...) foi agravada, no caso brasileiro, pela criação de uma estrutura paralela de poder no interior da burocracia militar e do governo, a chamada comunidade de informações.(...) Escolhendo livremente seus próprios alvos de repressão (sem levar em consideração a hierarquia militar ou o governo), exercendo pressão sobre o governo com vistas à adoção de medidas repressivas contra a oposição, e mediante o estabelecimento do seu próprio sistema de alianças, essas RÉSEAUX haviam começado a subverter o princípio da disciplina hierárquica a um tal grau, que se tornaram grupos quase-políticos.(...) ⁹

A rearticulação desses setores, que acabará desaguando nas mortes de Vladimir Herzog e Manoel Fiel Filho em 1975 e 1976, representava sério perigo ao projeto de distensão do Governo. Apesar de alinhar-se contra os protestos oposicionistas à volta do terrorismo, o Governo aproveitou o

⁸ SKIDMORE, Thomas. Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988. p.336.

⁹ MARTINS, Luciano. A "Liberalização" do Regime Autoritário no Brasil. In: O'DONNELL, Guillermo, SCHMITTER, Philippe & WHITEHEAD, Laurence. Transições do Regime Autoritário: América Latina. São Paulo. Vértice, 1988. p.121.

momento para impor-se aos "duros" através da demissão do comandante do II Exército, general Ednardo D'ávila Mello, um dos baluartes pela repressão, colocando em seu lugar um homem de confiança do presidente Geisel, general Dilermando Gomes Monteiro. A necessidade desse ato justifica-se, por ser "o setor de linha-dura contrário à política de "distensão". Estimou-se que suas atividades em São Paulo redundavam no exercício de um poder paralelo que poderia ameaçar a autoridade do Executivo central e do próprio Estado de Segurança Nacional."¹⁰

Tais dissensões no interior das próprias Forças Armadas, aliadas às crescentes dificuldades econômicas, à condenação da União no caso Herzog e o crescente isolamento político do governo Geisel, vão pouco a pouco estimulando a oposição a resistir cada vez mais ao Estado de Segurança Nacional, além de manifestar-se contra as atitudes desse Estado e denunciá-lo quando este investisse contra suas manifestações. O afrouxamento da censura à imprensa permite um maior combate à cultura do medo e do silêncio, mas desde que não ultrapassasse os limites impostos pela política de distensão de Geisel. Como já visto acima, essas medidas eram necessárias à manutenção do Estado autoritário, mas assim também o era o controle da liberalização. Dessa forma, observaremos um movimento onde, "a cada passo no sentido da distensão tem se seguido uma reação dos setores radicais, de conotação bastante específica, intimamente relacionada com a sua função precípua dentro do regime, qual seja, a de manter a segurança."¹¹

¹⁰ ALVES, Maria H. M. op. cit. p.207.

¹¹ KLEIN, Lucia. op. cit. p.84.

Essas reações podem ser traduzidas na repressão desencadeada pelo II Exército em 1975-6, como já visto acima, pelo "Pacote de Abril" de 1977 (que redundou inclusive em fechamento do Congresso Nacional, consistindo numa série de reformas constitucionais para garantir a continuidade do Regime)¹², a fracassada conspiração dos setores "duros" do oficialato em tornar o general Sylvio Frota sucessor de Geisel, em fins de 1977, e também às perseguições e prisão dos dirigentes da AED/Oficina e do CEPAED/Oca¹³ em março de 1978, acompanhada do sequestro de uma professora primária e jornalista, Juracilda Veiga, em Curitiba. Pode parecer pretensão colocarmos tal situação juntamente com outras citadas e já consagradas pelos trabalhos relacionados com esta conjuntura, mais um estudo mais aprofundado e detalhado levará à uma conclusão em sentido oposto, partindo-se do estardalhaço feito pela chamada grande imprensa sobre o caso, que contou até com a participação da Anistia Internacional.

Desde 1976, a AED/Oficina vinha sendo vigiada pelos órgãos de segurança.¹⁴ Considerada como "órgão de fachada" de associação de subversivos, os informes do DOI 5a RM/DE fazem um levantamento onde é focado desde a fundação da AED, locais de funcionamento, objetivos do projeto e suas diretorias e principais membros. Quanto a estes últimos, há todo um trabalho de fichamento, constando inclusive as organizações pelas quais

¹²Para maiores detalhes, ver KUCINSKI, op. cit., p.57-65.

¹³CEPAED: Centro de Pesquisas e Avaliações Educacionais mantenedor da OCA, Escola Originária de uma dissidência da AED/Oficina.

¹⁴De acordo com a documentação do DOPS/PR.

militavam, bem como suas ocupações profissionais.¹⁵

Poderíamos, com base nestas colocações, avaliar toda a situação das prisões dentro da AED/Oficina como resultado tão somente de uma "caçada" por parte dos órgãos de segurança a um grupo de opositores esquerdistas ao Governo e, conforme já citados acima, a escola seria apenas uma "fachada" para abrigar elementos subversivos. Mas a própria documentação do DOI 5a RM/DE encarrega-se de mostrar que havia algo mais além disto:

(...) Doutrina Marxista:- Dada a intenção dos diretores da AED/Oficina de mentalizar nos alunos princípios marxistas, desenvolvendo-lhes uma visão materialista e dialética do mundo, na pretensão de realizar "Transformações Sociais", visto que os dirigentes da aludida escola são fichados nesta Delegacia (DOPS) com antecedentes subversivos, contrariando, assim, as estruturas sociais do país. Inculcando nos menores a negação de valores tais como a religião, família e tradição histórica(...)¹⁶

(...) 4. Em documento da AED estão expressados conceitos como:

a. "... assim devemos ter claro que nenhuma formação religiosa ou informação de cunho religioso, místico ou de cunho particularista deverá ser inculcado na criança (...) Estamos vivendo um recrudescimento do misticismo, como duvidosa resposta à angústia social do mundo em crise";

b. "... ninguém, criança ou adulto, filho ou mãe (pai) deve agradecer ou exaltar, homenagear gratuitamente essas relações: "viva a mamãe", ou "viva o filho", "viva o papai". Isto é tolice, atraso, confusão cultural, chantagem emocional. Ser mãe não é desdobrar "fibra por fibra", nem ser a rainha do lar ou outro qualquer absurdo. É uma circunstância biológica..."

5. Através de Assembléias realizadas e de deliberações da direção da AED foram abolidos do currículo escolar as matérias: Boas Maneiras, Religião e Educação Moral e Cívica.

Foram, também, retirados do calendário escolar datas religiosas e outras já consagradas como Dia das Mães e Dia da Pátria, entre outras. No entanto, são comemoradas datas, quase todas de caráter internacional como: Dia Internacional da Mulher e Dia do Trabalho, entre outras.¹⁷

(...) A orientação pedagógica e os métodos de ensino são nitidamente de cunho materialista, contrária a estrutura social existente no país.

(...) A AED/Oficina, nos moldes em que está funcionando, constitui-se pois, em um foco a serviço da subversão, promovendo atividades atentatórias à Segurança Nacional.¹⁸

Como podemos observar, está bem presente aqui a questão do posicionamento pedagógico da AED/Oficina. Embora distante anos-luz de procurar inculcar a doutrina marxista às

¹⁵ Ver Anexos

¹⁶ Relatório - Associação de Estudos Educacionais e Escola Pré-Primária AED/Oficina - DOPS. s.d. Pasta 00436.

¹⁷ Ofício No 106/77/SEG/GAB/MEC Confidencial.

¹⁸ INFO 246 DOI 5a RM/DE 13/12/76.

crianças, fica bem nítida a preocupação com um tipo de pedagogia diferente daquela considerada oficial, e portanto perigosa de manter-se e até espalhar-se,¹⁹ ameaçando colocar em risco a sobrevivência do Estado de Segurança Nacional. Para a "linha dura", certamente havia a necessidade de se tomar uma providência contra essa manifestação subversiva.

Zélia Passos, uma das fundadoras da AED/Oficina, reconheceu essa situação ao afirmar que, durante a conjuntura analisada,

(...) "havia, de fato, uma repressão direta sobre todas as pessoas que tinham um pensamento ou uma atitude divergente, e geralmente são os mesmos pensamentos divergentes que inclusive existem algumas coisas novas, (...) ela era uma escola que mostrara-se como diferente, como ela atraía, ela aglutinava pais que tinham um posicionamento crítico frente à ditadura(...); isso não é de estranhar a repressão que nós sofremos."²⁰

Portanto, a escola diferente, como frisado por Zélia Passos era, por isso mesmo, um risco ao Estado de Segurança Nacional. A mesma Zélia, porém, tem dificuldades em identificar este posicionamento de contra-ideologia da Oficina, ao afirmar que "só mesmo pensamentos doentios poderiam achar que a gente poderia estar subvertendo a ordem social, econômica e política do país."²¹

Ora, na visão da Ideologia de Segurança Nacional, está bem clara essa vinculação, bem como a qualificação dos membros da AED/Oficina como "inimigos internos", por mais doentias que fossem essas idéias. A própria nota da Polícia Federal, comunicando das prisões, aponta nessa direção:

¹⁹ Um dos objetivos da AED era o de manter intercâmbio e divulgar a experiência da Oficina com outras Escolas. De acordo com Zélia Passos, depoimento à Casa da Memória, 1986.

²⁰ PASSOS, Zélia. Depoimento à Casa da Memória. 1986.

²¹ PASSOS, Zélia. Depoimento à Casa da Memória. 1986.

ESCOLAS IRREGULARES COMPROMETEM A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS

Chegou ao conhecimento da Polícia Federal que membros das organizações auto-intituladas "Associação de Estudos Educacionais (AED/OFICINA)" e "Centro de Pesquisas e Avaliações Educacionais (CEPAED/OCA)", situadas em Curitiba, vêm desenvolvendo atividades contrárias à Segurança Nacional.

As duas entidades são responsáveis pelo funcionamento de duas escolas primárias, nas quais as crianças são doutrinadas dentro de princípios marxistas, desenvolvendo-se-lhes uma visão materialista e dialética do mundo, na pretensão de realizar "transformações sociais", incutindo nas crianças a negação de valores como a RELIGIÃO, a FAMÍLIA e a TRADIÇÃO HISTÓRICA.

Serviam as escolas, também, para reuniões e encontros de pessoas ligadas a organizações subversivas.

Os principais responsáveis pelo funcionamento dos estabelecimentos encontram-se, no interesse das investigações policiais, presos conforme faculta a Lei de Segurança Nacional.

As prisões foram comunicadas ao Exmo. Sr. Juiz Auditor da 5ª Circunscrição Judiciária Militar.²²

E se dúvidas ainda pairavam a respeito, elas são completamente dirimidas com os esclarecimentos dos detidos Edésio Passos, Walmor Marcelino, Ana Lange, Silvia Mendonça e Leo Kessel.²³ Não podemos, porém, deixar de mencionar a questão da subversão, presente tanto na nota do DPF/PR como nos depoimentos dos detidos, levando-nos à conclusão de que ambos os motivos foram, de fato, os causadores das prisões. Podemos notar a combinação dos postulados da Doutrina de Segurança Nacional, qualificando a AED/Oficina como "inimigo interno", mas não podemos esquecer do papel da AED/Oficina nesta conjuntura específica, representando uma situação onde o Regime Militar enfrentava problemas para sua manutenção, e sofrendo uma ação repressiva em uma das contramarchas do processo de liberalização, para impedir até a difusão de sua concepção educacional. Não é de surpreender, portanto, a constatação de que os órgãos de segurança acreditavam de fato na ameaça representada pela AED/Oficina, por mais espantoso que possa

²²SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL. DEPARTAMENTO DE POLÍCIA FEDERAL. SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL NO PARANÁ. s.d.

²³REPORTER, Nº 5, Abril de 1978. p. 7. Edésio Passos em petição à OAB/PR, para encaminhamento de responsabilização judicial dos responsáveis pela DPF/PR.

parecer. E não somente os órgãos de segurança, mas autoridades constituídas também sabiam das atividades da AED/Oficina e que esta era vigiada. Em ofício datado de 26/12/1977 (aproximadamente três meses antes da prisões), o secretário-geral da Secretaria de Educação e Cultura, Euro Brandão entrega um dossiê das atividades da AED/Oficina ao então Secretário Francisco Borsari Neto, solicitando a este tomar conhecimento do que se passava na Escola Oficina.²⁴ Está explícita a ligação entre a comunidade de informações e a SEEC, e portanto, desta com o Governo do Estado e com o próprio Ministério da Educação e Cultura, apesar dos desmentidos das autoridades, que diziam nada saber a respeito do assunto.

Como já visto anteriormente, a AED/Oficina já vinha tendo suas atividades vigiadas.²⁵ Esse processo acabou culminando na manhã do dia 18 de março de 1978, quando agentes da Polícia Federal efetivaram 11 prisões, entre associados e dirigentes das escolas Oficina e Oca, Paulo de Sá Brito, Walmor Marcelino, Maria Bernadete Sá de Brito, Ana Lange, Sueli Atem, Ligia Aparecida Candieri Mendonça, Sílvia Regina Pires de Mendonça, Leo Kessel, Reinoldo Atem, Luiz Alberto Manfredini, Edésio Franco Passos. Inclusive um deles, Paulo de Sá Brito, trazido detido de Maringá.

A partir daí, houve uma enorme manifestação de um sem-número de organizações protestando contra as prisões efetuadas, sem sombra de dúvida uma das maiores manifestações de protesto contra o Estado de Segurança Nacional, demonstrando que

²⁴Ofício nº 106/77/SEG/GAB/MEC - Confidencial

²⁵Anexo nº 4/ info nº 246/DOI/76; info 253/DOI/ 17/12/76; info 60/DOI/09-03-77; info 131/DOI - 5ª RH/DE/11-03-77; info 175/DOI 5ª RH/DE/11-04-77.

a conjuntura, de fato, era-lhe bem pouco favorável. Não temos dúvidas em concordar com Zélia Passos, ao afirmar ser "a primeira grande manifestação e grande mobilização contra a ditadura aqui em Curitiba."²⁶ Mas a oposição às prisões não resumiram-se em movimentos locais; houve toda uma reação, tanto a nível nacional, com a mobilização de inúmeras organizações da sociedade civil (Comissão Justiça e Paz; diretórios estudantis de várias universidades, inclusive de outros estados como de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia; associações profissionais de jornalistas, sociólogos, professores; Movimento Feminino pela Anistia; OAB; ABI; CNBB; MDB), e até mesmo uma representante da Anistia Internacional,²⁷ em visita ao Brasil vem a Curitiba tentar comunicar-se com os presos, sem conseguir, e prometendo um relatório para o Comitê Executivo da mesma instituição sobre o caso.²⁸ Portanto, há uma mobilização muito grande na tentativa de, inicialmente, quebrar a incomunicabilidade dos presos, imposta pelo art. 59 da Lei de Segurança Nacional, em que os mesmos não tinham acesso nem mesmo a seus advogados, e depois de tentar obter a liberação dos detidos. Documentos foram elaborados e divulgados à população, como a Carta Aberta ao Povo e a Nota da Comissão Justiça e Paz, com os seguintes teores:

"A Comissão Regional de Justiça e Paz, (...)em conjunto com outras entidades profissionais, estudantis, educacionais, políticas imbuídas das suas relevantes responsabilidades de defesa e garantia dos cidadãos, reuniu-se em Assembléia geral

²⁶PASSOS, Zélia. Depoimento à Casa da Memória. 1986.

