

ANDRÉ DE FREITAS DUTRA

**Memórias de educadoras sobre a gestão de Paulo Freire na Secretaria
Municipal de Educação de São Paulo**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, como parte dos
requisitos para obtenção do título de doutor em
Educação.

Área de Concentração: Filosofia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Simões
Francisco

São Paulo

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37(81)
D978m

Dutra, André de Freitas

Memórias de educadoras sobre a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo / André de Freitas Dutra; orientação Maria de Fátima Simões Francisco. São Paulo : s.n., 2015.

418 p.; tabs.; anexos; apêndices

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Filosofia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Freire, Paulo 2. Memória docente 3. História oral 4. Gestão democrática da educação I. Francisco, Maria de Fátima Simões, orient.

Nome: DUTRA, André de Freitas

Título: Memórias de educadoras sobre a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor em Educação.

Área de concentração: Filosofia e Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Simões Francisco.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

A Wesley Marinho de Souza

AGRADECIMENTOS

Agradeço à inspiração vinda daquilo que é divino e que habita no coração de cada um
de nós.

À minha orientadora, Maria de Fátima Simões Francisco, por ter me apoiado desde o
início.

Aos meus pais.

Ao Wesley.

À Márcia.

Ao setor de Memória Técnica Documental da SME.

Aos companheiros da EMEF Conde Luiz Eduardo Matarazzo e amigos da DRE
Butantã, em especial, às companheiras de DOT-P, Neide, Elayne, Janete e Ana Carolina.

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.

Paulo Freire

RESUMO

DUTRA, A. **Memórias de educadoras sobre a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**, 2015, 417p. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa sobre a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. Foi utilizada a metodologia da história oral, entrevistamos professoras da rede municipal de ensino de São Paulo que atuaram durante o período em que Paulo Freire foi secretário de educação desse município. Paulo Freire foi principal teórico brasileiro no campo da educação e também desempenhou o papel de gestor público. Ficou a frente de programas de alfabetização de adultos de governos do nordeste do Brasil e participou da equipe do MEC que pretendia promover o Programa de Alfabetização de Adultos durante o governo João Goulart. Em 1989, participou do governo de Luiza Erundina na prefeitura de São Paulo. Ocupou o cargo de Secretário Municipal de Educação até maio de 1991. Algumas das marcas de sua gestão foram a luta pela construção de uma escola popular e democrática, a conquista de direitos para os professores como a criação do Estatuto do Magistério Municipal, o restabelecimento dos Conselhos de Escola, a organização dos Ciclos nas escolas de ensino fundamental. Durante a pesquisa, foram entrevistadas dez professoras, utilizando-se a metodologia da História Oral. As professoras apresentaram relatos autobiográficos destacando o período em que Freire foi secretário de educação em São Paulo. Assim, registramos visões amplas sobre os eventos ligados à reconstrução democrática que marcaram a sociedade brasileira naquele período. No que tange ao campo educacional, a pesquisa apresenta algumas reflexões acerca da imagem de Paulo Freire e aspectos sobre a memória docente relacionados às condições de trabalho e às relações no interior das escolas. As entrevistadas abordaram temas como participação da comunidade na escola, a relação dos professores e o governo, o funcionamento dos conselhos de escola, entre outros. A pesquisa ainda reflete sobre os impactos de políticas públicas sobre a população a partir da ótica das professoras.

Palavras Chave: Paulo Freire, Memória docente, História oral, Gestão democrática da educação

ABSTRACT

DUTRA, A. F Teachers memories on Paulo Freire management in the municipal secretary of education of São Paulo, 2015, 417p. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

This work presents the research results of oral history conducted by São Paulo's County teachers that worked during the period in which Paulo Freire was secretary of education. Paulo Freire was Brazil's main theoretician in the area of education and also played the role of public manager. He was in charge of adult literacy programs in many northeast Brazilian states, also attended MEC (Ministry of Education) staff that wanted to promote the Adult Literacy program during the government of João Goulart. In 1989, he took part of Luiza Erundina's government in the city of Sao Paulo. He served as Municipal Secretary of Education until May 1991. Some of the hallmarks of his tenure were the struggle to build a popular and democratic school, the rights of achievements for teachers as the creation of the Municipal Statute of the Magisterium, the restoration of School Councils and the organization of learning cycles in elementary schools. During the research ten teachers were interviewed, using the methodology of oral history. Regarding the educational field, the research presents some reflections about the image of Paulo Freire and the teaching aspects of memory related to working conditions and relations within schools. The interviews covered topics such as community participation in school, the relationship between teachers and Government, the functioning of school boards, among others. The survey also reflects about the public policy impacts on the population from the perspective of the teachers.

