

SEGUNDA PARTE

19.

MODUS OPERANDI DOS DOCENTES DO CAMPO

Até aqui viemos examinando as bases literárias sobre as quais os docentes se baseiam para operar os mecanismos de reprodução dos valores ou crenças do campo. Consideramos que os livros – ou a literatura – eram os principais objetos de suporte empregados para operar concretamente a reprodução dos valores – o suporte da crença –; vimos como os principais mitos ou crenças são divulgados no Campo do Design, isto é, a forma (estilo) e o conteúdo (temas) dos textos que empregam; e daí supomos que pudemos entender um pouco mais sobre a disputa pelo monopólio dos processos operatórios de reprodução desses escritos, ou seja, a luta entre os pares para definir quem deve possuir o controle para saber quem deve se afastar desses saberes, ilusórios que sejam, ou quem pode se aproximar deles.⁸⁸ Estivemos, portanto, examinando os suportes concretos de acesso à elucidação dos saberes produzidos, enfim, os saberes autorizados a serem “conhecimentos” nessa área e onde eles se encontram.

Do mesmo modo, apontamos que o controle da preservação do monopólio da literatura de artes e design se dá nas escolas, pois ninguém lê sozinho, nem os livros se levam eles mesmos a serem lidos, portanto, é nas salas de aula que essa literatura é distribuída e quem propaga esses

88 Posso dizer sem titubear que esses escritos fazem parte das lutas simbólicas entre os pares para a definição de quem detém o monopólio político da transmissão dos saberes do campo, portanto, estou confirmando que existe realmente um Campo do Design e que esse espaço topológico é um espaço de lutas simbólicas.

saberes passa a ser um esteio do campo, um elemento concreto que dá condição de possibilidade para que ocorram as conexões com os outros agentes da recepção e da legitimação, dando coesão ao campo. Como? Empregando os mesmos termos, as referências bibliográficas, citando autores, frases etc. Portanto, em uma condição intermediária, mas extremamente importante, os docentes são por excelência os teóricos do campo. Verifiquei também – e isso por outras razões – que poucos são os docentes intermediários dos saberes por mérito intelectual. A minha constatação foi que o que chamamos de mérito profissional não é propriamente um domínio intelectual dessa literatura que descrevemos, mas um poder político, e que o maior mérito que possuem os docentes é a manutenção do poder político que detêm. Contudo, ainda não examinamos com clareza quem são os agentes de distribuição dos valores ou crenças, por qual motivo afirmo que não possuem méritos intelectuais e porque, mesmo assim, ocupam esse espaço social – a academia.

No desenvolvimento de minhas investigações, um ponto logo ficou muito claro. Como um conjunto de pessoas que eu julgava mal qualificadas intelectualmente pôde ter acesso a um espaço social tão importante? Se no conjunto dos pares havia pessoas qualificadas, por qual motivo eram os desqualificados que exerciam o poder? Como essas pessoas eram capazes de vender um serviço que não tinham condições de oferecer? E se nada ofereciam, o que os alunos levavam para suas casas? Conversa fiada? Penso que para responder essas questões devemos examinar qual é o *habitus* individual dessas pessoas (docentes), como se constituiu o escopo que lhes deu possibilidade de obter o monopólio de guarda e reprodução desses saberes e, ainda, como eles são reproduzidos com tamanha desfaçatez? Ou seja, como essas pessoas, que de modo geral nada leem, mantêm e reproduzem o monopólio dos monopólios – os textos, ou se desejarmos, os discursos no sentido foucaultiano do termo, ou, ainda, os saberes “sagrados” do design? Como divulgam o que está escrito, posto que nem tudo que está escrito é divulgado pela leitura sistemática? Se ao menos exigissem essa modalidade de divulgação de toda essa rica história, talvez pudéssemos mitigar um pouco seus nefastos efeitos. Como oferecem acesso aos textos que certamente não

leram⁸⁹ ou conhecem vagamente? Como facilitam ou dificultam esse conhecimento, ou então, como convencem os alunos de sua excelência acadêmica? Qual é o seu *modus operandi*?