²⁷De acordo com Carmem Ribeiro, a Anistia Internacional teria recebido na ocasião mais de oito mil telex de várias partes do mundo solidarizando-se com os presos, inclusive o próprio Jean Piaget. Depoimento à Casa da Memória.

²⁸DELEGADA da Anistia não vê os presos. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 22 mar. 1978. p.16.

realizada no dia 18-3-78 na sede da Cúria Metropolitana de Curitiba, deliberando:

- 1) Manifestar de público seu repúdio às prisões e arbitrariedades anunciadas.
 - 2) Manifestar sua preocupação pelo clima de terror e insegurança imposto à população que atinge até mesmo crianças.
 - 3) Manifestar sua preocupação com as consequências do desdobramento desses atos de violência.
- Exigir das autoridades competentes:
- 1) A imediata liberdade das pessoas presas.
 - 2) O esclarecimento e a punição dos responsáveis pelo sequestro da jornalista Juracilda Veiga, repetição de atos anteriores semelhantes.
 - 3) Apuração dos atos ilegais e ameaçadores do clandestino Comando de Caça aos Comunistas (CCC).
 - 4) O respeito pelo poder público das garantias individuais e coletivas fundamentais".
- (...) ²⁹

"Tomando conhecimento de que inúmeras prisões abusivas, ilegais e injustificadas foram efetuadas ontem e hoje no Estado do Paraná, a Comissão Pontifícia Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo vem formular, de público, seu veemente protesto, solicitando as autoridades superiores do país que adotem providências drásticas para fazer cessar a subversão praticada em nome da lei".

As prisões foram arbitrárias e ilegais, porque as organizações de ensino referidas no comunicado oficial das prisões não são entidades clandestinas, sendo, pelo contrário, organizações enquadradas na lei e funcionando sob constante fiscalização das autoridades competentes.

As prisões foram arbitrárias e ilegais porque as acusações vagas e inconsistentes, contidas no comunicado oficial, estão apoiadas apenas em apreciações subjetivas e preconceituosas, não indicando a prática de qualquer ato vedado por lei. As prisões foram arbitrárias e ilegais porque as pessoas exercem profissões regular, têm residência fixa e conhecida, não tem qualquer possibilidade de impedir ou dificultar as investigações policiais e podem ser encontradas a qualquer momento para prestar os esclarecimentos que a polícia necessite.

Essas prisões, agora ocorridas, demonstram, uma vez mais, que no Estado do Paraná existem pessoas que, escudadas em posições oficiais, pretendem impedir a normalização da vida nacional, reiteradamente preconizada pelo Presidente Geisel. Já houve um momento em que a interferência do chefe do Governo foi necessária para que cessassem, em São Paulo, as provocações e violências partidas de autoridades que punham suas opiniões, preferências e ojerizas acima do interesse nacional.

Agora que se caminha aceleradamente para a reconciliação da comunidade brasileira, é indispensável e urgente que sejam coibidas todas as ações perturbadoras, inclusive as que partem de dentro do Governo". ³⁰

Estas foram inclusive lidas nas igrejas de Curitiba nas missas de 19 de março de 1978.

É interessante notar a forma como as autoridades responderam quando questionadas sobre as prisões. Trataram apenas de declarar não saber de onde havia partido a

²⁹"CARTA ABERTA AO POVO". Diário do Paraná, Curitiba, 19 mar. 1978. p. 16.

³⁰NOTA da Comissão Justiça e Paz. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 19 mar. 1978. p. 38.

iniciativa para a ocorrência das detenções, procurando eximir-se de quaisquer responsabilidades. Acertadamente observou Carmem Ribeiro que

"fora os militares ninguém tinha coragem, nenhum político tinha coragem em afirmar que realmente a escola fazia, ensinava marxismo para crianças, mas todos eles faziam essa ressalva de que não acreditavam, mas em seguida que devia ter alguma coisa, tipo assim, onde há fumaça há fogo, e que isso a PF devia investigar".³¹

Conforme afirmamos anteriormente, sabia-se, pelo menos, que a AED/Oficina era alvo de investigações, sendo fornecidas informações a seu respeito para o governo do Estado e para o MEC, pelo menos. A alegação principal era a de que as prisões estavam dentro da lei, como o assessor de imprensa da presidência da República³² e o ministério da Justiça³³, além das lideranças da ARENA na Câmara Federal³⁴. O Ministério da Educação, através do seu então titular Ney Braga, procurou desvincular o problema da alçada do MEC, cabendo a responsabilidade à Secretaria Estadual de Educação, que por sua vez replicava dizendo ser o caso de alçada da Polícia Federal³⁵. Já o então governador do Paraná, Jayme Canet Júnior, declarou não ter sido avisado com antecedência sobre as prisões³⁶, mas que tudo estava dentro da legalidade, não sendo responsabilidade do governo do Estado.³⁷ O Ministério do Exército divulgou não

³¹ RIBEIRO, Carmem. Depoimento à Casa da Memória.

³² GOVERNO atua com a Lei, diz Toledo. Diário do Paraná, Curitiba, 21 mar. 1978. p. 10.

³³ REAFIRMADA legalidade de prisões. Gazeta do Povo, Curitiba, 22 mar. 1978. p. 8.

³⁴ BONIFÁCIO afirma: "Tudo é dirigido". Diário do Paraná, Curitiba, 21 mar. 1978. p. 10.
ARENA: foi legal. Folha de Londrina, Londrina, 21 mar. 1978. p. 2.

³⁵ "FATO ultrapassado". Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 22 mar. 1978. p. 16.

³⁶ CANET reafirma recusa. O Estado do Paraná, Curitiba, 22 mar. 1978. p. 8.

³⁷ JAYNE Canet: sequestro é subversão. Correio de Notícias, Curitiba, 22 mar. 1978. p. 8.

ter dado a ordem e nem ter conhecimento das prisões³⁸, embora pudesse ter informações a respeito do assunto³⁹. O então superintendente da Polícia Federal no Paraná, João Felipe Vilaça, reafirmou que tudo foi feito na mais estrita legalidade⁴⁰. Até mesmo o senador Magalhães Pinto, em campanha pela indicação de seu nome pela ARENA para a presidência da República, ridicularizou as acusações feitas pela Polícia Federal e alertou para o perigo de tal procedimento para a Abertura⁴¹. Quem porém melhor refletiu o espírito do "onde há fumaça há fogo", descrito anteriormente por Carmem Ribeiro, foi o presidente da ARENA do Paraná, Affonso Camargo Neto, ao considerar duvidoso o ensino de marxismo para crianças de até seis anos, mesmo ele não sendo pedagogo, mas que a Polícia deveria investigar a existência de outros comprometimentos⁴².

Também de acordo com Carmem Ribeiro, eram, porém, os militares aqueles que "corajosamente" afirmavam o caráter subversivo da escola Oficina. O comandante do III Exército, general Samuel Alves Correia, considerado um "castelista duro"⁴³, isto é, ligado ao governo, defendeu a atuação da Polícia Federal, pois esta agiu em defesa da sociedade.⁴⁴ O comandante da 5ª Região Militar, general Ruy de Paula Couto

³⁸ POLÍCIA Federal não dá explicações. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 19 mar. 1978. p. 35.

³⁹ TOLEDO comenta prisões. O Estado do Paraná, Curitiba, 19 mar. 1978. p. 8.

⁴⁰ POLÍCIA Federal: prisões foram ato de rotina. O Globo, Rio de Janeiro, 21 mar. 1978. p. 5.

⁴¹ MAGALHÃES acha que há intimidação. O GLOBO, Rio de Janeiro, 21 mar. 1978. p. 5.

⁴² AFFONSO: a doutrinação é duvidosa". Diário do Paraná, Curitiba, 22 mar. 1978. p. 3.

⁴³ KUCINSKI, op. cit., p. 72.

⁴⁴ SAMUEL Correa diz que Polícia Federal deve ter suas razões. Gazeta do Povo, Curitiba, 20 mar. 1978. p.10.

declarou estar estarecido com o que viu do material da Oficina, considerado subversivo e empregador de "técnicas comunistas de negação dos valores da família, da religião e da pátria"⁴⁵. Vale ressaltar aqui ser este militar considerado de "linha dura".

Com relação às prisões propriamente ditas, estas foram acompanhadas de uma apreensão de livros detidos em quantidade não inferior a um mil exemplares,⁴⁶ além do fichamento dos presos e a já citada incomunicabilidade com seus próprios advogados. Todos foram submetidos a interrogatórios baseados no seguinte:

(...)a) um extenso rol de perguntas e questões relacionadas com as atividades da Associação de Estudos Educacionais(AED) e de seu Centro de Aprendizagem Infantil OFICINA. Estas perguntas diziam respeito a questões como: o que significavam os objetivos da AED(educação dos filhos, reeducação dos pais, transformação social); o que entendido por educação sexual e religiosa das crianças; como eram comemoradas as datas pátrias pela escola; quais eram os conceitos sobre a família(pai, mãe, parentes), entre outras.

b) juntamente com o rol de perguntas sobre questões pedagógicas e educacionais, os inquisidores insistiam em saber quem eram os fundadores da entidade, de quem partiu a idéia original. Ao mesmo tempo, acusavam os detidos que já tivessem registros os processos de ordem política, de tentarem aglutinar-se através da entidade educacional, para desenvolverem atividade contrária à segurança nacional. (...)

e) não satisfeitos, os inquisidores iam além. Formulavam perguntas sobre instituições como o IPARDES, IPPUC (onde trabalham ou trabalhavam alguns dos detidos), FRENTE NACIONAL DO TRABALHO(organismo de trabalhadores existente há quase vinte anos em São Paulo, entidade legal), SINDICATOS E FEDERAÇÕES DE TRABALHADORES, jornais(MOVIMENTO, EM TEMPO, JORNAL DO BRASIL, O ESTADO DE SÃO PAULO, A VOZ DO PARANÁ, entre outros), entidades religiosas(COMISSÃO DE JUSTIÇA E PAZ), entre outras.

f) a atividade profissional do requerente e de outros detidos foi examinada, para se saber quais as relações com pessoas, com movimentos de operários, estudantes, intelectuais, artistas, etc. Quanto ao requerente, inquiriam sobre os advogados participantes do escritório, sobre boletim interno de divulgação, sobre sindicatos atendidos, sobre participação em processos de dissídios e greves.

g) aduzindo a tais questões, os srs. Delegados e Agentes da Polícia Federal, possuíam extenso rol de nomes; sobre os quais, ao seu bel prazer, perguntavam qual o relacionamento dos detidos, quais as idéias de tais pessoas, o que fazem e o que não fazem, porque são amigos ou conhecidos. Mais de uma centena de nomes encontram-se relacionados para tais averiguações.

h) ainda nos interrogatórios, os detidos, inclusive o requerente, deveriam responder sobre questões relacionadas a:

- credo religioso(qual a religião, se era materialista ou espiritualista);
- credo político(qual é o partido político, qual a organização política a que

⁴⁵COMANDANTE da 5ª RM fica "estarecido" com relatório sobre escolas Oca e Oficina. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 22 mar. 1978. p.16. PARA o general, há que se apurar. O Estado do Paraná, Curitiba, 22 mar. 1978. p. 12.

⁴⁶de acordo com Edésio Passos, em petição à OAB/PR.

pertence);

- credo filosófico(qual a doutrina filosófica que segue ou se orienta);
- posição política(qual a posição perante o Governo Federal e Governos de outros países);
- posição sócio-econômica(qual a posição sobre o desenvolvimento econômico e social do país, medidas adotadas pelo governo, etc). ⁴⁷

Neste depoimento está de maneira bem clara a preocupação com o caráter "diferente" da Escola Oficina, bem como a preocupação com o desenvolvimento de atividades consideradas contrárias à Segurança Nacional, onde a escola seria apenas uma fachada. Ao contrário, porém, do que poderia parecer, a mobilização de setores da sociedade civil acabou por arregimentar a opinião pública contra o ato arbitrário, conseguindo evitar algo pior para os detidos. A pressão foi intensa a tal ponto que já a partir de 22 de março de 1978 iniciou-se a liberação dos presos, encerrada em 26 do corrente. Os desdobramentos do caso basearam-se na solicitação por parte de Carmem Ribeiro, então presidente da AED, de uma comissão de técnicos do MEC para avaliar o trabalho da Oficina⁴⁸, não obtendo resposta; em processo movido por Edésio Passos contra as autoridades da Polícia Federal; e elaboração de inquérito sobre as atividades das escolas Oca e Oficina⁴⁹, e o seu consequente arquivamento⁵⁰. à época das prisões, a escola Oficina contava com vinte alunos, de idade entre dois e seis anos, com três professores de nível universitário⁵¹. Com tudo o que se passou, a Oficina tornou-se nacionalmente conhecida, aumentando seu

⁴⁷ de acordo com Edésio Passos, em petição 'a OAB-PR, em 03/04/1978.

⁴⁸ MEC é solicitado a avaliar método das escolas acusadas. Folha de S. Paulo, São Paulo, 24 mar. 1978. p.5.

⁴⁹ NO Paraná, inquérito enquadra 11 na LSN. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 19 mai. 1979. p. 12.

⁵⁰ ARQUIVADO processo contra intelectuais. O Estado do Paraná, Curitiba, 22 jun. 1978. p. 13.