Keywords: Paulo Freire, Teaching memory, Oral history, Management
democratic education

Lista de Abreviaturas e Siglas:

AF – Atestado de Frequência

AI - Ato Institucional

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

APROFEM – Sindicato dos Professores e Funcionários do Município de São Paulo

ARENA - Aliança Renovadora Nacional

BIB - Batalhão de Infantaria Blindado

CAP - Centro Municipal de Apoio e Projetos

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEU – Centro de Educação Unificado

CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CONAE - Coordenadoria Geral dos Núcleos de Ação Educativa

CP – Coordenador Pedagógico

CRECE – Conselho Regional de Conselhos de Escola

DEPLAN – Departamento de Planejamento e Orientação

DOI-CODI - Destacamento de Operações de Informações - Centro de Operações de Defesa Interna

DOT – Diretoria de Orientação Técnica

DREM – Delegacia Regional do Ensino Municipal

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EDA – Educação de Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEDA – Escola Municipal de Educação Infantil e Primeiro Grau para Deficientes Auditivos

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

EMPG – Escola Municipal de Primeiro Grau

FEA – Faculdade de Economia e Administração

FIA – Fundação Instituto de Administração

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

ICIRA - Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária

IPCA – Índice Nacional de Preços ao Consumidor

IPM - Inquérito Policial Militar

IPTU – Imposto Predial e Territorial Urbano
JTI – Jornada de Tempo Integral
JEIF - Jornada Especial Integral de Formação
MCP - Movimento de Cultura Popular
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL - Movimento de Brasileiro de Alfabetização de Adultos
MOVA - SP - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo
NAE - Núcleo de Ação Educativa
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
OBAN – Operação Bandeirante
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PCUS - Partido Comunista da União Soviética
PDS – Partido Democrático Social
PEA - Projeto Especial de Ação
PEC - Proposta de Emenda Constitucional
PI - Parque Infantil
PIB - Produto Interno Bruto
PLANEDI - Plano de Educação Infantil
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMSP - Prefeitura do Município de São Paulo
PNA - Programa Nacional de Alfabetização
POIE - Professor Orientador de Informática Educativa
POEI – Professor Orientador de Educação Integral
PT - Partido dos Trabalhadores
PUC - Pontifícia Universidade Católica
SAAI – Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
SEBES – Secretaria do Bem Estar Social
SESI – Serviço Social da Indústria
SINESP - Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo
SINPEEM – Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SME - Secretaria Municipal de Educação

STF – Supremo Tribunal Federal

UDN - União Democrática Nacional

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USAID - United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

1 INTRODUÇÃO - Definição do tema - O percurso da pesquisa de mestrado até a escolha da História Oral de professoras	23
1.1 Ponto inicial.....	24
1.2 Um ponto de fuga - A escolha pela gestão de Freire.....	26
2 PAULO FREIRE E SEUS CONTEXTOS.....	39
2.1 Paulo Freire por ele mesmo	45
2.2 Ditadura e democracia no Brasil.....	49
2.3 O golpe civil-militar de 1964.....	52
2.4 A visão de Paulo Freire sobre a sociedade brasileira antes da ditadura	77
2.5 O “Método Paulo Freire” e a participação do educador no MEC.....	85
2.6 O “Método Paulo Freire” e a política populista.....	93
2.7 O “Método Paulo Freire” retratado em jornais paulistas	95
2.8 O “Método Paulo Freire” e o MOBRAL	102
2.9 Exílio	105
2.10 Paulo Freire, Erundina e o PT.....	110
3 PAULO FREIRE NA SME.....	119
3.1 Contexto da rede municipal de ensino	125
3.2 Uma gestão pela conscientização: a educação não é neutra	127
3.3 Diálogo com professores e população	132
3.4 Democratização da Gestão	136
3.5 A Nova Qualidade de Ensino.....	138
3.6 A Interdisciplinaridade.....	143
3.7 A Educação do Jovem e Adulto Trabalhador	147
3.8 O Estatuto do Magistério Municipal.....	152
3.9 A Formação de professores	154
3.10 Outros Projetos	156
3.11 Paulo Freire Educando Na Cidade De São Paulo	158
3.12 Publicização das atividades e das intenções	163
3.13 Uma história a partir dos documentos oficiais.....	172
4 AS ENTREVISTAS.....	175
4.1 Porque História Oral e porque memórias de educadoras	176
4.2 Memória e identidade das professoras	181
4.3 A escolha das entrevistadas e as entrevistas.....	189
4.4 As Transcrições	200
4.3.1 Mírian	205
4.3.2 Ivone.....	225
4.3.3 Nadir.....	236
4.3.4 Eliza.....	248
4.3.5 Paula	258
4.3.6 Dona Neidinha.....	266
4.3.7 Rosa	286
4.3.8 Janaina	300
4.3.9 Cristina	312
4.3.10 Ofélia	323

5 DO DIÁLOGO À ESPERANÇA.....	329
5.1 A redemocratização.....	334
5.2 Representações da Democracia na Escola	340
5.3 Persistências de uma Educação Conservadora	345
5.4 A participação da comunidade e os conselhos de escola	352
5.5 Uma Categoria Dividida	356
5.6 A Influência do Mobral.....	360
5.7 A Condução das Ações	363
5.8 Comparações com outras Gestões	370
5.9 Representações acerca de Paulo Freire.....	377
5.10 O Esvaziamento da Vida Social e Política – a busca pela esperança	387
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	393
REFERÊNCIAS	399
APÊNDICES	415
ANEXOS.....	417

1 INTRODUÇÃO - Definição do tema - O percurso da pesquisa de mestrado até a escolha da História Oral de professoras

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. É o que você chama de *pietás*. É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo (DELEUZE, 1992, p. 218).