Se tivermos em consideração o ponto de vista dos métodos tradicionais empregados pelos sociólogos, é preciso avançar aos meus leitores que não possuo todos os elementos necessários para examinar o *modus operandi* dos docentes do departamento onde trabalho e que tomei como base para minhas reflexões. Assim, poderia ser argumentado que não deveria escrever as linhas que se seguirão e que poderiam servir de base para um exame mais aprofundado de como os pares do Campo do Design operam na academia a reprodução dos valores míticos que venho analisando, portanto, essa análise não corresponderia integralmente à realidade. Ocorre que não tive recursos intelectuais e financeiros para obter mais dados particulares sobre meus colegas pelo Brasil afora, além daqueles que obtive pelo convívio prolongado no exercício da profissão. Contudo, ainda que sem a integralidade dos dados, julgo que esse fato não invalida minha análise e mais, julgo que posso estabelecer uma homologia entre meus colegas de departamento aqui no Rio de Janeiro com os de outras escolas do país, pois é inequívoco que há uma semelhança social muito grande entre eles. Penso que tenho um bom argumento sociológico para defender minha análise ou essa homologia.

As observações que trago são muito próximas daquilo que realmente ocorre nas escolas de design, pois estão calcadas na homologia que existe entre o Campo da Arte⁹⁰ e o Campo do Design. Minhas observações expressam alta probabilidade de acerto e baixo grau de dúvida so-

89 É fato evidente que os pares do Campo do Design, em seus trabalhos acadêmicos, não citam os escritos que chamamos de Literatura Artística, embora sejam profundamente influenciados por eles ou tenham sido impregnados pelos mitos da arte mesmo que nunca os tenham lido. Enfim, meus colegas se caracterizam como reprodutores desses mitos.

90 Sobre a forma como se organizam as escolas de arte, existe uma imensa bibliografia, mas gostaria de oferecer aos leitores apenas um exemplo, o de Nikolaus Pevsner, que possui um bom livro sobre esse assunto. Ademais, como Pevsner é contestado pelos pares do Campo do Design, penso que esse ataque é uma declaração de reconhecimento de sua importância. Ver PEVSNER, Nikolaus. **Academias de arte: passado e presente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

bre certos comportamentos sociais dos docentes, que isoladamente nada significam, mas que no seu conjunto configuram um *habitus* coletivo e, por consequência, o individual. Nesse trabalho emprego uma importante categoria sociológica: o *habitus* dos docentes do Campo do Design. Daí, julgo que meu argumento pode servir de eixo temático para futuros trabalhos de outros pesquisadores do campo, haja vista a originalidade do emprego dessa categoria criada por Pierre Bourdieu.

Por quê? Porque estou convencido de que a descoberta dessa categoria de análise da sociedade é o lugar onde talvez resida a maior virtude de Bourdieu como pesquisador. Ele descobriu e escreveu com todas as letras que podemos transferir o que se sabe sobre um campo para outro, considerando evidentemente que homologia entre os campos não significa o mesmo que identidade, mas identidade na diferença. O termo *habitus* não significa o vago *zeitgeist*⁹¹ que unia aproximativamente em uma mesma atmosfera cultural diferentes formas de representação humanas de um período histórico qualquer. Trata-se de uma contextualização complexa, cujo conteúdo abarca aspectos linguísticos (intelectuais) e históricos (materiais), e que dá origem a uma experiência coletiva particular, participando de um sistema geral de formas simbólicas como parte de uma verdadeira cultura do design.

Depois dos escritos de Pierre Bourdieu, particularmente dos escritos que tratam da sociologia dos processos criativos e também dos processos educacionais, penso que posso afirmar com bastante nitidez que, a partir do convívio com aqueles que tenho tido a oportunidade de trabalhar por mais de trinta anos, que os pares do Campo do Design são de origem pequeno-burguesa, muitas vezes vindos de cidades que poderíamos chamar de provincianas para os grandes centros urbanos. A minha proposta é compreender o *habitus* da categoria em seu próprio

91 *Zeitgeist* – espírito de uma época – foi um termo cunhado por Johann Joachim Winckelmann, em sua famosa *História da Arte Antiga*, publicada em 1764. Nesse livro ele defendia que na Grécia antiga havia uma atmosfera cultural propícia para a criação artística. Essa noção foi apropriada e difundida por Hegel e mais tarde por Herder, afirmando idealisticamente que essa consonância de diferentes práticas sociais forma um “espírito de uma época”. Enfim, são expressões singulares de uma época ou período histórico e, por conta disso, alcançam universalidade.

ambiente, como ele se formou, como se reproduziu e as consequências nefastas que provocou.