⁵¹ PROFESSORA explica método das escolas Oficina e Oca. Folha de S. Paulo, São Paulo, 20 mar. 1978. p. 10.

intercâmbio com outras experiências de ensino e sendo seu pessoal solicitado para participações em seminários sobre educação pré-escolar⁵² e aumentando bastante o número de matrículas⁵³.

A maneira como a chamada grande imprensa tratou o caso foi, na maioria das vezes, apenas como reprodutora, tanto do discurso das autoridades como das várias manifestações de protesto contra as detenções, com exceções. Podemos tirar daí a conclusão de que os jornais pretendiam passar uma determinada posição de "neutralidade" a seus leitores, ou que os dois lados na história deviam ser ouvidos, numa tentativa de mostrar sua imparcialidade no rumoroso caso. Mas não há como negar a enorme divulgação e cobertura feita pelos órgãos de imprensa, tanto os de nível local como de nível nacional, nos levando a crer que, apesar do relaxamento da censura com o processo de abertura, ainda havia muito cuidado com o modo como eram veiculadas as notícias. Mas a própria mobilização de setores organizados da sociedade contra as prisões, bem como a divulgação via imprensa das notas de protesto e a maioria dessas opiniões criticando a atitude da Polícia Federal e ridicularizando a iniciativa acabou levando a opinião pública a também observar com ceticismo a acusação de ensinar marxismo para crianças, e mobilizando-se da forma como podia. De acordo com um jornal, "toda a comunidade curitibana passou a ser mobilizada através da coleta de assinaturas em documentos que solicitarão às autoridades a

⁵² RIBEIRO, Carmen. Depoimento à Casa da Memória. 1986.

⁵³ JORNALISTAS e advogado libertados confirmam a ilegalidade da prisão. Folha de Londrina, Londrina, 28 mar. 1978. p. 5.

liberação de todas as pessoas presas"⁵⁴.

Apesar disso, outros órgãos de imprensa preferiam insinuar que o ato justificava-se, usando inclusive de evasivas:

(...)Para outros no entanto, há precedentes que justificam a atitude dos órgãos de segurança. Entre estes fatos está a prisão na rua João Negrão de um grupo de pessoas, na última quinta-feira. Alguns populares que perceberam a cena chegaram a telefonar para os jornais, falando em "explosão". Na realidade, o que aconteceu foi a detenção de um grupo de pessoas não identificadas que estava desviando explosivos que se destinavam ao Exército. O fim a ser dado aqueles explosivos é a dúvida, bem como todos os outros detalhes da operação. Também a explosão de um artefato ontem pela manhã na rua Mateus Leme gerou preocupações - pois aparentemente não haviam razões para que um grupo ou alguém tomasse tal atitude - mas no entanto para se fabricar uma bomba certamente se exige algum conhecimento, explosivos e também um objetivo. (...) ⁵⁵

Porém, a recusa em aceitar tal situação acabou tendo maior espaço na imprensa escrita, principalmente de jornais que enfatizaram mais as manifestações de repúdio às detenções⁵⁶, enquanto outros preocupavam-se mais com os desdobramentos políticos do caso e suas relações com o processo de abertura⁵⁷. Mas sem sombra de dúvida, o jornal que adotou um posicionamento não só crítico, mas até bem-humorado a respeito do caso foi o Jornal do Brasil, através de um editorial de 23 de março de 1978, como por um artigo de Carlos Eduardo Novaes, na mesma edição, e que valem ser reproduzidos neste trabalho.

Legalidade Ilegítima

Informa o Ministério da Justiça que as prisões ocorridas no Paraná são absolutamente legais. Mesmo sabendo-se que jamais viria desse Ministério uma nota oficial dando ciência de que patrocina atos ilegais, é o caso de se louvar a atitude do Governo.

Ela é louvável porque todo compromisso com a legalidade implica uma condenação implícita ao delituoso. Nesse caso, perdeu o ministério excelente oportunidade para condenar o sequestro de que foi vítima uma professora e, também, para desautorizar a declaração do Secretário de Segurança do Paraná, que se revelou disposto a comandar

⁵⁴ COLETA de rubricas está sendo efetuada. Tribuna do Paraná, Curitiba, 20 mar. 1978. p. 6.

⁵⁵ 11 pessoas detidas em Curitiba por órgãos de segurança. Diário Popular, Curitiba, 19 e 20 mar. 1978. p. 2.

⁵⁶ Principalmente Folha de Londrina, Tribuna do Paraná, Diário do Paraná e Folha de São Paulo.

⁵⁷ Correio de Notícias, O Estado de São Paulo, O Globo.

sequestros se assim julgar conveniente.

De fato, a atuação da Polícia Federal no caso paranaense se dá dentro da estrita legalidade, e, sabendo-se quanto custou ao país o período de atuação ilegal de certos setores empenhados na vigilância do Estado, patrocina-se algum conforto à sociedade. É preciso, porém, diferenciar o alcance das leis políticas do alcance das leis da Física. A lei da gravidade, por exemplo, vigora desde sempre em todos os lugares. O equilíbrio dos corpos era por ela determinado antes mesmo que alguém a enunciasse, e assim o será por todo o tempo. Já as leis políticas são diversas. Veja-se, por exemplo, o caso da África do Sul, onde, por lei, os brancos são separados dos negros, as terras são divididas segundo critérios raciais e o Poder é exercido através de um sistema de diferenciação étnica. Nada há de ilegal na África do Sul. Conhecendo-se a vida daquele país, pode-se assegurar que é mais sólido o estado de direito da tribo *afrikaner* do que o regime híbrido existente no Brasil. Mesmo assim, e apesar do culto ao direito ser um indicador do grau de civilização de um povo, nem o mais radical adversário do ordenamento social deste país deixará de reconhecer o fosso que separa Brasília de Cape Town diante da História.

Como as leis políticas nada têm a ver com um ordenamento mecânico, a noção de legalidade, saudável na medida em que se contrapõe à ilegalidade, não pode ser a última instância de julgamento para questões políticas. Exatamente por isso, o episódio paranaense encerra detalhes onde, se tudo é legal, nem tudo é legítimo.

Não se conhecem as atividades dos cidadãos presos e deseja-se que o Governo, tão logo lhe seja possível, exiba o que apurou ou o que não apurou. Sabe-se apenas que os cidadãos são acusados de manterem uma escola infantil subversiva.

A nota da Polícia Federal onde foram anunciadas as prisões, em termos até candidos, informa que eram dados a crianças ensinamentos marxistas, materialistas e dialéticos. Quais, não se sabe, assim como não se sabe o que a polícia pode ter contra a dialética.

Sabe-se também que pelo menos um dos acusados foi colocado sob suspeita porque tinha em sua casa livros considerados subversivos. Suspeitava-se que o Brasil já tivesse passado o tempo em que leitura era um sistema de comprometimento. A posse de livros é dívida da inteligência humana. A apreensão e a suspicácia, atributo da ignorância.

Pelo que a Polícia informou ao país até agora pode inferir-se, no máximo, que as pessoas presas são acusadas de cultivarem uma postura ideológica diferente da daqueles que os prendem. Daí a haver crime, vai diferença muito grande. Ideologicamente, é bom que se diga, o atual Presidente dos Estados Unidos tem posição literalmente antagônica à que sobrevive em algumas repartições públicas brasileiras. Nem toda divergência ideológica é subversiva e nunca a simples divergência pode ser prova de culpa.

Quando as prisões provocam um clima semelhante ao que se vê no Paraná, ofende-se o que há de mais importante no ato legal: a sua legitimidade. Ferida a noção de legítimo, atira-se ao mar o lastro da solidariedade coletiva e, ao ocorrer essa desdita, chega-se ao nó górdio da questão da segurança neste país.

Só é eficiente a repressão que tem atrás de si a solidariedade dos cidadãos. É essa solidariedade que isola a subversão e que emula aqueles que a combatem. Sem a sua existência - e de há muito ela se foi no Brasil - o inimigo da sociedade recebe o benefício da dúvida do martírio e o agente da repressão se vê encurralado num combate onde, por miopia, acredita-se que se enfrentam dois organismos idênticos, de sinais contrários.

Essa situação faz mal ao sistema de segurança do país, faz mal à sua sociedade e, sobretudo, às suas leis. O Paraná está a ensinar que deve ser renegociada a solidariedade dos cidadãos para com a segurança nacional. Nessa renegociação, há poucas palavras a perder, pois ela estará feita quando o Brasil voltar a ter direito ao habeas-corpus e os seus cidadãos estiverem livres da tenebrosa figura de uma incomunicabilidade legal por 10 dias, durante os quais sequer a visita do advogado é permitida.⁵⁸

⁵⁸ LEGALIDADE ilegítima. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 23 de mar. 1978. p. 10.

A SUBVERSÃO INFANTIL

Ninguém ignora que o Poder não morre de amores pelos intelectuais (aliás nem pelos intelectuais, nem pelos padres, nem pelos estudantes, nem pelos operários, nem pelo MDB. Minto. Pelo MDB, no momento nem tanto. O Poder entendeu finalmente que não pode viver como um Robinson Crusoe, isolado de todos, e ainda piscando o olho para a Oposição tentando transformá-la em seu índio Sexta-Feira). Os intelectuais, vocês sabem, carregam um grave defeito: gostam muito de pensar. E ficam por aí debatendo, pesquisando, estudando, assinando manifestos, metendo sempre o nariz onde não são chamados. Como se tudo isso não bastasse, resolveram agora lançar seus tentáculos sobre a infância brasileira. Semana passada 10 intelectuais foram presos no Paraná sob alegação de doutrinarem crianças de três a seis anos dentro dos princípios marxistas-leninistas. O esquema foi descoberto, ao que parece, no início do ano letivo quando Juquinha, de quatro anos, chegou em casa e entregou à mãe a lista do material escolar pedida pela professora. Entre cadernos de desenho, lápis de cor e massinhas constavam ainda da lista os livros: *Normas da Organização Internacional dos Trabalhadores*, *O Capital*, *Programa do Partido Operário*, *O Fracasso da Terceira Internacional* e, com evidente intuito de despistar, *o Minha Luta de Adolf Hitler*.

Essa foi demais irmãos. Afirmar que os intelectuais foram presos porque tentavam meter marxismo na cabeça de crianças de três anos é dose para humilhar o Pinochet. Acreditem: estamos mais adiantados que os próprios países socialistas. Nem na China onde as criancinhas já nascem comunistas (e onde a subversão, ao contrário daqui, dá mão para o outro lado), a iniciação doutrinária começa tão cedo. Recordo-me de um dia em Pequim visitando uma escola primária chamada Escola do Povo Nº 5678 (ou 5 687, não estou certo) a professora nos disse que o ensino do marxismo-leninismo começava aos sete anos. E na sua atêia ingenuidade perguntou: "No seu país começa com que idade?" Respondemos, eu e um general que viajava no grupo: "Em nosso país não há esta cadeira no currículo". Fosse hoje poderíamos dizer que em algumas escolas o ensino do marxismo começa aos três anos. E certamente daríamos um nó na cabeça dos chineses. Por sinal, as escolas primárias na China são muito parecidas com as nossas: desenhos nas paredes, quadro-negros, massas para recortar, para montar mesas e cadeiras pequeninas porque, ainda que possa parecer estranho as crianças chinesas são do tamanho das nossas. Diferenças, poucas: as crianças não usam uniformes (só os adultos), as escolas têm um verdadeiro jardim botânico à sua volta e o preço das mensalidades é inferior ao quilo da nossa cebola.

Ao ler a notícia lembrei-me da China e depois fiquei matutando: por aqui escolheram crianças entre três e seis anos? Pensei nas palavras de Pelé sobre as criancinhas. Debocharam tanto, não lhe deram ouvidos e no entanto a história agora prova que o Crioulo tinha razão: estão aí as criancinhas seduzidas por ideologias exóticas. É possível também que os intelectuais tenham chegado à conclusão, através de muita pesquisa, que, aqui no Brasil ou o cidadão se torna marxista até os seis anos de idade ou nunca mais. Ou quem sabe os intelectuais não estão recorrendo às criancinhas por falta de apoio dos adultos? De tudo isso resta uma certeza: a idéia básica era estabelecer uma célula entre as crianças que seria o ponto de partida para, quando surgirem os novos partidos, a criação do PCI (Partido Comunista Infantil) cujo secretário-geral, pelas informações que recebi, já estava escolhido. Seria o menino Alvinho, cinco anos, que com excelente aproveitamento já recebeu inclusive convite para uma bolsa-de-estudos: ano que vem fazer o segundo Jardim em Cuba.

A polícia, aliás, anda de olho no Alvinho. A babá já alertou sua mãe sobre o cidadão que aparece todos os dias na escola, na hora da saída e os acompanha à distância até em casa. No início a babá pensou que fosse por causa dela, mas como deu bola e o cidadão não se manifestou, passou a suspeitar que o alvo fosse o Alvinho. Mais cedo ou mais tarde, não tenho dúvidas também vão prender algumas crianças (as mais adiantadas em ML), em nome da segurança nacional. Se prendem os professores por que deixar os alunos soltos? Nessa idade é um perigo: as crianças estão sempre juntas, conversando, brincando, trocando idéias e figurinhas. Não se surpreendam portanto se amanhã aparecer nos jornais: "Criança detida por desenvolver atividades contra a segurança nacional: o menino Álvaro Mateus, codinome Alvinho, de cinco anos foi detido ontem numa festinha de aniversário da sua coleguinha Lulu onde se confessava cansado de viver sob a ditadura dos seus pais e pregava a luta armada como o único meio de tomar o poder na família."

A escola era um verdadeiro lobo com pele de carneiro: por fora, uma aparência absolutamente normal. Podia ser confundida com qualquer colégio de classe média. Mas por dentro, meus caros, um verdadeiro aparelho: algumas paredes pintadas de vermelho e em todas as salas uma gravura de Marx vestido de Papai Noel. Ao chegar, antes de entrar nas salas, dizem, as crianças eram obrigadas a cantar a Internacional (em russo). As aulas começavam sempre com uma historinha que tanto podia ser dos Três Porquinhos Chovinistas e Pequenos-Burgueses Decadentes, como a do Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Reacionário ou a Branca de Neve, Lacaia do Capitalismo e os Sete Anões Explorados ou Pluf, o Fantasma do Imperialismo.

- Professora - falou Luluzinha - eu não entendi direito uma parte da história: por que a camarada Chapeuzinho não comeu o Lobo?

- Não podia Lulu. Seria uma arbitrariedade. É preciso acabar com as construções arbitrárias das histórias. Você já se esqueceu da aula sobre materialismo histórico?