O objetivo desta pesquisa de doutoramento foi entrevistar professoras que viveram o período em que Paulo Freire, o educador brasileiro mais renomado foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo, este fato ocorreu durante a gestão da prefeita Luiza Erundina (1989 – 1992) quando esta era integrante do Partido dos Trabalhadores (PT). Paulo Freire foi secretário de educação de janeiro de 1989 até maio de 1991. A partir dessa metodologia, apresentamos a gestão de Paulo Freire sobre a ótica dessas educadoras; também buscamos valorizar as experiências dessas professoras que comumente não são protagonistas na construção do relato histórico. Apresentamos, a partir de documentos oficiais, os principais feitos da gestão de Freire. Também apresentamos reflexões sobre o momento histórico em questões e problematizamos aspectos do processo de construção da democracia dentro das escolas.

Nesta introdução, buscamos demonstrar como esta investigação de História Oral é decorrente da pesquisa desenvolvida durante o mestrado que analisou o funcionamento dos laboratórios de informática criados, justamente, durante a gestão de Paulo Freire. Pois, foram algumas das inquietações provocadas pelas investigações da pesquisa de mestrado as responsáveis pelo desejo de investigar aspectos da gestão de Freire a partir daquelas educadoras que estavam atuando dentro das escolas. Paulo Freire, ao lado de Luiza Erundina, protagonizou um momento ímpar dentro da gestão municipal. Porém, Freire, Erundina e a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME) não foram os únicos protagonistas importantes daquele processo. As propostas encampadas foram concebidas para empoderar professores, alunos, funcionários e comunidade escolar e só foi possível devido a mobilização desses setores. Os feitos dessa gestão geraram impactos no cotidiano das escolas estão presentes nas memórias de muitas educadoras que vivenciaram esse momento.

Também abordamos, nesta introdução, a importância da metodologia da história oral para essa finalidade. Pesquisar por meio da História Oral, as memórias das educadoras que viveram o período em que Paulo Freire foi Secretário de Educação é uma forma de valorizar os aspectos democráticos da educação e que de alguma forma bastante sutil estão ameaçados pelos valores da sociedade de consumo. Trata-se de uma tentativa de subverter o esquecimento (Teixeira, 2004) e, nesse sentido, colaborar para a valorização de uma “*sociedade e subjetividades democráticas*”.

1.1 Ponto inicial

Apesar de se configurarem por perspectivas bastante distintas ou por referenciais teóricos diferentes, foram as conclusões desenvolvidas na dissertação de mestrado que impulsionaram as reflexões pertinentes a essa pesquisa de História Oral. Durante o mestrado a pesquisa se deu de modo a investigar o funcionamento dos laboratórios de informática existentes nas escolas municipais da capital paulista. Nessa pesquisa, a qual não tinha como foco o período em questão, ao pesquisarmos a história desses laboratórios, tivemos acesso aos documentos do projeto Gênese pelo qual foi introduzida a informática educativa nas escolas municipais durante a gestão de Freire. O referencial teórico utilizado durante o mestrado foi o que se convencionou nominar de “pós-estruturalista”. Por meio desse trabalho, verificou-se o caráter “disciplinar” (Foucault), ou até mesmo de “controle” (Deleuze), dos laboratórios de informática das escolas municipais de São Paulo.

Tratava-se de uma pesquisa que teve como inspiração o referencial teórico de Michael Foucault, Gilles Deleuze, Zigmunt Bauman, Gilles Lipovetsky, Antony Giddens e levou a uma visão bastante crítica da modernidade e, portanto, as relações entre o processo educativo mediado por computadores e a dinâmica da sociedade foram estudadas através desse viés.

Em outras palavras, a base teórica da pesquisa de mestrado se constituiu na articulação da produção dos vários pensadores acima, destacando as contribuições de Zigmund Bauman (2001) o qual desenvolveu o conceito de “*Modernidade Líquida*”. Bauman analisou as transformações do mundo atual como tendo como caracterização o estágio pós-fordista da organização da sociedade. Ou seja, a sociedade deixa cada vez mais seu caráter disciplinar (FOUCAULT), com seu funcionamento baseado no modelo do panóptico, e segue para um novo modelo. A fase “*líquida*” da modernidade está caracterizada por uma organização mais “*flexível*”, onde valores como a autonomia e criatividade estão cada vez mais presentes. Entretanto, o que aparentemente representa uma maior liberdade, na verdade, encobre outras

formas de “*assujeitamento*” ligados à sedução, à formação de uma personalidade consumidora, mais adequada às necessidades atuais do capitalismo.