Uma localização geográfica é importante antes de avançarmos. O *habitus* do Campo do Design se formou consolidado em grandes cidades do Brasil, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro. Acho que, por razões óbvias, nesses espaços se localizou o desenvolvimento industrial e a venda de serviços. Contudo, é preciso lembrar que poderíamos chamar de provinciana até mesmo a cidade de São Paulo, pois tal como Caetano Veloso nos levou a pensar, isso no final dos anos oitenta,

*“Alguma coisa acontece no meu coração
Que só quando cruzo a Ipiranga e a Avenida São João
É que quando eu cheguei por aqui eu nada entendi
Da dura poesia concreta de tuas esquinas
Da deselegância discreta de tuas meninas
Ainda não havia para mim Rita Lee, a tua mais completa tradução”.*⁹²

Penso que uma capital não pode ser definida apenas por variáveis econômicas ou por seus recursos industriais, mas também pelos valores culturais, que Canclini chamaria de modernos⁹³, em oposição aos tradicionais, e como essa justaposição ou hibridação das tradições com a modernização foi institucionalizada, daí podermos afirmar que existe uma atmosfera provincial, mesmo em uma grande e moderna cidade como São Paulo. Por outro lado, o Rio de Janeiro⁹⁴ é uma cidade que, depois de ter sido alçada à capital do país, nunca se pensou ou foi

92 Veloso, Caetano. **Sampa**. Álbum: Muito – dentro da estrela azulada. Rio de Janeiro: CBD Phonogram, 1978.

93 Em trabalho muito importante, tratando homologamente a questão latino-americana de modo geral, Néstor García Canclini, em *Culturas Híbridas*, nos evidenciava que em muitos países houve modernidade apenas econômica, com adoção da grande indústria, mas que não tinha havido “modernização” dos antigos valores culturais. Ver: CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2006. pp. 25-30.

94 Em minha análise, conforme informei, tenho como referência a cidade do Rio de Janeiro, pois é nela que se localiza a PUC-Rio.

pensada como cidade de província como outras capitais. Pode ser que existam, mas não conheço estudos teóricos a mencionar provincianismo para o Rio de Janeiro. Para definir com mais clareza o *habitus* individual de muitos dos meus colegas, decidi que precisava procurar suas origens sociais mais finamente do que em categorias economicistas e totalizantes, como o termo pequeno-burguês, que acabei de empregar, ou proveniência de uma grande cidade. Afinal, se não foram nem a cidade do Rio de Janeiro nem a mentalidade dos pequeno-burgueses que habitam a cidade a principal influência para a formação do *habitus* da categoria dos meus colegas aqui do Rio de Janeiro, julguei que deveria me perguntar onde eles foram socializados dentro de uma disposição conservadora. Aliás, depois do nível intelectual da categoria, essa foi a primeira característica do *habitus* que pude identificar. Contudo, isso não significa dizer que todas as pessoas que residem em pequenas cidades são conservadoras, mas temos que concordar que é mais provável que elas o sejam.

A cidade onde alguém reside é um universo simbólico decisivo na sua formação cultural, mas a cidade é também um universo muito amplo para ser chamado de lugar social, daí entendemos que é preciso considerar outra localização de grande importância – as escolas onde estudaram – para situar com mais clareza essa disposição conservadora que de imediato pude identificar. Além do lugar onde viviam com suas famílias, onde mais essas pessoas poderiam se socializar e obter uma formação cultural? E sob qual perspectiva cultural o *habitus* individual dos docentes foi moldado?

Crianças brincam de mãe e filho, pois reproduzem aquilo que veem ou vivenciam. Brincam também de escola, mas não há propriamente uma escola em suas casas. Logo, a escola como brincadeira é um exercício de adaptação às formas de inculcação externas à família e de como operam coercitivamente as instituições sociais. Suposto está que, ser professor, além de ser detentor de um conhecimento, é também ser um reproduzidor ou divulgador de formas de pensamento, ou seja, detentor do monopólio político da reprodução ou legitimação de certos saberes, os saberes oficiais ou autorizados, ainda que sejam falsos ou

míticos. Brincar de escola seria, portanto, um exercício de uso de poder *avant la lettre*. Foi exatamente a partir desse ponto que comecei a pensar que meus colegas professores foram socializados por um sistema escolar que muito possivelmente deveria ser conservador, ainda que fossem classificados como oriundos de “boas escolas”, uma definição que não era muito clara. Essa afirmação seria possível, pois passei a considerar que meus colegas, tal como em brincadeiras de escola, reproduziam os modelos do sistema educacional no qual foram educados.