- Sabe o que lhe falta Lulu? - cochichou Alvinho que como era o mais adiantado não dava folga para os colegas - uma certa visão dialética da história.

Na aula de rodinha científica a professora pedia aos alunos para dizerem algumas frases (o ideal seria pedir que escrevessem no quadro mas os garotos ainda não estavam alfabetizados) que seriam depois submetidas ao debate.

- Marquinho, qual é a sua frase de hoje?

- O imperialismo é um tigre de papel.

- Muito bem. E você Alvinho?

- A televisão é o ópio do povo.

- Muito bem. E você Lulu?

- Ivo viu a uva.

- Mentira - pulo Alvinho do seu banquinho.- Isso é uma mentira. Sabe quanto está custando o quilo da uva? O camarada Ivo jamais poderá olhar para uma uva sequer enquanto a reforma agrária não promover a coletivização da nossa agricultura.

Em casa os pais, classe média, não sabiam o que acontecia com Alvinho. Todos os dias ao chegar da escola, enfunava-se na área de serviço e ficava conversando com a empregada, a arrumadeira e a babá. Um dia sua mãe entrou na cozinha e ainda ouviu o final de uma frase de Alvinho para as empregadas: "...você fazem parte de uma classe explorada e o meu papel é conscientizar a massa para que ela se transforme no sustentáculo da revolução popular proletária, mas o que não pode é vocês ficarem brigando..."

- Que você está falando aí Alvinho? interrompeu a mãe.

- Nada, nada. Não adianta, com você não adianta. Você é uma inimiga do povo mãe, uma burguesa decadente que pertence a classe exploradora. Quanto é que você paga a essas pobres representantes do proletariado?

- Isso é problema meu. Vamos já lá prá dentro. Já lá prá dentro - pegou Alvinho pela orelha e arrastou-o para a sala sob o olhar incrédulo das empregadas que não estavam entendendo mais nada. E entenderam menos ainda quando viram Alvinho saindo arrastado, berrando: "Operárias do mundo todo, uni-vos, uni-vos, uni... aí minha orelha, tá me machucando, mãe".

- Eu devia lhe botar de castigo - disse a mãe.

- Por que mãe? que que eu fiz? Vamos conversar. Façamos uma análise científica da situação. Você não pode me botar de castigo assim, sem mais nem menos. Parece que você não conhece as palavras de Mao: a única via para resolver questões de natureza ideológica é o método democrático da crítica, da educação, nunca como você está pretendendo fazer, usando métodos de coersão e repressão.

- Mas que conversa é esta menino? Você ficou maluco? Então desce e vai lá brincar com as crianças.

- Quem, eu? Brincar com esses pequenos pequenos-burgueses que sabotam e hostilizam a edificação socialista? Nunca!

- Então vai ver televisão.

- Esse aparelho infernal, alienante, que ilude as massas? Jamais. Antes tenho que resolver as contradições que existem no seio da nossa família.

- Que contradição? Que é isso menino? Então vai estudar que as suas notas estão muito baixas.

- Não vou não. Detesto essa educação burguesa.
- Se você continuar fazendo malcriação eu não lhe mando para a Disneylandia nas férias. Você sabia? Seu pai e eu resolvemos, com grande espírito de sacrifício, foi duro juntar o dinheiro do depósito, mandar você para um passeio na Disneylandia em Julho. Não é maravilhoso?
- Não. Eu não quero ir para a Disneylandia.
- Mas meu filho é o lugar para onde vão todas as crianças da sua idade.
- Mas eu não quero ir.
- Está bem, ainda está em tempo de mudar o roteiro. Diga para onde você quer ir.
- Eu quero ir para Moscou.
- Moscou? Mas que idéia é essa, meu filho? Não tem brinquedo, não tem Walt Disney, não tem nada em Moscou, que que você vai fazer lá?
- Assistir o Congresso da Primeira Infantil Comunista.⁵⁹

O Jornal do Brasil enfatizou também um dos presos, Luiz Alberto Manfredini, repórter de sua sucursal no Paraná e há mais de um ano desligado da AED/Oficina. Não haveria, portanto, no momento das prisões, nada que ligasse Luiz Alberto Manfredini a nenhuma das escolas atingidas. A única ligação possível e provável, apesar da negação das autoridades, é a entrevista realizada pelo mesmo o Comandante do 13º B.J.B., sediado em Ponta Grossa, Tenente-Coronel Tarciso Nunes Ferreira, publicada na edição do dia 12 de março de 1978. Este militar teria feito pronunciamento a favor do Estado de Direito, sendo por isto o motivo da entrevista. Após a mesma, o comandante daquele aquartelamento foi preso, tendo grande repercussão o trabalho jornalístico já citado.⁶⁰ Essa versão foi posteriormente confirmada pelo próprio jornalista, ao relatar para a imprensa o seu interrogatório na Polícia Federal.⁶¹ Como se pode perceber, embora estivesse presente a questão da escola subversiva, havia outros motivos para se justificar as prisões, como por exemplo a questão da Segurança Nacional.

⁵⁹ NOVAES, Carlos Eduardo. A subversão Infantil. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 23 mar. 1978. Caderno B. p. 8.

⁶⁰ POLÍCIA prende 10 intelectuais no Paraná. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 19 de mar. 1978. p. 38.

⁶¹ JORNALISTAS e advogado libertados confirmam a ilegalidade da prisão. Folha de Londrina, Londrina, 28 de mar. 1978. p. 5.

Resta ainda publicações consideradas alternativas, como Repórter e Em Tempo, levantando a indignação e a repulsa contra as prisões, inclusive com depoimentos dos presos. E é de um artigo de Um Tempo que concluímos este capítulo, assinado por Pedro Dani, pois a nosso ver conseguiu retratar de maneira bastante feliz o que foram as prisões de março de 1978.

Porque o Paraná

Estão aí, para os que ainda acreditam na "distensão do presidente Geisel", as últimas prisões de Curitiba.

Dia após dia fica mais evidente que "a política de aberturas" se volta mesmo é para acomodação dos setores burgueses. O aparelho repressivo se faz presente sempre que necessário para defender os interesses do regime. O fato é que, apesar do barco fazer água, ainda está longe de ir a pique.

Com a justificativa de "ensinarem marxismo para crianças de 2 a 6 anos", se fizeram as prisões. Já que o regime não está conseguindo coesionar os diversos interesses burgueses em jogo e as lutas internas extravazam os limites do parlamento e mesmo dos quartéis, tenta-se fazer estardalhaço em torno do batido e desgastado "motivo" de ameaças à segurança nacional.

A atuação das pessoas presas nas escolas OCA e OFICINA foi apenas uma justificativa, e das mais frágeis, à opinião pública. A verdade é que as pessoas presas são conhecidas há muitos anos pela sua combatividade e espírito de luta.

O fato do Paraná ter sido o escolhido para "vítima" não foi por acaso; é onde a cisão militar ficou mais evidente e o movimento de massas ainda não se recuperou dos golpes sofridos nos últimos anos. No entanto, o tiro saiu pela culatra. Familiares, clérigos, parlamentares, colégios (inclusive os mais tradicionais), associações profissionais e estudantis se posicionaram imediatamente exigindo a libertação dos presos. Entidades de todos os Estados manifestaram-se. O Ministro Falcão desta vez deixou de lado o seu tão conhecido "nada a declarar" e determinou que os presos recebessem visita de advogados e fossem liberados logo após os depoimentos. E as prisões não tiveram continuidade.

Se a jornalista Juracilda Veiga foi libertada rapidamente não se deve à boa vontade dos órgãos de segurança mas às denúncias e mobilizações que se alastraram pelo Estado e pelo País.

O sequestro de Juracilda Veiga sugere a existência de articulação entre métodos legais e clandestinos para tornar mais eficiente o aparelho repressivo. O próprio General Alcindo Gonçalves não eliminou esta possibilidade ao afirmar: "para o bem da segurança nacional e em casos graves de subversão, eu comandaria um sequestro".

As prisões do Paraná indicam que apesar da crise econômica e política o regime no fundamental não mudou seus coontornos. Tendo fôlego suficiente para responder reprimindo, os movimentos sociais de oposição que hoje em reanimação, a ele se opõem.

É dessa forma que se mantém e prepara o caminho para sua própria institucionalização.⁶²

⁶² PORQUE o Paraná. Em Tempo. São Paulo, 31 de mar a 06 de abr. 1978. p. 10.

A OCA: UMA DISSIDÊNCIA

O CEPAED/Oca nasceu em dezembro de 1975, de uma dissidência surgida no interior da AED/Oficina. Essa dissidência surgiu, basicamente, num momento de transição de diretoria dentro da AED, e de uma série de críticas levantadas à maneira como a nova diretoria vinha conduzindo os trabalhos da Oficina.

O grupo elaborador das críticas era constituído principalmente por elementos ligados à diretoria do período 1974/75, cujos expoentes eram Walmor Marcelino, Sonia Kessel, Leo Kessel, Elba Ravaglio, entre outros.

De acordo com carta de Walmor Marcelino à Comissão Pedagógica da AED,¹ a diretoria da qual fez parte teria sofrido duras críticas quando do final da gestão, considerada sem métodos e concepções, além de haver criado uma Comissão de Pais que, de acordo com a Comissão Pedagógica, não tinha clareza de sua finalidade, além de não contar com o respaldo da Direção.

A nova diretoria escolhida para o período 1975/76, porém, também foi alvo de pesadas críticas por parte dos membros da diretoria anterior, no que concerne à participação dos pais. Segundo carta de Sonia Kessel à diretoria,² as reuniões entre pais e professores passam a ser fechadas, isto é, onde os professores procuram evitar uma maior discussão a respeito das atividades desenvolvidas na Oficina, além de, com isso, cessarem-se as discussões de nível pedagógico e as análises do

¹ Datada de 09/10/1975.

² Datada de 19/11/1975.

desenvolvimento das crianças. Em outra correspondência,³ a mesma Sonia Kessel expõe seu repúdio à nova gestão, por apoiar essa maneira fechada dos professores não se deixarem questionar, e também por não publicar sua missiva anterior no boletim Vida Associativa, o que segundo ela demonstra a censura e o autoritarismo da nova direção,⁴ estimulando a conciliação e não o debate.

Após a troca de farpas entre os dois grupos formados, aquele ligado a Walmor Marcelino retirou-se da AED/Oficina, fundando o CEPAED/Oca. De acordo com Carmem Ribeiro, a maioria dos associados acabou permanecendo na AED/Oficina, saindo para o CEPAED/Oca em torno de dez a doze pessoas, aproximadamente.⁵

De acordo com Zélia Passos, não verificou-se nenhuma grande divergência nem em relação à linha adotada pela AED/Oficina, nem em relação ao próprio projeto pedagógico.⁶ Mas podemos identificar um ponto de discordância a partir do depoimento de Fábio Campana, associado do CEPAED/Oca, no qual aponta como norte desta associação as idéias do pedagogo francês Henri Wallon

"A nossa escola não se baseia em Piaget. Mas num predecessor seu, chamado Henri Wallon, médico, psicólogo, pedagogo, um dos responsáveis pela reforma da escola francesa, entre as duas guerras mundiais, com o Projeto Langevin Wallon. Wallon é crítico de Piaget. Enquanto Piaget se preocupava apenas com a inteligência, Wallon se preocupava com tudo. (...) O desenvolvimento da criança é visto como um desenvolvimento dialético, no sentido de que há uma sucessão de fases, que encerram contradições. Em suma, enquanto Piaget vê as coisas num círculo, eles vêm em espiral. Por ser dialético, não há conformismo, não

³ Datada de 01/12/1975.

⁴ A título de informação, a diretoria 1975/76 era composta por:
 Presidente: Lloid Walker Strachan
 Vice Presidente: Paulo de Albuquerque Sá Brito
 Secretário: Maria Ordália Magra del Gaudio.
 Tesoureiro: Edésio Franco Passos.

⁵ RIBEIRO, Carmem. Depoimento à Casa da Memória. 1986.

⁶ PASSOS, Zélia. Depoimento à Casa da Memória. 1986.

há nenhum método. Eles informam para chegar a um método experimental, que é nossa hipótese de trabalho, e um método que é reavaliado e aprofundado."⁷

É notória a polêmica entre Piaget e Wallon a respeito da influência do meio social sobre o desenvolvimento e formação do indivíduo, muito mais relevante para Wallon, mas devendo ser considerado apenas a partir de determinadas condições cognitivas e fisiológicas para Piaget.⁸ Temos assim uma indicação de diferentes concepções de caráter educacional, pois partindo-se deste pressuposto encontramos motivação suficiente para divergências, sendo neste caso muito difícil a convivência de duas propostas com posicionamentos discordantes a respeito de teoria da educação.

Mesmo relembrando a posição da AED/Oficina de estar aberta a outros posicionamentos com respeito à teorias e práticas pedagógicas, não podemos esquecer que seu planejamento é praticamente delineado pelos períodos ou estágios de desenvolvimento formulados por Piaget.

Ora, para Wallon

(...) Não se trata de que em cada idade, ou estágio, ou período, se constituem novas estruturas mentais por complemento, por aperfeiçoamento das da idade anterior, mas que cada idade, estágio, período, representa uma estrutura completamente nova, distinta da anterior, ainda que sejam seus os elementos que intervêm, e também muitas vezes oposta, quando não inferior no que se refere ao rendimento.⁹

Embora escape de nossos objetivos uma análise aprofundada sobre os princípios do CEPAED/Oca, fica clara a existência de desavenças teóricas entre os grupos ligados à AED e ao CEPAED, além das críticas acima citadas. Concluimos

⁷ ACUSADOS de subversão processam a polícia. Repórter, Rio de Janeiro, abril de 1978. p. 8.

⁸ CERUTI, Mauro. O materialismo dialético e a ciência nos anos 30. In: HOBBSBAWN, Eric (org.) História do Marxismo. v. 9, p. 380. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

⁹ MERANI, Alberto. Psicologia e pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon. Lisboa, Editorial Notícias, 1977. p.20.

portanto a impossibilidade dos dois grupos manterem-se unidos na mesma proposta, não sendo suficiente neste caso o princípio de crítica e autocrítica, tão propalado como solução para todos os problemas surgidos na AED.