Com o referencial apresentado acima, foram analisados documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME) e seus parceiros (como a Fundação Telefônica) dirigidos aos Professores Orientadores de Informática Educativa (POIEs), onde havia orientações de suas práticas. Com esses documentos foi possível traçar um pequeno histórico dos laboratórios de informática nas escolas municipais, observar o caráter panóptico da organização desse ambiente na escola e atentar para as mudanças da atuação do papel de professor que são enfatizadas nas propostas que envolvem o uso do computador no processo de ensino-aprendizagem.

Ao referir-se a uma fase “*líquida*” da modernidade, Bauman remete a uma sociedade cujo poder é exercido de forma diferente ao modelo disciplinar. O que não significa que as instituições disciplinares tenham desaparecido, mas que estas passaram a se articular de uma forma distinta e que de forma sutil, propicia a produção novas economias do poder. Na fase “*sólida*” da modernidade, a escola, a fábrica e a prisão eram bastante parecidas. Onde a disciplina e o ensino centralizado na figura do professor seriam característicos.

Na fase líquida da modernidade, cujo modelo de funcionamento Deleuze chama de “controle”, estas instituições não perderam as características anteriores, mas passam por novos agenciamentos. De modo que, no caso da escola, essa passa a ser mais parecida com uma empresa, no que se refere às ações que está submetida e que reproduz. Neste tipo de sociedade, o poder opera de formas não tão aparentes como antes, mas extremamente eficazes.

O princípio modulador do “salário por mérito” tenta a própria Educação nacional: com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo o exame. Esse é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa. (DELEUZE, 1992, P. 221)

A educação na modernidade líquida se dá de forma menos “*pesada*”, onde formas de sedução dentro do ensino vem substituindo a ênfase nas disciplinas. O que muitas pedagogias acreditam ser um forma de ensino mais livre, pode, na verdade ocultar outras formas de assujeitamento. Nesse sentido, podemos compreender diversos aspectos da visão neoliberal que sugere que a escola adote mecanismos de aferição do desempenho escolar, por meio de avaliações em larga escala, em alguns casos, atrelando o salário do professor a critérios de desempenho.

Inspirados nessa perspectiva foram produzidos os pensamentos que fomentaram a pesquisa de mestrado. Entretanto, muitas das conclusões dessa pesquisa levavam a pintura de um quadro de cores sombrias. Afinal, muito do que foi analisado nos manuais da Fundação Telefonica e nos documentos da PMSP tratava-se de assertivas comuns à bibliografia pedagógica atual. O individualismo da sociedade contemporânea, o consumismo, o narcisismo de nossa sociedade estão sendo construídos, em parte, pelas novas pedagogias. A consciência desses mecanismos não pode, entretanto, servir à acomodação teórica. Pelo contrário, obriga-nos a procurar outras armas, uma vez que temo a visão mais nítida da batalha.

Pois, ao mesmo tempo em que foi possível observar diversas formas de assujeitamento, acabamos por entrar em contato com várias ações do período em que Paulo Freire foi secretário de Educação e que merecem ser melhor consideradas. A pesquisa de mestrado também mostrou um projeto de educação pioneiro e democrático que não pode ser esquecido e que suas conquistas não podem ser desperdiçadas.

1.2 Um ponto de fuga - A escolha pela gestão de Freire

É verdade que todas as estruturas sociais produzem o tipo de educação que pode mantê-las e reproduzi-las, e que os objetivos da educação estão subordinados aos propósitos da dos grupos dominantes; mas seria incorreto concluir que não há nada a ser feito dentro do sistema vigente. (FREIRE, 1987, p. 130)

O dia-a-dia da sala de aula e uma série de inquietações provenientes dessa prática levaram o autor dessas linhas a se lançar na pesquisa de mestrado. O contato com diversos autores e a pesquisa empírica levaram à presente pesquisa. Parte das inspirações teóricas da pesquisa desenvolvida durante o mestrado foi possibilitada pela leitura da produção de Gilles Deleuze, mais precisamente sobre a ideia de uma “*sociedade de controle*”. Com esse conceito que se buscou a articulação descrita anteriormente. Essas leituras possibilitaram refletir de maneira diversa sobre os fenômenos que se relacionam com a sociedade e, mais precisamente, com a educação. Alguns conceitos apresentados por Deleuze são bastante importantes para compreensão dos fenômenos que atualmente atravessam a sociedade e, do mesmo modo, convidam-nos a não resumir os acontecimentos a um único aspecto. Deleuze nos fala, em sua obra, de “multiplicidades”, “linhas de fuga” em “lobos”, tratam-se de conceitos que apontam

para necessidade de novos olhares. Ao invés de pensarmos para os fenômenos dotados de uma essência, numa perspectiva totalizadora, mas perceber as diversas direções em que caminham. Assim, verifica-se que durante o mestrado foi analisada apenas uma faceta ligada ao nosso objeto. Mas o fenômeno observado não pode ser reduzido a um único lobo, há uma multiplicidade de aspectos em jogo.