No Rio de Janeiro e em São Paulo⁹⁵, o ensino técnico ou formal das “boas escolas” era de alguma qualidade se o compararmos com as escolas de outras grandes cidades. Porém, talvez devamos qualificá-los de médios ou inexpressivos, pois eram de um conservadorismo banal, especialmente se compararmos, por exemplo, à radicalidade do conservadorismo político de escolas francesas do mesmo período.⁹⁶ As famílias enquanto instituições sociais sempre foram mais importantes para a formação educacional do que as escolas, tanto que no Brasil as crianças nunca brincavam de escola ou de qualquer outra coisa, com crianças “da rua”, mas somente entre primos e primas, sob a tutela de adultos da mesma família, incluindo aí as empregadas domésticas e domesticadas por esse mesmo *habitus*.⁹⁷

Nas “boas” famílias, desde o século XIX, as crianças eram educadas por professores particulares e, quando realizavam estudos superiores, o faziam fora do país. Portanto, as escolas brasileiras podem ser qualificadas como médias ou medíocres, afinal, dedicavam-se apenas a ministrar conteúdos e cobrar a sua assimilação. A cultura vinha do mundo ou da vida, algo fora da casa de família e também da escola.

95 A minha análise se situou basicamente no Rio de Janeiro e São Paulo, pois nessas duas capitais foram criadas as primeiras e mais importantes escolas de design. As escolas que se seguiram reproduziam aquilo que foi experimentado no Rio de Janeiro e São Paulo.

96 OZOUF, Jacques *et* OZOUF, Mona. *La république des instituteurs*. Paris: Gallimard – Le Seuil, 1992.

97 BINZER, Ina von. **Os Meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora no Brasil**. Tradução de Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. 3a edição. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1982. Introdução de Antonio Callado e prefácio de Paulo Duarte.

Portanto, temos aqui um segundo dado importante sobre o *habitus* da categoria: o saber necessário para se possuir cultura não é apenas um saber técnico, mas inclui o domínio de algo difuso, que estamos nomeando de universo simbólico.

A “boa escola”, era socialmente importante por duas razões: i) porque cobrava bem a assimilação de conteúdos técnicos; e ii) oferecia a oportunidade de socialização das crianças com outras do mesmo *habitus*, mas que não pertenciam à mesma família. Eram organizadas por professores que tinham por origem as elites econômicas e os ensinamentos ministrados eram para elas mesmas. A pequena burguesia colocava seus filhos nessas instituições porque aspirava ascensão social e o domínio técnico dos saberes que eram privativos das elites até aquele momento. Nas “boas escolas” havia uma possibilidade de a pequena burguesia ter acesso ao que ambicionava. Ofereço inclusive um patético exemplo dessa situação nos dias de hoje: uma criança chamar a sua professora de “tia”. A formação de uma dimensão crítica ou de domínio de um difuso universo simbólico e que deveria acompanhar a parte cognitiva dos estudos era geralmente o papel das famílias, a escola e as “tias” apenas reproduziam o *habitus* das famílias.

Até o final dos anos quarenta e boa parte dos anos cinquenta, esse era o panorama geral do ensino no Brasil, mas a partir daí, por conta da democratização do país e da grande necessidade de uma formação básica para a classe trabalhadora, houve um estímulo à formação de professores e de escolas públicas primárias e de ensino médio, onde as noções políticas republicanas eram divulgadas, assim como os demais conteúdos técnicos. Nessa época as professoras ainda não eram chamadas de “tias” e essa situação foi muito positiva para a formação intelectual e política das camadas médias da população, mas de modo geral a qualidade crítica dos debates se limitava, quando muito, aos princípios mais gerais do ideal republicano. Contudo, temos que concordar que, em um país onde a maioria da população ainda era analfabeta, esse pouco era muito.