A CRISE E O FIM DA OFICINA

Sem sombra de duvida, uma das grandes dificuldades da AED e posteriormente da ASSEDOF (Associação Educacional Oficina, a partir de 1981) foi a manutenção financeira da Escola Oficina. Ainda anteriormente à cisão que originou a Escola Oca, as dificuldades econômicas já se faziam sentir nos informativos da AED, pelo fato da receita da Associação basear-se exclusivamente na contribuição dos associados, sendo preciso empréstimos de alguns associados para sua sobrevivência, conforme boletim de 09/06/1975 (ver Anexo III).

O início dos anos 80 assistiu ao agravamento da crise econômica brasileira, pois "Verificou-se que um dos motivos do constante crescimento da dívida externa era a tendência do governo a requisitar empréstimos a curto prazo para utilizá-los quase exclusivamente no pagamento do serviço da dívida e de taxas de juros."¹

Para superar-se tal situação, a política econômica do governo, a partir de 1982 já orientada pelo Fundo Monetário internacional, busca no arrocho salarial uma das maneiras de reduzir o índice de inflação. Juntamente com este fator, o regime militar promoveu um modelo de concentração de renda dos mais elevados do mundo, prejudicando principalmente as classes mais pobres e a classe média.²

Conforme visto anteriormente, a grande maioria dos

¹ ALVES, op.cit., p. 289.

² ALVES, op. cit., p. 292 e 324.

pais da Oficina era classe média, e contribuintes de uma cooperativa que mantinha a escola. Ora, nesta conjuntura de agravamento de crise, torna-se claro que cada vez mais os pais teriam menos recursos para destinar à escola, além de, em muitos casos, terem menos tempo disponível para dedicar-se à escola, até por necessidades de tentar aumentar a sua renda familiar, buscando novas atividades para garantia de uma maior remuneração. Tal fator vai, pouco a pouco, tornando cada vez mais difícil a gerência desse tipo de associação, e acabará por acarretar problemas insanáveis para a continuidade desta experiência³. Gestões para evitar-se tal desenlace foram tentadas, desde solicitação de subvenção social ao Governo do Estado do Paraná em 1985, recusado pelo então chefe da Casa Civil Euclides Scalco⁴ (ver Anexo IV), até uma tentativa de privatização, a ser tratada mais adiante.

Ainda de acordo com Hernán Gonzalez,⁵ além da crise econômica, outros fatores auxiliaram para o desfecho final. A alegada falta de tempo dos pais deveu-se também à um novo tipo de atividades até então limitadas, mas com o processo de abertura política recrudesceram, como por exemplo a reorganização partidária e/ou sindical. Tal situação acabou provocando dificuldades na administração da escola, pois tornou-se cada vez menor a dedicação dos associados, não havendo condições para a própria sobrevivência da cooperativa, que exige e exigiu sempre devotada aplicação por parte de seus membros, e

³ De acordo com depoimento de Hernán Gonzalez, associado da ASSEDOF desde 1984 e 1º tesoureiro da gestão 1984-5, à Casa da Memória, em 1986.

⁴ Euclides Scalco foi um dos deputados federais que mais ardorosamente condenou as prisões de 1978. Ver: MDB denuncia presença de pânico e temor aqui. Diário do Paraná, Curitiba, 21 mar. 1978. p. 8.

⁵ Associado desde 1984, 1º Tesoureiro da Gestão 1984-85. Depoimento à Casa da Memória.

se tal não se verifica a continuidade da associação torna-se inviável, ainda mais se acrescentarmos a diminuição salarial dos associados e a inevitável dificuldade com os custos de manutenção da escola. O último balanço, elaborado pela Comissão de Fechamento da ASSEDOF, revela de forma inequívoca os problemas financeiros pelos quais passava a mesma, inclusive com a venda de equipamentos da Associação para pagamento das suas dívidas, coletas realizadas entre associados e ex-associados para obtenção de recursos para saldarem-se as dívidas, e até contribuição de pessoa ligada à outra escola interessada em adquirir os equipamentos da ASSEDOF (ver Anexo V).

Chegou-se assim a um impasse, e um grupo de pais propôs, em 1985, a privatização da escola como única solução possível para a sua continuidade. Tal proposta, porém, foi rechaçada pela maioria dos associados, com o argumento de fugir ao próprio espírito em que foi concebida a idéia inicial de cooperativa, inclusive ferindo normas estatutárias.⁶ Geram-se novos conflitos internos dentro de uma associação agora sem outra alternativa, pois uma nova cisão tornaria impossível a sobrevivência da escola. Mas os princípios que nortearam sua criação falavam mais alto, e em assembléia realizada em 27 de maio de 1986 a maioria optou pela dissolução da ASSEDOF e fechamento da escola Oficina.⁷

Ainda acrescentaríamos aqui um outro fator, a nosso ver bastante relevante, que acabou colaborando, a longo prazo, para o fim da ASSEDOF. Ao longo de sua existência, a AED/Oficina e, mais tarde, a ASSEDOF, não conseguiu romper com um certo

⁶ Ver Estatuto em anexo.

⁷ GONZALEZ, Hernán. Depoimento à Casa da Memória. 1986.

isolamento, por mais que tentasse através de campanhas de recrutamento de associados ou do estabelecimento de normas estatutárias que previam a divulgação e a troca de experiências, que acabou por impedir uma maior expansão do seu quadro associativo. Mesmo tendo recebido um maciço apoio da sociedade civil quando das prisões de 1978, a AED/Oficina não conseguiu estreitar relações mais consistentes com essa sociedade civil, mesmo oferecendo toda sua experiência de trabalho a nível de ensino pré-escolar. Essa falta de apoio acabou mostrando-se fatal para a continuidade da Associação e da Oficina. Já demonstramos como o governo do Estado não aceitou o pedido de subvenção feito pela ASSEDOF em 1985, e mesmo após o caso das detenções fracassou uma tentativa de convênio da AED com a Prefeitura de Curitiba para treinamento das suas creches. Carmem Ribeiro frisou muito bem essa questão, ao concluir que:

"... na verdade acho que ainda prevaleceu por muito tempo, ao mesmo tempo que o respeito à experiência, o medo dela também, de repente era você se vincular a uma proposta, uma experiência mais crítica na área de educação e com pessoas que tinham uma posição crítica perante o regime político que a gente estava vivendo na época, então sempre nós sentimos os dois lados dessa moeda, o respeito e a admiração por um lado, o conhecimento e tal, e por outro lado certo receio de entrar mais a fundo numa experiência desse tipo."⁸

Logo, a própria conjuntura nacional, onde vigenciava o Estado de Segurança Nacional, retringia a própria adesão em maior escala da sociedade civil ao projeto da AED. E se considerarmos tratar-se de uma experiência questionadora da hegemonia exercida pela fração militar sobre a sociedade brasileira nesta dada situação histórica, torna-se perfeitamente justificável o receio a que referiu-se Carmem Ribeiro, prevalecendo a mentalidade do medo acima da idéia de necessidade de uma educação mais crítica e qualificada.

⁸ RIBEIRO, Carmem. Depoimento à Casa da Memória. 1986.

CONCLUSÃO

A AED/Oficina, ao longo de sua existência, sempre esteve intimamente ligada à conjuntura histórica pela qual passava o país no período focalizado. Surgida em 1973, numa época em que vivia-se o final do "milagre" econômico, que proporcionou um crescimento do poder aquisitivo da classe média, ao mesmo tempo e também por isso marcando o início do que chamou-se abertura. É dentro dessa classe média, nesse caso específico originária em grande parte da militância político-estudantil de 1968, insatisfeita com as opções de ensino oferecidas, seja a nível de escola pública, seja de escola particular, que nascerá uma proposta cooperativa de gestão da educação de seus filhos, levando-se em conta a necessidade de ser uma proposta pedagógica diferente, de caráter diametralmente oposto às alternativas existentes.

A AED/Oficina conhecerá também nesse processo o recrudescimento dos setores contrários à política de liberalização, conforme pudemos verificar com a ação repressiva movida contra a escola em 1978. E por fim, também a AED conheceu os rigores da crise econômica, agravada ainda mais a partir do início da década de 1980, e que será um dos fatores preponderantes para o encerramento de suas atividades. Além do já citado isolamento do projeto da AED/Oficina, decorrente do que denominamos mentalidade do medo, ainda como resquício dos anos de autoritarismo mais exacerbado, embora com o processo de abertura em andamento. Deste modo acreditamos ser este trabalho importante para a própria compreensão da conjuntura aqui

focalizada, mesmo em se tratando de um estudo de caso.

Temos portanto uma situação onde vigora um Estado baseado na Doutrina de Segurança Nacional, que para garantir sua sobrevivência vê na eliminação de seus inimigos uma ponto crucial, mas com dificuldades para tentar efetivar sua legitimação, principalmente com a derrocada do "milagre", obrigando-se a uma maior liberalização do regime como uma forma de continuar buscando tal legitimidade. Por essa brecha entrarão as manifestações de oposição, e também circularão com maior desenvoltura contra-ideologias. Como vemos a AED/Oficina, com uma proposta educacional contrária à concepção dominante estabelecida pelo Regime Militar para atender aos interesses de setores de classe que lhe davam sustentação. Ora, a partir do momento onde as dificuldades econômicas começam a minar os alicerces de conservação do Estado de Segurança Nacional, comprometendo a hegemonia da fração militar, e no entender de alguns de seus setores denominados de "linha-dura" colocar em risco inclusive a continuidade da dominação de classe pelo empresariado, por sua vez também já questionando o papel dos militares enquanto dirigentes, essa mesma fração vai atuar no sentido de uma maior repressão à oposição, inclusive colocando em xeque a política de distensão desenvolvida pelo governo do general Geisel. O posicionamento dos generais comandantes do IIIº Exército e da 5ª Região Militar favoráveis à prisão dos membros da AED/Oficina reflete muito bem essa maneira de pensar dos chamados "duros" no interior das Forças Armadas, isto é, a necessidade de se combater o "inimigo interno" a fim de cortar pela raiz toda e qualquer forma de "guerra revolucionária".⁹

⁹ De acordo com o Manual Básico da Escola Superior de Guerra, apud ALVES, op. cit., p. 37-40.

O avanço da repressão sobre a AED/Oficina mostra-nos também uma preocupação com o seu papel de veiculadora de uma contra-ideologia, principalmente em se considerando a existência de uma concepção educacional completamente oposta à concepção dominante, e portanto contrária aos objetivos de garantia de dominação de classe sobre os quais estruturou-se a própria legislação educacional gerada pelo Estado de Segurança Nacional. Por buscar uma redefinição das funções da instituição escolar, veiculando toda uma conceituação educacional que uma vez estendida além dos seus limites para universos mais amplos poderia trazer sensíveis abalos à manutenção da dominação de classe, pode-se justificar a ação repressiva da qual foi vítima a AED/Oficina. Basta observar suas próprias concepções teóricas que enfatizam a cooperação e a liberdade de seus alunos, a manutenção de um centro de aprendizagem procurando discutir o estudo, a pesquisa e a prática educacional. Além disso, a sua concepção educacional é a de educação como um processo que se desenvolve no meio social representado pela escola e pela família, tornando-se imprescindível a participação conjunta de pais e professores na elaboração e aplicação prática da teoria pedagógica. O seu projeto pedagógico, grosso modo, mostra o objetivo da educação fundamentado na cooperação e no princípio de que a liberdade física e intelectual é pressuposto básico para o desenvolvimento educacional, e para este ser atingido é necessário que as atividades pedagógicas se concentrem no desenvolvimento da inteligência e no desenvolvimento físico, buscando-se criar nas crianças condições de iniciativa e criatividade e favorecer a auto-expressão, a auto-confiança e a sensibilidade.

Outras características que consideramos marcantes no projeto da Escola Oficina seriam as de que as decisões tomadas são coletivas e a execução dos trabalhos é feita conjuntamente por todos os associados, seja no plano pedagógico, seja no plano das tarefas administrativas. todas as resoluções adotadas pela diretoria são decididas em assembléias gerais, e toda a sustentação financeira é garantida pelas contribuições dos associados, não havendo qualquer objetivo comercial. No que concerne à questão teórica, todos os estudos apoiam-se principalmente nos estudos do biólogo suíço Jean Piaget, embora hajam influências importantes de outros estudiosos como Freinet, Wallon, Vigotsky, entre outros.

Como podemos notar, idéias opostas à concepção oficial, que visava tão somente a formação de mão-de-obra barata e a reprodução da estrutura social baseada na desigualdade, não havendo qualquer possibilidade de desenvolvimento de uma educação fundamentada em princípios de liberdade e cooperação, de acordo com a visão da AED/Oficina a esse respeito, e que acabaram por atirar de tal maneira todo um grupo pertencente a uma fração dirigente encastelada (sem trocadilho) no poder do Estado. Porém, o recrudescimento da repressão acabará por esbarrar na reação da sociedade civil, que passa a mobilizar-se no sentido de procurar garantir o espaço cedido pelo Estado de Segurança Nacional. A resposta da sociedade civil às prisões dos dirigentes da AED/Oficina retrata de forma clara as reações, demonstrando inequivocamente que o processo de abertura, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, era um caminho sem volta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Helena M. Estado e oposição no Brasil (1964-1984). 4ª ed. Petrópolis, Vozes, 1987. 364 p.

ANDERSON, Perry. As antinomias de Antonio Gramsci. In: ----. Crítica marxista. São Paulo, Joruês, 1986. p. 7-74.

CARDOSO, Fernando Henrique. Autoritarismo e democratização. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

----- . El atolladero de los regímenes autoritarios: el caso brasileño. Revista Mexicana de Sociología. México, 42(3): 1145-65, jul/set. 1980.

----- & FALETTTO, Enzo. Dependencia y desarrollo en America Latina. México, Siglo XXI, 1971.

CERUTI, Mauro. O materialismo dialético e a ciência nos anos 30. In: HOBSBAWN, Eric (org.). História do Marxismo. v.9. RJ, Paz e Terra, 1987.

CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. São Paulo, Brasiliense, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio R. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

ESTABLET, Roger. A escola. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 35(4):93-125, out/dez. 1973.

FLEISCHER, David V. De la distensión a la apertura político-electoral en Brasil. Revista Mexicana de Sociologia. México, 44(3):961-98, jul/set.1982.

FREITAG, Barbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo, Moraes, 1980.

FURTADO, Celso. Análise do modelo brasileiro. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1972.

GARCIA, Nelson Jahr. Sadismo, sedução e silêncio - propaganda e controle ideológico no Brasil (1964-1980). São Paulo, Loyola, 1990.

GÓES, Walder de. O Brasil do General Geisel. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986. 6ª ed.