O homem dos lobos continua a gritar: seis ou sete lobos! Freud responde: O que? Cabritinhos? Como é interessante, eu retiro os cabritos, sobra um logo, é pois teu pai... Eis por que o Homem dos lobos sente-se tão cansado: ele permanece deitado com todos os seus lobos na garganta e todos os buraquinhos sobre o seu nariz, todos estes valores libidinais sobre seu corpo sem órgãos. A guerra vai chegar, os lobos torna-se-ão bolcheviques, o Homem permanece sufocado por tudo o que ele tinha a dizer. (DELEUZE, 1995, p. 52)

Ao analisar um fenômeno, acabamos por diminuí-lo de alguma maneira. Entretanto, seria um erro analisá-lo apenas por um viés, haja visto a riqueza que possa estar esquecida pela análise. Deleuze nos aponta a multiplicidade de características que podem ser encontradas ao analisar o fenômeno.

Pretendemos aqui fazer um deslocamento de um conceito de Deleuze. Desterritorializar o conceito e aplicá-lo no nosso contexto. No texto “1914 - Um só ou vários lobos” Deleuze, com sua escrita característica, apresenta suas ideias. Uma das interpretações viáveis nos será apresentada para justificar essa mudança de enfoque. Deleuze apresenta críticas à psicanálise no sentido da redução que essa ciência produziu. O ser humano, na medida em que foi individualizado pela análise, viu-se esquecido em outros aspectos a sua personalidade. O ser humano é aquilo que a psicanálise aponta, mas é também, muito mais do que isso. A psicanálise reduziu o ser humano às suas categorias analíticas e também possibilitou, através do conhecimento produzido, o adestramento do homem. Acreditamos que essa interpretação pode ser estendida para o nosso campo de estudo. As análises feitas durante a pesquisa de mestrado apontaram para um determinado aspecto do fenômeno e se faz jus que outras perspectivas, ou platôs sejam também apresentados.

Pois, para Deleuze não é adequada uma interpretação polarizada entre o certo e o errado, ou entre o bem e o mal. Assim, também, como não há possibilidade de um redentor. Onde se acredita que há um caminho errado sendo seguido e, então, seria a questão de apresentar o caminho certo, de apresentar um redentor, mas isso não é possível, pois deste espera-se que nos leve para o lado de fora, para uma “salvação”. Em outras palavras, não buscamos nesta tese ser profiláticos tampouco tentamos prescrever soluções. Acreditamos que nossa tarefa, como participantes de uma batalha teórica, seja a de fazer pensar, a de elaborar

novas ferramentas para serem utilizadas nas lutas diárias. No nosso caso, nosso intuito foi o de valorizar o saber do professor a partir de suas memórias sobre o período em que Paulo Freire foi secretário de ensino, porque acreditamos que os valores defendidos durante a gestão desse educador devem ser lembrados e valorizados neste momento.

De certa forma, a gestão de Paulo Freire pode ser compreendida como um “*ponto de fuga*”¹. Suas experiências foram bastante distintas em se comparando à tradição política brasileira, tanto no que se refere às práticas de sua administração pautadas por relações democráticas, como por sua proposta curricular, que pretendia o empoderamento das escolas. Freire, de certa forma, “*desterritorializou*” a educação em sua gestão. Para nós, isso significa que Freire, não foi apenas, inovador, mas também buscou deslocar as operações de poder existentes na prática educativa, o que não coincide nem com a perspectiva tradicional de administrar, tampouco com a visão neoliberal. Isso tudo também aponta para o caráter incomum dessa administração.

O viés teórico assumido durante o mestrado apontou para determinados tipos de análises que vislumbraram uma realidade bastante desafiadora para todos os que acreditam na necessidade de uma educação libertadora. As análises desenvolvidas durante a pesquisa de mestrado realçaram as características presentes na “*sociedade de controle*”, onde há diversos “*mecanismos de controle que rivalizavam com os mais duros confinamentos*” (DELEUZE, 1992, p. 20). Nesta perspectiva teórica são comuns os questionamentos em relação a propostas que se acreditam libertadoras, pois, justamente estas podem colaborar em novos agenciamentos de poder. Entretanto, se a perspectiva teórica, por um lado, nos fez pensar que não é possível encontrar um “*redentor*”, também não nos tira da luta, pois aponta para outro tipo de embate. Um novo mundo pode ser inventado nas fissuras do atual. “*Não nos cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas*” (idem).

Em outras palavras, o estudo realizado durante o mestrado apontou para as características do que SILVA (2010) chamou de “*fim das metanarrativas educacionais*” pois

¹ Deleuze nos apresenta o conceito de “ponto de fuga”

Um torna-se dois: cada vez que encontramos essa fórmula, mesmo que enunciada estrategicamente por Mao Tsé Tung, mesmo como compreendida o mais “*dialeticamente*” possível, encontramos-nos diante do pensamento mais clássico e o mais refletido, o mais velho, o mais cansado. A natureza não age assim: as próprias raízes são pivotantes com ramificação mais numerosa, lateral e circular, não dicotômica. O livro é mais lento que a natureza. (DELEUZE, 1995, p. 13)

Com o entendimento de que não nos devemos prender a apenas um aspecto da análise, nos inspiramos no conceito de “*rizoma*”. O comum é pensar de forma “*arborescente*”. A árvore com seu tronco principal e seus diversos ramos apontam para uma hierarquização do saber teórico e de temas. Deleuze que pode nos ajudar a entender os fenômenos de uma maneira mais adequada. O rizoma, forma de raiz presente em algumas plantas nos serve para ilustrar um outro tipo de organização, o rizoma aponta para a multiplicidade e para horizontalidade.

chegou-se a conclusões sobre a relação entre ensino e poder que questionavam a possibilidade de uma educação emancipadora. Pois, neste caso, o papel do professor estaria intimamente ligado a forma que esse poder se exerce na escola e que mesmo uma pedagogia mais progressista estaria fortalecendo esses fatores ao invés de desnudá-los.