Quando os militares tomaram o poder em 1964, essa noção conservadora foi levada adiante intencionalmente, como programa público de

ensino para as massas. Todos os alunos passaram a ser despolitizados sistematicamente, como parte de uma política de integração nacional. Ser despolitizado significava ser educado a não possuir uma capacidade de discussão política sobre qualquer tema e inclusive sobre política partidária. Portanto, ser despolitizado era o mesmo do que aceitar apenas um viés ideológico único, determinado tecnicamente pelos militares. Os alunos foram levados a uma cultura que negava as diferenças sociais, de gênero, étnicas, religiosas e assim por diante. Essa ação coercitiva nas escolas foi acompanhada pela intervenção de sindicatos e outras associações civis que se dedicavam à formação da opinião pública democrática e fora da tutela direta do Estado. Além disso, provocaram o declínio da leitura dos jornais impressos de outras opiniões, pois eles eram regularmente censurados. Agiram também emulando a imprensa impressa aos jornais televisivos e das rádios. Esse processo coincidiu com o uso da televisão⁹⁸ e massificação da cultura. O resultado desse catastrófico processo de despolitização me parece ser um elemento chave na formação do *habitus* individual dos meus colegas, pois a despolitização e desideologização anularam a crítica dentro da universidade e de modo geral no país. Podemos afirmar com nitidez que, mesmo residindo em uma capital cosmopolita como o Rio de Janeiro ou em São Paulo, encontramos atraso e reacionarismo cultural.

É fato inequívoco que a partir de meados dos anos sessenta, as chamadas “boas escolas” eram umas poucas escolas públicas – colégios de aplicação de estudos, isto é, laboratórios de ensino das faculdades de pedagogia/educação de universidades públicas, colégios como o Pedro II e a Escola Militar – e as escolas particulares. Essas escolas foram frequentadas majoritariamente pelos estratos pequeno-burgueses que outrora estudaram nas escolas primárias públicas, antes da falência do ensino público e gratuito promovido no período da Ditadura Militar. Estranhamente, os militares destruíram inclusive o ótimo ensino técnico que ofereciam aos filhos dos seus pares na Escola Militar. Assim, se antes dos anos setenta os pais dos meus colegas docentes estudaram em

98 Televisão e rádio foram empregados igualmente, embora o rádio já tivesse sendo empregado desde os anos trinta.

colégios públicos e laicos sob ideais republicanos, os seus filhos foram alunos das escolas particulares que estamos chamando de “boas escolas”. Boa parte dessas escolas particulares eram confessionais, aliás, esse dado fundamental não pode ser considerado isoladamente, mas é também fator ou chave importante na constituição do *habitus* ou no valor da crença dos meus colegas.

É preciso considerar que além dos estudos formais ou técnicos, nessas escolas se construíram círculos de amizade, matizados por um *habitus* excessivamente individualista e consumista, produzido pela revitalização econômica depois do final da Segunda Guerra Mundial. A escola particular era uma espécie de centro do mundo, mas agora e concretamente, um mundo culturalmente mutilado de ideologias diferenciadas, um mundo de informações técnicas e ministradas acriticamente, tematizada pela indústria cultural e pelas pautas de jornais impressos e televisivos domesticados. Foi nessa topologia que a pequena burguesia e, conseqüentemente, os meus colegas docentes aprenderam a confundir informação com conhecimento.

Estudar em escolas privadas laicas ou confessionais significava mais do que estar em consonância com o processo político geral de despolitização imposto pelos militares, queria dizer também sofrer, de modo sutil, a coercitiva influência religiosa de direita, pois havia outras orientações em curso, tal como a Teologia da Libertação. Além das famílias, que eram lugares privilegiados de legitimação de valores, as “boas escolas”, confessionais ou laicas, exerciam aquilo que Bourdieu chamou de violência simbólica, naturalizando a ortodoxia ou o autoritarismo.

Se nas escolas laicas os ideais patrióticos eram martelados pelas aulas de moral e cívica, no ensino das escolas confessionais o sagrado também precisava ser preservado, daí a ortodoxia ser algo institucionalizado ou naturalizado em ambas as escolas, mas a ortodoxia religiosa, por razões óbvias, era especialmente reforçada nas confessionais. Portanto, fosse em escolas religiosas, fosse em escolas laicas, privadas ou públicas, ninguém – os pais, os alunos e os próprios professores, docentes religiosos ou não – poderia considerar a possibilidade de ou-

tra experiência educativa, ou *modus operandi* fora das normas pétreas e inquebrantáveis dos dogmas religiosos ou dos ideais patrióticos conservadores impostos pela tradição religiosa e pelos militares.