-----Maquiavel, a política e o Estado moderno. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.

-----.Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GRUPPI, Luciano. Tudo começou com Maquiavel - as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre, L e PM, 1980.

HELLER, Milton Ivan. Resistência democrática - a repressão no Paraná. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

JESUS, Antonio Tavares de. Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci. São Paulo, Cortez - Campinas, Ed. da Unicamp, 1989.

KLEIN, Lúcia & FIGUEIREDO, Marcus. Legitimidade e coerção no Brasil pós-64. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1978.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil - a arte do disfarce. Rio de Janeiro, Achiamé, 1984, 2ª ed.

KUCINSKI, Bernardo. Abertura, a história de uma crise. São Paulo, Brasil Debates, 1982.

LAMOUNIER, Bolívar. Apontamentos sobre a questão democrática brasileira. In: ROUQUIÉ, Alain; LAMOUNIER, Bolívar e SCHVARZER, Jorge (orgs).Como renascem as democracias. São Paulo, Brasiliense, 1985.

LAMOUNIER, Bolívar e FARIA, José E. (orgs). O futuro da abertura: um debate. São Paulo, Cortez, 1981.

MACCIOCCHI, Maria-Antonietta. A favor de Gramsci. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, 1977. 2ª ed.

MERANI, Alberto L. Psicologia e pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon. Lisboa, Editorial Notícias, 1977.

NASCIMENTO, Elimar. Hegemonia em Gramsci: uma teoria das relações políticas nas formações sociais modernas? In: Ensaio. São Paulo, 13, p. 67-84, 1984.

O' DONNEL, Guillermo; SCHMITTER, Philippe & WHITEHEAD, Laurence (orgs.). Transições do regime autoritário: América Latina. São Paulo, Vértice, 1988.

PORTELLI, Hugues. Gramsci e o bloco histórico. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

POULANTZAS, Nicos. Escola em Questão. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro. 35(4): 126-37. out/dez. 1973.

ROUANET, Sérgio P. Imaginário e dominação. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1978.

SKIDMORE, Thomas. Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964 - 1985. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

STEPAN, Alfred (org.). Democratizando o Brasil. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

WEFFORT, Francisco. Por que democracia. São Paulo, Brasiliense, 1985. 3ª ed.

JORNAIS

- Em Tempo - nº 06 - 31/03 a 06/04/1978.
- Repórter - nº 5 - abril de 1978
- Diário do Paraná: 19, 21, 22 e 23/03, e 22 e 23/06/1978.
- Gazeta do Povo: 19, 20, 22, 23 e 24/03/1978.
- Diário Popular: 19 e 20/03/1978.
- Correio de Notícias: 19, 21, 22, 23 e 24/03, e 22/06/1978.
- O Estado Do Paraná: 19, 21, 22, 23 e 28/03, e 22/06/1978.
- Tribuna do Paraná: 20, 22, 25 e 27/03/1978.
- Folha de Londrina: 21, 22, 23, 24 e 28/03, e 22/06/1978.
- Folha de São Paulo: 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25/03/1978.
- O Estado de São Paulo: 19, 21, 24 e 25/03, 19/05, e 22/06/1978.
- Jornal do Brasil: 19, 21, 22, 23, 24 e 25/03, e 19/05/1978.
- O Globo: 20, 21, 22 e 24/03/1978.
- Jornal da Tarde: 20/03/1978.

ARQUIVOS E FONTES

1. Casa da Memória de Curitiba:

a. Fontes primárias - material pedagógico contendo:

- descrições de atividades diárias dos alunos;
- relatórios de comportamento das crianças;
- registros e fichas de registros de atividades;
- relatórios de atividades e comportamento das crianças com parecer dos pais sobre atividades desenvolvidas;
- revisão crítica da prática pedagógica e do planejamento pedagógico com propostas para o ano seguinte;
- relatórios de avaliação de atividades desenvolvidas e individuais sobre comportamento de alunos;
- relatórios de avaliação da turma e da prática pedagógica;
- revisão da prática pedagógica;
- relatórios sobre comportamento de professores;
- relatórios de observação;
- relatórios gerais;
- programa anual das atividades de representação e atividades musicais;
- propostas de áreas de trabalho;
- planejamentos pedagógicos;
- anteprojeto de sistematização da prática pedagógica da Oficina (Metodologia Oficina);
- boletins informativos da AED/Oficina;
- balancetes da AED;

b. Fontes primárias não-impressas:

- material fotográfico das atividades desenvolvidas na Oficina;

- fita cassete com entrevista de Zélia Passos, Carmen Ribeiro e Hernán Gonzalez sobre a AED/Oficina, quando da doação do material da mesma (1986).

c. Fontes secundárias:

- fotocópias de jornais sobre a prisão de pessoal ligado à AED/Oficina e CEPAED/Oca;

- recortes de jornais sobre as prisões acima mencionadas (19/03 a 06/04/1978).

2. Arquivo Público do Estado do Paraná:

a. Fontes primárias - Documentação e arquivos do D.O.P.S. (Delegacia da Ordem Política e Social):

- pasta nº 00436 - Associação de estudos educacionais e escola pré-primária "Oficina".

Contém recortes e fotocópias de jornais tratando das prisões dos onze detentos relacionados com a AED/Oficina, relatórios sem data sobre a AED/Oficina e CEPAED/Oca, pedido de busca nº 316-e/2-77 protocolo 2216/77, ofício confidencial nº 106/77/SEG/GAB/MEC, anexo nº4/info nº 246/DOI/76 de 13-12-76, quadro social sinótico da AED/Oficina - Ministério do Exército/IIIº Ex-5ªRM e 5ª DE/CODI-2ª seção-DOI, info 143 - DOI 5ªRM/DE de 15-09-76, info 253 - DOI de 17-12-76, info 60 - DOI

de 09-03-77, info 131 - DOI 5aRM/DE de 11-03-77, info 175 - DOI 5aRM/DE de 11-04-77, info 199 - DOI 5aRM/DE de 22-04-77 e info 228 - DOI 5a RM/DE de 06-05-77.

3. Arquivo pessoal de Zélia Passos:

a. Fontes primárias:

Contendo recortes de jornais sobre as prisões acima citadas, pronunciamentos de deputados à Câmara Federal e petição de Edésio Passos à OAB/PR para processar as autoridades da Polícia Federal no Paraná encarregadas da detenção de pessoas ligadas à AED/Oficina.

ANEXO I

QUADRO SOCIAL DA AED/OFICINA

(De acordo com a INFO. Nº246/DOI/76)

1. Sócios Fundadores

-Edésio Franco Passos: Prontuariado, AP, advogado.

-Zélia de Oliveira Passos: Prontuariada, AP. Trabalha no Setor de Educação do IPPUC.

-Paulo de Albuquerque Sá Brito: Prontuariado, AP. Trabalha na área de projetos da COSPAVI firma de Engenharia.

-Bernadete Zanetti Sá Brito: Prontuariada, AP. Trabalha no IPARDES.

-Geraldo Roberto Correa Vaz da Silva: Prontuariado, AP. Advogado. Desligou-se da AED/OFICINA.

-Célia Cezar Vaz da Silva: esposa de Geraldo. Não mais pertence a AED/OFICINA.

-Walmor Marcelino: Prontuariado, AP. Trabalha na Editora Independência Ltda. Desligou-se.

-Elba Regina Gilda Ravaglio: Prontuariada, AP. Amante de Walmor.

Desligou-se da AED.

-Antonio Edson Urban: Prontuariado, POC. Trabalha nos escritórios dos Móveis Cimo.

-Maria Lúcia de Paula Urban: Casada com Antonio Urban. Trabalha no IPARDES.

-Suely Muniz: Prontuariada, POC. Trabalha no IPARDES. Companheira de Reinoldo Atem.

-Reinoldo da Silva Atem: Prontuariado, POC. Publicitário na OPUS e na RODOFER.

-João Aristeu Urban: Fichado, esquerdista. Fotógrafo e jornalista.

-Adelaide Fortes Urban ("Dedé"): esposa de João Urban.

-Verônica Aparecida da Silveira Toledo: Professora. Trabalha no IPARDES. Não mais pertence a AED.

-Leo Kessel: Professor, trabalhando na Secretaria de Educação e Cultura do Paraná. Ligado a Walmor e um dos colaboradores da "Semana Cultural" promovida pelo DCE/UCP em 18 out. 76. Não mais pertence a AED.

-Sonia Kessel: esposa de Leo Kessel. Deixa transparecer pelos

documentos por ela assinados na AED/OFICINA suas tendências esquerdistas. Professora, lecionou na Escola Professor Lysimaco Ferreira da Costa, sito a Av. Iguaçu, nesta capital. Desligou-se da AED.

-Sebastião Laroca: casado, professor. Não mais pertence à AED.

-Aurora Gonçalves Laroca: esposa do acima mencionado. Deixou a AED.

-Sonia Nicolau dos Santos: Casada com Mario Nelson dos Santos. Não mais pertence a AED.

-Lloyd Walker Strachan: profissão missionário(?), residente à rua Brigadeiro Franco, 814. Trabalha no IPARDES.

-Luiz Carlos Ajjala Rettamozo: Prontuariado, UPR/RS. Publicitário, jornalista e chargista, trabalhando no Diário do Paraná. Não mais pertence a AED.

-Carol Jane Strachan: esposa de Lloyd

-Nélida Kurtz Rettamozo: esposa de Luiz Carlos

-Cláudio Egydio de Carvalho, Jussara Egydio de Carvalho, Ivone Vieira da Silva e Rudinalva Alves. elementos não identificados e que presentemente não mais pertencem à AED/OFICINA.

2. Demais sócios antigos

-Claudio Antonio Ribeiro: advogado, prontuariado, AP.

-Carmem Regina Bot Ribeiro: Prontuariada, AP. Trabalha no IPARDES.
Esposa de Claudio Ribeiro.

-Roberto Ribas Lange: Prontuariado, AP. Trabalha no IAPAR.

-Ana Maria Carvalho Ribeiro Lange: esposa do acima. Trabalha no IPARDES.

-Sérgio Antonio Barreto Faria: Prontuariado, AP. Trabalha na Editora Independência Ltda.

-Romulo Daniel Barreto de Faria: Prontuariado, AP. Irmão do acima.

-Izabel Leviski Faria: esposa de Sérgio Antonio Faria.

-Vitória Libia Barreto Faria: casada ou amaziada com Gildo Scalco.

-Gildo Scalco: Prontuariado, AP. Professor da AED/OFICINA.

-Luiz Gonzaga Del Gaudio: gerente da agência Bamerindus na Candido Lopes; casado com Maria Ordalia ("Lalá")

-Maria Ordalia Del Gardio ("Lalá"): Fichada, AP. Trabalha no

Projeto Rondon.

-Ronaldo Murilo Leão Rego: Fichado, esquerdista. Atuava no movimento estudantil em 1965. Engenheiro arquiteto. Trabalha nos Projetos Manufaturados Acrílicos (sic)

-Lelia Maria de A. Leão Rego: esposa do acima. Fichada. VAR - PALMARES. Trabalha no SENAC.

-Antonio Carlos Koller: prontuariado, PCB. Foi tesoureiro da AED/OFICINA de set. 74 a set. 75. Vive constantemente viajando.

-Mario Portugal Pederneiras: Professor de enfermagem da UFP/PR (BR-116) em frente ao Hospital Erasto Gaertner.

-Joana Pederneiras: casada com o acima. Funcionária da UFP.

-Nobutu Sato: trabalha no Banespa.

-Margareth Sato: esposa do acima. Trabalha na parte da manhã nas Placas Paraná.

-Sérgio Bilotta: trabalha no IPARDES.

-Maria Rita Bilotta: casada com o acima. Trabalha ou cursa o SENAC.

-Maria Regina Pedotti de Souza: Professora da AED/OFICINA.

-Mary Helena Alegretti Zanoni: trabalha no IPARDES. Um seu parente imprimia em fins de 75, documentação para a AED/OFICINA.

3. Associados novos - ingressos no corrente ano.

-Luiz Alberto Amaral Manfredini: prontuariado, AP. Trabalha na sucursal do Jornal O Estado de São Paulo, reside à Rua Brasília Ovídio da Costa, nº 38, Curitiba/pr.

-Adélia Montbeler (?): amante do acima. Trabalha no mesmo local de seu companheiro.

-Osvaldo Alencar Furtado: fichado esquerdista. Ligado ao movimento estudantil. Trabalha no Gabinete da 2ª Secretaria da Assembléia Legislativa do Estado do PR.

-Mieko Alencar Furtado: esposa do acima. Trabalha no INPS.

-Marco Aurélio Bukowski: fichado, AP. Vendedor da Enciclopédia Britânica (sic).

-Maria do Rocio Bukowski: esposa do acima, também é vendedora da Encic. Britânica.

-Ruy João Staub: prontuariado, AP. Trabalha na revisão da Gazeta do Povo.

-Elza Elvira Zucon Staub: casada com o acima. Também trabalha na Gazeta do Povo.

-Romeu Gomes de Miranda: fichado. Esquerdista. Professor da AED/OFICINA e da ESCOLA TÉCNICA DO PARANÁ.

-Maria Helena Miranda: esposa do acima. trabalha como professora, pela manhã, no Grupo Escolar Jardim Paraíso, Santa Cândida.

-Antonio Della Verde Mendonça: prontuariado, ALN. Trabalha como físico no Hospital Erasto Gaertner.

-Lígia Aparecida Cardieri Mendonça: prontuariada, ALN. Esposa do acima.

-Irio Decke: professor, funcionário do jornal Gazeta do Povo.

-Dilza Nunes Decke: esposa do acima. Professora em ARAUCÁRIA, estando atualmente em licença para tratamento de saúde.

-Mauro Rodrigues Scalco: Trabalha na SERVIPASA.

-Laís Scalco: casada com o acima. Trablha na Agência do BANESTADO, agência do Centro Cívico.

-Augusto Cesar Camargo Fayet: funcionário da SUDESUL.

-Lyane Alves Fayet: casada com o acima.

-Aparecido Pedroso de Moraes: vendedor de medicamentos.

-Ana Maria Teixeira de Moraes: esposa do Ramiro Leonce: funcionário da firma VIDROPAR.

-Clecy Busato Leonce: esposa do acima. Funcionária do IBGE.

-Attilio Antonio Disperati: funcionário da firma Engenharia Florestal.

-Joenson Tozeto Lissot Disperati: casada com o acima e funcionária do IPARDES.