A mudança de postura fez-se necessária, não há mais uma essência que possa ser alcançada, um espaço de liberdade, onde a verdade impera, pois, por toda a parte operam processos de “assujeitamento”. Assim, longe de se integrar ao “*niilismo*” ou ao “*cinismo*” é preciso a destreza para apontar caminhos na luta diária com a humildade, pois “*o próprio alcance da teoria torna-se mais modesto e limitado*” (SILVA, p. 258). Há, mais do que nunca, a necessidade de comprometimento por parte dos intelectuais da educação, pois a responsabilidade é maior. “*Tampouco implica num abandono da política. Se existe abandono é apenas de uma política baseada em certezas, dogmas e narrativas mestras*” (idem). Veiga-Neto (2003) nos lembra que, nos dias atuais, formar alunos com base em alguns preceitos da modernidade sólida são mais do que importantes, pois capacitam os alunos com qualidades como a disciplina imprescindível para enfrentar os dilemas do mundo pós-moderno. Os ideais defendidos por Paulo Freire podem ser compreendidos, em parte, como característicos do período sólido da modernidade² e representam justamente as garantias que estão sendo ameaçadas e, por isso, devem ser resgatados. Por outra parte, a gestão de Freire representou um ponto de fuga dentro da perspectiva tradicional de ensino, sendo uma prática distinta da visão neoliberal que comanda as políticas educacionais atualmente.

Na medida em que se faz necessário encontrar outras perspectivas, buscamos, de certa forma, revisitar no doutorado um dos temas investigados no mestrado. É possível encontrar algo parecido com o que Deleuze apontava como linhas de fuga nas práticas relacionadas à gestão de Freire na SME. O tema do mestrado - os laboratórios de informática educativa tiveram seu início durante a gestão de Freire, a qual esteve ligada a um momento histórico peculiar, gestão que provocou algumas mudanças significativas nas escolas que achamos importante que sejam analisadas.

O próprio Paulo Freire já apontava a necessidade da mobilização de possibilidades teóricas distintas para enfrentar os desafios atuais.

Enquanto certa modernidade de direita e de esquerda, mais para cientificista do que para científica, tendia a fixar-se nos limites estreitos de sua verdade, negando a seu contrário qualquer possibilidade de acerto, a pós-modernidade, sobretudo progressista, rompendo as amarras do sectarismo, se faz radical. É impossível, hoje,

² Nesse sentido, ver GARCIA (2002) que analisa as pedagogias críticas como exercício de um pastorado, “*instituinto nos docentes uma moral ascética aliada a convicções políticas profundas*”.

para o pensamento pós-moderno radical, fechar-se em seus próprios muros e decretar a sua como a única verdade. (1997, p. 17)

Freire chamou de pensamento pós-moderno radical as ferramentas teóricas capazes de enfrentar os desafios atuais. Trata-se de um pensamento que se articula com outras possibilidades teóricas e que, principalmente, se arma para questionar os diversos determinismos que se apresentam no mundo atual. Nesse sentido, o pensamento de Freire pode ser mobilizado, com outros autores de modo a encontrarmos as articulações necessárias para a compreensão dos desafios atuais e sua superação. A produção teórica de Freire, assim como seu exemplo enquanto gestor, nos são úteis para problematizar a construção de uma educação pública que não seja “*mera adaptação*” a um mundo determinado, mas, principalmente, “*possibilidade*” (FREIRE, 2014) de criação e libertação.

Desse modo, os desafios que a escola e a sociedade como um todo enfrentam atualmente apontam para a atualidade do pensamento e da atuação de Paulo Freire. A experiência implantada na cidade de São Paulo deve ser valorizada, principalmente, pelo seu caráter de defesa dos direitos de todos, sobretudo, dos mais carentes.

É a mesma escola do aparato disciplinar que garante o acesso ao conhecimento. As sociedades atuais que não garantiram acesso à escola a todos os seus cidadãos não configuram entre os possíveis modelos alternativos de sociedade. Pelo contrário, o não acesso à educação formal figura em sociedades destruídas pela guerra e pelas mazelas da miséria crônica, essa ausência também figura em algumas sociedades comandadas por ditaduras teocráticas.