Lembramos aqui que esse conjunto em si mesmo é uma cultura e que ele se legitima a si próprio, daí quem vive nesse caldo cultural não está errado de ser como é, de possuir o comportamento que possui. Nem mesmo pode ser acusado de se comportar do modo como se comporta, mas pode e deve ser acusado e responsabilizado de estar construindo e reproduzindo apenas uma representação de mundo parcial e que eventualmente pode estar equivocada. No entanto, como essas pessoas não foram politizadas e não estão habituadas às discussões democráticas, penso que temos uma situação muito complicada para ser enfrentada.

Todos aqueles que se opunham à ortodoxia dessas regras únicas eram vistos como contestadores ou “hereges”. Era assim que a banda tocava e a sociedade não pensava fora desse quadro simbólico, constituindo uma verdadeira disposição ou *habitus* tido como natural para com essa exigência autoritária. Isso significava que a reprodução dos valores chamados de *científicos*, contraditoriamente repousava essencialmente na crença, seja nos ideais patrióticos conservadores, seja nos de ortodoxia religiosa de direita. Eram maiormente valores de confiança entre os pares do mesmo credo e não havia discussão científica sobre o que era apresentado como verdade, vista como alguma coisa que se estudava isoladamente. Relacionar os saberes técnicos às relevâncias políticas ou ideológicas era considerado equívoco teórico ou ameaça aos verdadeiros e puros valores sociais que precisavam ser preservados.

Os alunos que não se inclinavam a cumpri-los ou acatá-los eram mal considerados. Havia, portanto, nas escolas, um pequeno grupo social de dissidentes ou de “hereges”. Como estavam isolados e eram minoritários, se apoiavam neles mesmos, defendendo quase sempre outro tipo de crenças, crenças “alternativas” inócuas⁹⁹, que eram muito mais

99 Penso nos ideais alternativos pregados de modo geral pela contracultura despolitizada, pelos *hippies*, a cultura das praias, do *surf*, comunidades líricas campestres, religiões exóticas ou místicas e, de modo geral, sexo, drogas e *rock’ n’ roll*.

convenientes politicamente ao que era hegemônico do que alternativas. Suas ações se caracterizavam como individualistas e eram validadas por seus próprios instintos contra a crença dos demais. Outro grupo, esse menor ainda, se associou aos movimentos políticos partidários de esquerda, mas foi massacrado pela repressão militar. Nas “boas escolas”, romper com as estruturas em vigor era extremamente mal visto e, em geral, os alunos rebeldes eram aqueles que sofriam os maiores castigos, eram suspensos das aulas ou mesmo expulsos.

Por conta do aumento natural da população escolar de nível primário e secundário, nos anos setenta havia uma grande carência de vagas nas universidades públicas, pois tal como ocorria na área da saúde, o ensino universitário era constitucionalmente de acesso público e gratuito. A alternativa para solução do problema apresentada pelos governos da ditadura militar foi a privatização do ensino universitário, do mesmo modo como se deu a privatização da saúde. Daí surgiram as primeiras faculdades privadas com interesses nitidamente comerciais, que de modo geral seguiam o modelo educacional do ensino primário e secundário das “boas escolas”, somado à introdução do sistema de créditos que suprimiu o modelo das turmas seriadas, fragmentando socialmente a formação espontânea de grupos de jovens e os estimulando a cumprir os créditos para concluírem seus estudos o mais rápido possível. O sistema de créditos também foi adotado nas universidades públicas e apresentado como uma espécie de solução milagrosa para dar mais oportunidades aos alunos, afinal, verdadeiramente ou não, por conta desse arranjo, houve disponibilidade de mais vagas com a nova alocação de professores.

Depois da adoção desse modelo distributivo dos alunos, com a eliminação das turmas, o lugar físico e subsequente natural para a coesão social seria os centros acadêmicos, mas por conta do famoso decreto militar número 477, de 26 de fevereiro de 1969, verificou-se o contrário, com o fechamento daqueles que existiam. Assim, o espaço social ou o lugar físico natural – a turma –, destinado ao encontro e ao debate político, foi praticamente suprimido e isso durou mais de dez anos, até a decretação unilateral, por parte dos militares, daquilo que chamaram

de *anistia*. Portanto, em lugar da formação de grupos ou de produção de grupos entre os alunos, passou a vigorar a equivocada noção de que a atividade política de modo geral era alguma coisa moralmente muito ruim, especialmente a atividade política partidária, que passou a ser vista como totalmente antipatriótica. O estudante deveria evitá-la para o seu próprio bem, pois o “bem” era entendido como algo privado ou privilégio de uns poucos.