-Bismarck Frota Xerez: funcionário das lojas Caiobá.

-Ivone Xerez: esposa do acima.

-John David Erickson: está presentemente nos E.U.A.

-Maria Delfa Nogueira Erickson: esposa do acima. Trabalha na SPERRY NEW HOLAND.

-Osman Pierre: funcionário da APEQUE-Engenharia e Imobiliária, sita na Galeria Tijuca.

-Maria Severa Junges: companheira do acima.

-Claudio Bongioiolo: funcionário da PHILIPS DO BRASIL.

-Eliane Bougiolo: esposa do acima.

-Sonia Marangon: professora da AED/OFICINA.

-Silvia Rosa C. Mendonça: atual vice-presidente da AED/OFICINA.
Trabalhando no IPPUC.

-Nara de Tal: não foi identificada.

-Amauri de Tal: não foi identificado.

-Gilberto Alfredo Ribeiro de Carvalho: Trabalha na Eletrosul.

-Dilma de Carvalho: esposa do acima.

4. Ex-sócios (não fundadores) com passado subversivo.

-Fábio Campana: prontuariado, MR-8.

-Tereza Daisi Furtado: prontuariada, POC.

-Pedro Ivo Furtado: prontuariado, POC.

QUADRO SOCIAL SINÓTICO DA AED/OFICINA

-MINISTÉRIO DO EXÉRCITO

III EX - 5ªRM E 5ªDE

CODI - 2ª SEÇÃO - DOI

-Ficha de Mario Pederneiras

13-12-76:sócio da AED/OFICINA, fôco a serviço da subversão, promovendo atividades atentatórias à Segurança Nacional

12-08-77:integrante do grupo esquerdista liderado por WALMOR MARCELINO, que fundou a escola pré-escolar, ilegal, CEPAED/OCA.

Sociedade civil sem fins lucrativos fundada em 01. set. 73 em CURITIBA/PR, por 30 elementos.

-órgão de fachada "de associação de subversivos"

-Em 30/03/75 solicitou à Prefeitura de CURITIBA, locação à Rua Carlos de Carvalho, 990, em imóvel alugado onde até hoje permanece.

-Solicitou também licença para locação no mesmo local de uma escola pré-primária - OFICINA.

-Dos nomes levantados por esta AI, entre signatários da ata da fundação e associados, num total de 43, 21 são prontuariados como pertencentes às organizações subversivas AP, POC, PCB, o que constitui um elevado percentual para uma organização de pequeno porte, como a epigrafada (AED/OFICINA).

-Os estatutos da AED/OFICINA prevêm reuniões e assembléias, o que faculta aos seus membros, contatos frequentes e de caráter legal.

-A organização epigrafada vem funcionando como um verdadeiro "aparelho" subversivo e núcleo de desintegração social.

-Fundada por 28 elementos dos quais 12 já registraram antecedentes subversivos.

-Por ocasião do desligamento de WALMOR MARCELINO, o mesmo endereçou carta à nova diretoria, em que afirma, "por vezes parecemos um clube de burgueses de boa convivência e das relações sem princípios."

-Objetivos da AED/OFICINA, conforme relatório síntese dos debates de 25 set 76:

- Educação dos Filhos;
- Educação dos Pais;
- Transformação Social.

ANEXO II

ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS EDUCACIONAIS-AED

E S T A T U T O S

Ao primeiro dia do mês de setembro de mil novecentos e setenta e três, na cidade de Curitiba, Paraná, reunidos em Assembléia Geral, aprovamos os ESTATUTOS DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS EDUCACIONAIS, de acordo com as seguintes normas:

CAPITULO I - DA DENOMINAÇÃO, SEDE E FINALIDADE

Art. 1º - A Associação de Estudos Educacionais, fundada em 1º de setembro de mil novecentos e setenta e três, é uma entidade de direito privado, com sede na cidade de Curitiba, Estado do Paraná, com sede provisória à Rua João Turin, 37, e é constituída com duração indeterminada.

Art. 2º - São finalidades da Associação:

- a) promover estudos e pesquisas educacionais;
- b) editar estudos sobre assuntos pedagógicos e educacionais;
- c) manter um centro de aprendizagem aos filhos dos associados.

CAPITULO II - DAS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO

Art. 3º - São condições para o funcionamento da Associação:

- a) observância das leis;
- b) gratuidade no exercício dos cargos eletivos;
- c) abstenção de atos de natureza política, partidária e religiosa;
- d) não cessão de sua sede a entidades de natureza político-partidária.

CAPITULO III - DO QUADRO ASSOCIATIVO

Art. 4º - A Associação compor-se-á das seguintes categorias de associados:

- a) sócios efetivos;
- b) sócios correspondentes;
- c) sócios honorários;
- d) sócios beneméritos.

§ 1º - Sócio Efetivo é aquele que tenha sido fundador da entidade ou tenha sido proposto por três sócios efetivos, aprovado pela Diretoria e que cumpra as determinações estatutárias.

§ 2º - Sócio Correspondente é aquele que, não sendo sócio efetivo e residindo em local diverso da sede da entidade, com ela colabore no seu desenvolvimento e na sua representatividade.

§ 3º - Sócio Honorário é aquele que dê orgulho às relações recíprocas, pelos interesses comuns e atividades desenvolvidas.

§ 4º - Sócio Benemérito é aquele que prestar relevantes serviços à Associação, segundo aprovação da Assembléia Geral da entidade.

Art. 5º - São direitos dos associados:

- a) utilizar-se de todos os serviços da Associação, participar de suas atividades e promoções;
- b) participar de reuniões da Diretoria com direito a palavra e das Assembléias Gerais com direito a voz, a voto e a ser votado;

c) requerer Assembléias Gerais, juntamente com 1/3 (um terço) dos demais membros.

Art. 6º - São deveres dos associados:

- a) participar e colaborar nas iniciativas da entidade;
- b) desenvolver o espírito de cooperação e unidade no seio da Associação;
- c) pagar suas contribuições sociais.

Art. 7º - Os associados não responderão pelas obrigações contraídas pela Associação, nem mesmo subsidiariamente.

Art. 8º - Perderá a condição de associado todo aquele que não cumprir as determinações estatutárias e decisões da Assembléia Geral, assegurando-lhe, entretanto, amplo direito a defesa.

CAPITULO IV - DA CONSTITUIÇÃO DA ASSOCIAÇÃO

Art. 9º - São órgãos da Associação:

- a) Assembléia Geral;
- b) Diretoria;
- c) Conselho Fiscal;
- d) Departamentos Técnicos.

Art. 10º - A Assembléia Geral é o órgão máximo da Associação, integrada por todos seus sócios em gozo de seus direitos estatutários.

§ 1º - Serão realizadas duas Assembléias Gerais Ordinárias anualmente, no mês de setembro, sendo:

a) a primeira, até o dia 15 de setembro, para prestação de contas, avaliação dos trabalhos da Diretoria, Departamentos e Conselho Fiscal, eleição da nova Diretoria e Conselho Fiscal;

b) a segunda, até o dia 25 de setembro, para a posse da nova Diretoria e Conselho Fiscal, aprovação do plano de trabalho e do orçamento da entidade.

§ 2º - As Assembléias Gerais Extraordinárias serão realizadas segundo determinação da Diretoria, do Conselho Fiscal ou de 1/3 dos associados, segundo ordem do dia estabelecida, previamente, e segundo edital de convocação afixado na sede da entidade e divulgado através de circular a cada um dos associados, até 48 horas antes de sua realização.

§ 3º - O número legal para a realização da Assembléia será de 2/3 (dois terços) dos associados em primeira convocação, metade mais um dos associados em segunda convocação, meia hora após, e em terceira convocação com qualquer número, meia hora após a segunda convocação.

Art. 11º - A Diretoria terá mandato de um ano e será composta de Presidente, Vice-Presidente, Secretário Geral, Primeiro Secretário e Tesoureiro.

§ 1º - A Associação é representada, em Juízo e fora dele, pelo Presidente, e no seu impedimento, pelo Vice-Presidente.

§ 2º - A Diretoria é o órgão executivo das deliberações da Assembléia Geral.

§ 3º - As obrigações e atos de natureza financeira serão assumidos pelo Presidente e Tesoureiro; as despesas referentes a aquisição e alie

nação do patrimônio serão resolvidas pela Assembléia Geral.

§ 4º - As atribuições dos diretores e o sistema financeiro da Diretoria serão fixados em seu regimento interno.

Art. 12 - O Conselho Fiscal será composto por 3 (três) membros titulares e 3 (três) suplentes, cabendo-lhes examinar todos os atos da Diretoria, emitir parecer sobre as prestações de contas, balanços e balancetes mensais e sobre o orçamento e alteração do patrimônio.

Art. 13 - O Conselho Fiscal será eleito anualmente e terá um presidente eleito pelos seus membros titulares.

Art. 14 - Os Departamentos Técnicos, na medida da necessidade, serão constituídos pela Diretoria da entidade, que indicará os seus membros.

CAPITULO V - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 15 - A Associação manterá um livro de registro de bens móveis e imóveis sob a responsabilidade do Tesoureiro.

Art. 16 - No caso de vacância de qualquer cargo eletivo, caberá à Assembléia Geral eleger o novo membro, podendo a Diretoria indicar seu ocupante provisório "ad referendum" da Assembléia.

Art. 17 - O mandato da primeira Diretoria e Conselho Fiscal será exercido até setembro de 1974, quando ocorrerá a posse dos novos diretores e conselheiros.

Art. 18 - A dissolução da Associação deverá ser resolvida por Assembléia Geral por decisão de 2/3 (dois terços) dos associados, em primeira convocação, metade mais um em segunda convocação, e 1/3 (um terço) em terceira convocação, dos associados quites com suas obrigações sociais.

Art. 19 - Em caso de dissolução serão seus bens móveis e imóveis doados a entidades com finalidades idênticas ou semelhantes.

Art. 20 - Todos os cargos eletivos ou de departamentos, ou por credenciação, serão exercidos sem qualquer ônus ou remuneração por parte da Associação.

Art. 21 - Os presentes estatutos poderão ser reformulados por deliberação da Assembléia Geral da qual participem o mesmo número de associados estabelecidos no artigo 18.

Art. 22 - Os casos omissos dos presentes Estatutos serão resolvidos pela Diretoria, "ad referendum" da Assembléia Geral.

Curitiba, 1º de setembro de 1973.

Registro dos Estatutos da AED:

2º Ofício de Registro de Títulos e Documentos da Capital.

Registro nº 982 do Livro A de Pessoas Jurídicas.

Data do registro: 10 de outubro de 1973.

Publicado no Diário Oficial de 09 de outubro de 1973.

Atual endereço da AED: R. Carlos de Carvalho, 990 - Curitiba.

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

ANEXO III

"A DIRETORIA E ASSOCIADOS"

I) - ANÁLISE DA SITUAÇÃO FINANCEIRA DA ASSOCIAÇÃO -

A- Situação Financeira atual:

DESPESA	RECEITA
<u>PESSOAL:</u>	<u>ARRECADACÃO:</u>
Professores:- 3.000,	43 associados:
Elvira :- 400,	OFICINA.. 4.690,
" (MTPS)- 72 .. 3.479,	AED..... 430, 5.120,
<u>DESPESAS GERAIS :</u>	
01-Aluguel :- 1.650,	
02-Alimentação:- 400,	
03-Mat.pedag. :- 100,	
04-Gás :- 35,	
05-Luz :- 60,	
06-Água :- 20,	
07-Eventuais :- 100, .. 2.765,	DEFICIT..... 724,
5.844,	5.844 ,

II) - PREVISÕES POSSÍVEIS

A- O déficit mensal acima de Cr\$ 724,00, tende a aumentar para o próximo mes (e seguintes) pelo fato de termos contado com um empréstimo de Cr\$ 6.000,00 concedido pelo associado Edésio Franco Passos e que nos representa uma dívida real. ++
Se a liquidação deste empréstimo for distribuída para os meses de agosto/setembro/outubro/novembro/dezembro/75, haverá um acréscimo ao déficit supra de Cr\$ 1.200,00, perfazendo-se o total de Cr\$ 2.000,00, aproximadamente, deficitários.

B- Por força contratual haverá um aumento de 20% no aluguel, a partir de julho/75, o que acarretará um aumento de Cr\$ 330,00 ao mesmo, elevando-o para Cr\$ 1.980,00 mensais;

C-Frise-se também a necessidade de oferecer-se um salário mais digno aos nossos professores, cujo percentual é de 1 salário/mínimo e meio, aproximadamente. Creio que o material humano.. com que contamos, excelente, deva ser mais melhor remunerado.

++ - Tal empréstimo foi efetuado para pagamento de alugueres atrasados.

III) - PARECER

A - Quanto à Receita:- O fato de contarmos unicamente com a contribuição dos associados atuais para efeitos de receita, representa um impasse financeiro a curto prazo para a A.E.D.

B - Quanto às Despesas:- Observa-se que, entre as despesas, o aluguel representa 38,67% de n/receita. Em troca, além da localização (ou "ponto"?), o prédio e o quintal são convenientes para a Oficina? É a única despesa que "talvez" possa ser diminuída.

"A DIRETORIA E ASSOCIADOS"

C - Quanto à evolução para tal situação: Talvez tenha ocorrido uma falta de previsão orçamentária que deveria ter-se estendido ao nível de cada uma das comissões. É condição essencial que cada uma delas faça uma previsão de suas necessidades mínimas e as apresente à Comissão de Finanças para posterior estudo e discussão.

IV)- PARECER FINAL: É urgente estudar-se um processo mais dinâmico de arrecadação a fim de equilibrar-se a "Receita e Despesa", para atingir-se uma infra-estrutura financeira mais estável.

Talvez possa ser estudado um aumento nas mensalidades dos associados, diminuir-se o aluguel, aumentar-se o quadro associativo, em função daquilo que possamos oferecer aos interessados.

As comissões devem, urgente, enviar suas previsões... de necessidades mínimas à Comissão de Finanças, além de enviar sugestões para melhoria da arrecadação.

Tais sugestões devem ser feitas em bases pormenorizadas, incluindo-se o nome de quem as fizer para eventuais consultas e esclarecimentos. Evitar-se-á, assim, que uma sugestão não viável / seja distorcida, por falta de dados mais concretos.

Complementando, se houver alguma idéia "absurda", quem sabe ela não a seja para nós, não?

Boletim sob responsabilidade do associado
Nobutugu SATO.