Em outras palavras, em vez de pensar que já sabemos o que é a escola, prefiro examinar como ela se tornou o que é, como ela está envolvida com a sociedade em que se insere, como podemos entender melhor, através dela, as transformações que o mundo está sofrendo. (VEIGA-NETO, 2002, p. 105)

Também, é preciso lembrar-se da positividade da escola, como instrumento de democratização do saber e garantias democráticas³. Como lembra Veiga-Neto, a escola tem uma grande importância na constituição da modernidade. A crise pela qual passa a escola é, na verdade, uma crise da modernidade. E, no avanço de outras formas de assujeitamento mais sutis, a escola mantém, mais do que nunca, a sua importância na formação de seres humanos autônomos e aptos para minimizar os efeitos econômicos típicos do neoliberalismo, capacitando-os de habilidades necessárias para esses enfrentamentos.

Não quero cair na armadilha de pensar que podemos profetizar o que está surgindo, ou como é que vão ser essas coisas daqui por diante. Mas uma coisa que me parece

³ No caso da contribuição de Paulo Freire para o campo educacional, a escola é muito mais do que um meio de democratização do saber, mas um tem uma proposta de produção de saber.

cada vez mais clara é que o mundo está se tornando dividido: entre aqueles que são e aqueles que não são, entre aqueles que tem acesso e aqueles que não têm acesso - a bens recursos, serviços e até mesmo a comida. Não se trata de pensar dicotomicamente, mas tão somente de constatar uma dicotomia ou, pelo menos, talvez uma grande divisão que está aí: uma grande e progressiva divisão do mundo entre aqueles - uma pequena minoria - que vão viver de um jeito e outros - a grande maioria que vão viver de outro jeito. Para aqueles que vão viver de um jeito, talvez a escola ainda seja (e continue sendo) muito interessante ainda, na sua configuração tradicional, bem disciplinar. (p. 115)

Na medida em que configurações da pós-modernidade se apoderam da organização social, as práticas caracterizadas como pertencentes à modernidade podem se tornar bastante importantes como ferramentas. Dessa forma, a escola pode ter um papel bastante importante ao possibilitar que os alunos adquiram qualidades que possam ajudá-los a enfrentar os dilemas do novo milênio. Mais do que nunca, são os ideais defendidos por Freire em sua trajetória que podem nos servir. Além de uma concepção de qualidade para educação pública que não se enquadra na perspectiva neoliberal de controle a partir de índices sobre itens homogêneos, Freire nos propôs uma forma coletiva para professores e alunos construírem o conhecimento a ser aprendido. Uma educação, enquanto forma de solidariedade rivaliza com a tendência individualizante do ensino que tende a ser ressaltada na pós-modernidade.

A lógica pós-moderna não significa que cada um tenha se tornado um consumidor esclarecido, administrador experiente da sua carreira e do seu corpo. O quadro do conjunto é menos resplandecente em vista da eclosão acelerada de numerosas formas tradicionais de autocontrole, assim como o aumento da marginalização social. As políticas neoliberais e a cultura hedonista-narcísica que celebram o Eu e a realização imediata dos desejos trabalham paralelamente para *dualizar* as democracias, geram mais normalização e mais exclusão, mais autovigilância higienista e mais “viagens” nas drogas, mais repulsa em relação à violência e mais delinquência nos guetos, mais desejo de conforto e mais desabrigados, mais amor pelas crianças e mais famílias sem pai. Em seu aspecto positivo, o hedonismo individualista ocasiona um trabalho permanente de autocontrole, de reciclagem e de autovigilância. Em seu aspecto negativo, ele mina o sentido do esforço e do trabalho, precipita a ruína das instâncias tradicionais do controle social (família, escola, igreja, tradição, sindicato), produz a dessocialização e a criminalização. Como Janus, Narciso tem duas faces: integrado, móvel e responsável para a grande maioria; “fracassado” para as novas minorias pobres. Mas por todo lado ele cultiva a *vida no presente* (superendividamento dos lares, queda da poupança, primazia das especulações sobre o investimento, fraude e alegria fiscal), provocando dramáticos problemas para a edificação do futuro das democracias. (LIPOVETSKY, 2005, p. 193)

São os mais pobres aqueles que sofrem os piores reflexos das características negativas desse momento pelo qual passam as sociedades. Mais do que nunca, as qualidades promovidas pelo processo de escolarização tornam-se necessárias para a inclusão da população carente nos benefícios da sociedade atual. Entretanto, essa sociedade que se configura deixa todos à sua própria mercê, livres (ou talvez abandonados), dependendo de si próprios para alcançar seu lugar na sociedade. Justamente, os mais pobres devem lutar para

não receber os aspectos negativos da pós-modernidade. A escola para eles pode cumprir um papel fundamental e lhes garantir uma situação digna na sociedade.

É claro que o disciplinamento e o controle coexistem. De novo aqui, não se trata de optar entre isso ou aquilo, de escolher assim ou assado. Aliás, numa sociedade de controle e ao mesmo tempo competitiva, os indivíduos mais disciplinados terão mais chances de sucesso. (p. 118)

O projeto moderno garante o desenvolvimento de algumas qualidades aos cidadãos, além de representar o acesso às conquistas democráticas. A escola é um importante instrumento para a universalização dessas garantias. E isso se estende para uma das características da escola, a prática disciplinar.