Curitiba, 09 de junho de 1975.

ANEXO IV

Anexo IV

ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL

OFICINA

rua júlio zaninelli, 310/bom retiro
curitiba/paraná

Curitiba, 4 de Fevereiro de 1985.

AO

ILMO. SR.

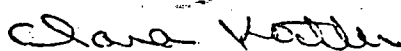
JOSE RICHÁ

Governador do Estado do Paraná

Ref.: Solicita Subvenção Social

Venho por meio desta solicitar que o Ilmo. Sr. Governador tenha por bem outorgar à Associação Educacional Oficina - ASSEDOF, subvenção social para o exercício de 1985 no valor de Cr\$ 5.000.000,00 (Cinco milhões de cruzeiros).

Antecipadamente agradece



CLARA KOTLER

Presidente

ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL
OFICINA
rua júlio zarinelli, 310/bom retiro
curitiba/paraná

JUSTIFICATIVA E PLANO DE APLICAÇÃO
DA SUBVENÇÃO

Considerando:

1. Que a Associação Educacional Oficina- ASSEDOF vem realizando há mais de 10 anos um intenso trabalho de atendimento pré-escolar para crianças de 01 a 07 anos, permitindo que uma média anual de 35 crianças nessa faixa etária tenham um acompanhamento especializado no seu desenvolvimento psicológico, físico e social;

2. Que, graças à sua atividade, a ASSEDOF oferece trabalho para 7 pessoas (4 professoras, 1 atendente, 1 administradora e 1 faxineiro), contribuindo assim, na medida de suas possibilidades na luta contra o desemprego;

3. Que, como está estipulado nos seus estatutos (em anexo), a escola é uma instituição sem fins lucrativos, cujo caráter cooperativo garante a participação dos pais tanto na discussão das diretrizes pedagógicas quanto nos aspectos administrativos, financeiros e de funcionamento;

4. Que a inflação galopante que vive o país não mais permite que a base financeira da escola seja, exclusivamente, como até agora, o pagamento de mensalidades proporcionais as faixas de renda líquida familiar dos pais.

5. Que o anterior implica na necessidade urgente de obter algum tipo de subvenção, visto que o aumento constante das mensalidades para acompanhar o ritmo das despesas, inviabilizaria a Escola de maneira definitiva.

A Diretoria da escola, através de sua Presidente decidiu encaminhar ao Governo do Paraná esta solicitação de subvenção social para o exercício de 1985, num total de Cr\$ 5.000.000,00 (Cinco milhões de cruzeiros), a serem gastos segundo o seguinte Plano de Aplicação de recursos:

ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL

OFICINA

rua júlio zaninelli, 310/bom retiro
curitiba/paraná

	Aplicação
Aluguel	Cr\$ 2.000.000,
Material Pedagógico	Cr\$ 1.000.000,
Pgtº Pessoal	Cr\$ 2.000.000,
TOTAL	Cr\$ 5.000.000,



GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
CASA CIVIL

CT ATCG 0309/85
Ctba. 21.02.85

Referência: Of.s/nº
Prot. Casa Civil sob no. 2302/85 CC
Encaminhado a Subchefia de Assuntos Especiais da
Casa Civil.

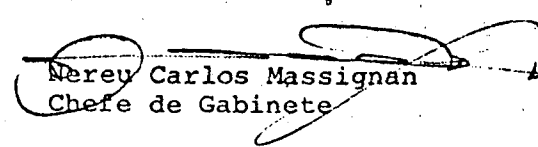
Assunto: Subvenção Social.

Prezado Senhor:

Em atenção ao expediente acima
referenciado, dirigido ao Senhor Governador, cumpre-me
informar-lhe que o mesmo foi encaminhado ao órgão
supracitado, para estudos e avaliação das
possibilidades de atendimento.

Tão logo tais providências sejam
concluídas, seus resultados lhe serão transmitidos.

Atenciosamente,


Nerey Carlos Massignan
Chefe de Gabinete



ESTADO DO PARANÁ

CASA CIVIL

Of. ATCC 4350/85

Em 22 mar.85

Senhora Presidente:

Referimo-nos à solicitação de auxílio financeiro, formalizada em expediente dessa entidade ao Governo do Estado.

Embora as promissoras perspectivas de mudança e realizações, com a instalação do novo Governo Federal, os prognósticos econômicos indicam que o ano financeiro de 1985 será mais difícil que o ano de 1984.

Por ocasião da elaboração da proposta orçamentária para o corrente exercício, o Governador José Richa determinou fossem efetuadas previsões realistas, de modo que os objetivos governamentais pudessem ser alcançados dentro dos limites rigorosos de economia e austeridade.

Novas projeções, efetuadas pelos órgãos técnicos, sobre o comportamento da receita, indicam um fluxo de entrada aquém do anteriormente previsto, obrigando o Governo a tomar medidas acauteladoras com a finalidade de não desviar a execução orçamentária do equilíbrio requerido no final do exercício.

Em decorrência, e para atender às necessidades do Orçamento Geral do Estado, já comprimido, o Senhor Governador, em 16 de janeiro de 1985, baixou o Decreto no. 4752, fixando uma contenção de 20% nas despesas da Administração Estadual.

A Senhora
Presidente da Associação
Educacional Oficina,
CLARA KOTLER
CURITIBA - PR
hs/d



ESTADO DO PARANÁ

CASA CIVIL

Cont. Of. ATCC 4350/85

fls.02

Essas medidas implicam uma rigorosa contenção de gastos por parte do Governo do Estado, na expressiva quantia de Cr\$ 460 bilhões.

Dessa forma, terá o Estado condições de atender àqueles compromissos mais prementes e inadiáveis com o pagamento do pessoal civil e militar, a dívida e a manutenção da máquina administrativa, nos menores níveis exeqüíveis, além de efetuar determinados investimentos cujos cronogramas serão revistos e adaptados à nova realidade.

Assim, cumpre-nos informar-lhe que, no corrente exercício de 1985, dificilmente haverá distribuição, para entidades assistenciais, educacionais e outras, de recursos financeiros, a título de subvenção social.

Tal decisão, em função da difícil conjuntura financeira, teve que ser tomada para que programas como o de assistência aos municípios, o de transportes, o de eletrificação rural e outros que estão sendo executados com alguns recursos de financiamentos externos não sejam paralisados por falta de contrapartida do Tesouro Estadual.

Contando com a sua compreensão, apresentamos-lhe as nossas

cordiais saudações.


Euclides Scalco
Chefe da Casa Civil

ANEXO V

ANEXO V
ÚLTIMO BALANÇO

A Assembléia Geral dos associados da Associação Educacional Oficina - ASSEDOF - , realizada no final do mês de março de 1986, decidiu pelo fechamento da Associação e de sua pré-escola. Cumprindo seus estatutos, definiu-se pela doação dos bens (basicamente constituído de mobiliário, equipamentos do play-ground e material didático) aos professores (Magada, Mimi e Edi) e uma das mães (Walderez), que se propunham a associarem-se para a montagem de uma outra pré-escola procurando desenvolver a mesma linha pedagógica implementada pela Oficina.

Na mesma Assembléia foi indicada uma comissão de três pais (Hernán, Morango, Walderez) que teriam a responsabilidade de encaminhar as questões práticas, legais e financeiros para o fechamento da ASSEDOF. Na sequência dos trabalhos integrou-se à Comissão a associada Carminha.

Gestões foram feitas junto à imobiliária e ao proprietário da casa, conseguindo-se a dispensa de pagamento da multa pelo cancelamento do contrato e dispensa de vistoria. A casa foi entregue à imobiliária no início do mês de julho, uma vez que o grupo que se propôs a montar uma escola precisava do local para concluir o semestre.

Junto ao contador foram verificados os aspectos legais que envolviam o fechamento da Associação, procedendo-se à baixa no alvará de funcionamento da Escola junto a Prefeitura, bem como aos trâmites necessários para o encerramento das obrigações da ASSEDOF junto à Previdência Social e à Receita Federal.

Com os funcionários da Escola - atendente e faxineira - foi rompido o contrato de Trabalho e acertada a remuneração devida, encontrando-se arquivados os recibos respectivos no escritório de advocacia da associada Mara, que se responsabilizou por estes aspectos do processo de fechamento da Oficina.

Os custos advindos desses procedimentos montaram a aproximadamente Cz\$ 4.500,00, incluindo-se neste valor a dívida de Cz\$ 1.000,00 que a Escola tinha com associados até março/86. Para cobrir esses custos fez-se uma coleta entre os associados, estipulando-se a quantia de Cz\$ 200,00 per capita. A definição de quem era associado foi flexível, obedecendo-se ao critério de vin

culação mínima com a escola, ou seja, procurou-se não só aquelas cujos filhos frequentavam a escola naquele momento, mas também aquelas pessoas que mesmo estando afastadas da Associação tiveram uma participação mais longa e efetiva e que mantinham algum tipo de relação, mesmo que afetiva, com o projeto. A maioria dos consultados respondeu positivamente. Alguns não foram chamados a contribuir devido à dificuldade da Comissão em localizá-los e por ter sido possível cobrir os custos sem necessidade de ampliar, demasiadamente, o rol de contribuintes. Aproximadamente 22 casais dividiram esses custos.

O encaminhamento da doação dos bens da ASSEDOF apresentou alguns problemas. No transcorrer do processo de fechamento da Associação a comissão foi procurada por um dos membros do grupo que receberia a doação para comunicar a decisão de não continuar com a pré-escola, devido as inúmeras dificuldades que estavam enfrentando. Entre estas, o problema de alugar uma nova casa, já que a troca de avalistas, condição colocada pela Assembléia Geral para a permanência do grupo na mesma casa onde funcionava a Oficina, não se concretizou, visto não ter sido apresentado um novo avalista.

Esta decisão colocou a Comissão diante da necessidade de encontrar uma entidade que desenvolvesse atividades afins às da Oficina, para se proceder a doação dos bens. Chegou-se a cogitar a possibilidade de vender algum mobiliário ou equipamento para fazer face aos custos do fechamento da ASSEDOF, evitando a cotização entre associados. No entanto, a Comissão descartou esta possibilidade, ponderando que isto desrespeitaria os estatutos e a decisão da Assembléia Geral. Foram feitos então, contatos com representante do movimento de creches e com a Associação dos Funcionários da Fundação Cultural de Curitiba, para verificar a possibilidade de doação. Nesse meio tempo, a Comissão foi novamente procurada pelo grupo que informou o retorno da pretensão em montar a escola e portanto, do seu interesse em permanecer com os bens a serem doados. Dessa forma, desativaram-se os contatos feitos, acertando-se que a responsabilidade pela retirada do material e entrega da chave da casa na imobiliária, seria do grupo. Todos os contatos foram feitos com Walderez e Magda, uma vez que a Mimi já havia se retirado do grupo.

Já em meados do 2º semestre do ano passado a Comissão foi informada que parte dos bens da ASSEDOF estavam sendo vendidos para a Escola Palmares. A comissão estranhou o fato e foi conversar com a Walderez para obter maiores informações. Em resumo, a explicação fornecida foi de que o grupo, ao avaliar as dificuldades para a reabertura da pré-escola, decidiu não realizar esse empreendimento. Além disso, que haviam restado dívidas advindas da manutenção da escola no período de abril a junho, acrescidas dos custos para a retirada da doação. Considerando que os bens pertenciam ao grupo, por doação, havia resolvido vender os equipamentos do playground para ressarcir os gastos mencionados e doar o restante. Diante disso, a Comissão definiu sua posição, discordando dessa atitude, considerando que:

- os bens da ASSEDOF haviam sido doados para um grupo de pessoas que desenvolveriam um trabalho de educação de crianças numa perspectiva pedagógica semelhante à da Associação.
- na medida em que o motivo da doação não se concretizara, a própria doação perdia seu sentido, devendo-se procurar outra entidade ou grupo que desenvolvesse atividades afins, conforme rezam os estatutos.
- que as dívidas contraídas pelo grupo de abril a junho, não eram de responsabilidade do conjunto de associados, uma vez que havia ficado esclarecido que a ASSEDOF encerrava suas atividades em final de março, assumindo-se débitos existentes até aquela data, e aqueles referentes ao fechamento da Associação. O grupo assumiu a manutenção de uma escola tendo absoluta consciência de todos os problemas, principalmente a situação financeira deficitária. Durante a discussão um dos membros da Comissão sugeriu formas alternativas para ressarcimento dos débitos, que não implicavam em dispor do patrimônio doado.
- que a apropriação individual de um patrimônio coletivo, feria os princípios sempre defendidos pela ASSEDOF.
- que o próprio coletivo já havia se cotizado para fazer face às dívidas da Associação para que seus estatutos fossem cumpridos. Apenas a título de ilustração - uma das proprietárias da Escola que iria comprar os equipa-

mentos em questão, havia dado sua contribuição financeira para o processo de fechamento da ASSEDOF.

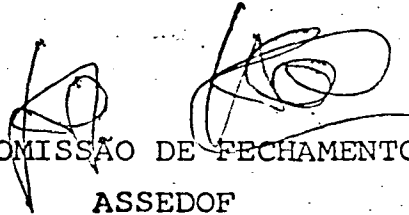
Colocada essa posição para a Walderez, esta informou que discutiria a questão com o grupo e voltaria a contatar a Comissão. Passados alguns dias o grupo ratificou sua posição de vender parte dos bens para ressarcir as suas dívidas.

A Comissão ponderou a situação, buscando a opinião de outros associados que teve oportunidade de contatar, e concluiu que a atitude a ser tomada deveria ser a de informar aos demais associados o ocorrido, cabendo ao grupo que recebeu a doação assumir perante o coletivo de ex-associados a sua posição e a responsabilidade por suas decisões. Este, então, é o objetivo do presente relato.

Finalmente, restava ainda a tarefa de recolher e ordenar os arquivos da ASSEDOF para doá-los à Casa da Memória de Curitiba, com o objetivo de resgatar a história do trabalho de um grupo de pessoas que acreditou numa idéia, teve coragem de concretizá-la, assumindo os riscos dos próprios erros, das interpretações enganosas mas que se orgulha de ter escolhido o caminho de ação e não apenas o da crítica acomodada.

Estas tarefas foram cumpridas, com as dificuldades que os associados tão bem conheceram ao longo da história desta Associação.

Eis aqui a contribuição para aqueles que se interessam em conhecê-la, criticá-la e aprofundá-la.


COMISSÃO DE FECHAMENTO DA
ASSEDOF