Uma sociedade em que cada um é capaz de constringer seus ímpetos naturais a partir de dentro para fora, em que cada um é capaz de pensar, avaliar e censurar previamente suas ações, de modo a direcioná-las positiva, produtiva e disciplinadamente suas ações, deverá ser uma sociedade mais segura, mais humana, mais civilizada e mais feliz. Essa é uma maneira bastante elaborada de compreender o projeto social que foi pensado para a Modernidade - e que foi em parte realizado. Aí está mais do que claro o importante papel reservado à educação, em especial à educação escolarizada. (p. 117)

Assim, a escola, a despeito de ser uma instituição disciplinar, essa característica a faz importante no atual momento pelo qual passa a humanidade. E não é possível negar a importância das práticas escolares na formação da modernidade e, inclusive, no provimento dos seus avanços.

Aliás, é sempre bom lembrar que disciplina é uma palavra que deriva da forma latina disciplina e esta, de disciplina, formada por discere + pueris (dizer às crianças); mesmo muitas línguas não-latinas conservam tal derivação. Simplificando, a idéia básica nisso tudo é que de tanto dizermos às crianças o que é certo e o que é errado, de tanto exigirmos delas um lugar e um certo para cada coisa e cada ação que praticam, de tanto ensinarmos a posição tida como correta para seus corpos e para cada conhecimento que lhes ensinamos, elas enfim serão capazes de, por si mesmas, se disciplinarem e disciplinarem o entendimento que têm do mundo em que estão. Então, sabendo o que é certo e o que é errado, elas serão capazes de se conscientizar de suas próprias ações e de seu próprio lugar no mundo. Espera-se, então, que depois de adultos sejamos capazes de julgar nossas próprias ações, de modo que cada um se autogoverna, isto é, possa ser juiz de si mesmo. (p. 116)

Veiga-Neto aponta a disciplina como uma qualidade desenvolvida pela escola que se torna importante a todos na atualidade. Entendemos, no entanto, que outros valores associados à escola pública se tornaram ferramentas essenciais. Justamente, alguns destes foram defendidos por Paulo Freire e nortearam boa parte de suas práticas como gestor na SME. A luta pelo desenvolvimento dos valores democráticos passava, e ainda passa, pela mudança nas relações entre educadores e educandos e de ambos com o conteúdo a ser ensinado.

Dessa forma, deslocar nosso olhar sobre o objeto nos permitiu, não apenas enriquecer a abordagem, mas descobrir novos elementos de análise. Do estudo de um projeto surgido durante a gestão de Paulo Freire como secretário de educação, passamos, no doutorado, a pesquisar sobre a atuação desse governo, através do olhar de professoras. Esse deslocamento é resultante do processo teórico do mestrado. Ao imaginar o objeto estudo como um “rizoma”, somos levados a pensar em outros deslocamentos no prosseguimento de nossa pesquisa.

É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir. Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Essas linhas não param de remeter umas às outras. É por isso que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau. (DELEUZE, 1995, p. 18)

Essa imagem nos convida a pensar nosso objeto como multiplicidades e não vê-lo de forma dicotômica, como sendo bom ou mal. Durante a pesquisa de mestrado, os laboratórios de informática foram vistos como facilitadores do assujeitamento típico da sociedade de controle (conforme Deleuze, ou líquida, conforme Bauman). Porém, podemos observá-lo, também, como um ponto de fuga, ao ser um dos mecanismos que possibilita o acesso dos mais pobres às novas tecnologias, ser um instrumento de democratização e uma forma de tornar a escola mais atrativa àqueles que são os alvos mais frágeis dos efeitos negativos dessa sociedade. Além disso, as mudanças promovidas pela SME, durante aquela gestão, estavam alicerçadas na participação de professores, pais e alunos. Foi na gestão de Freire que foram instituídos os ciclos no ensino fundamental, reimplantados os Conselhos de Escolas e projetos como o Ação Pedagógica Pela Via da Interdisciplinaridade.

Como o próprio Freire nos alerta, é preciso reconhecer os fatores condicionantes existentes na sociedade e na escola, entretanto, isso não significa que devemos encará-los como uma fatalidade. Se sofremos a influência de fatores condicionantes, “*não somos, porém, determinados*” (FREIRE, 1997) por eles. Assim, não devemos assumir uma postura fatalista, mas acreditar nas possibilidades. Paulo Freire conhecia os elementos reprodutivistas da escola, nunca foi ingênuo quanto ao uso da educação pelas classes dominantes, mas também, nunca deixou de acreditar na sua força para a construção de uma sociedade mais justa.

Há, ainda, mais uma razão para escolhermos estudar a gestão de Paulo Freire a partir das memórias dos educadores que viveram esse período. Ao iniciar-se no exercício do magistério, o autor desta tese encontrou vários educadores que trabalharam nas escolas

municipais durante os anos de Freire a frente da Secretaria Municipal de Educação – SME. Eram pessoas que em conversas informais não deixavam de tecer elogios aos tempos de Freire e Erundina. A força desses relatos espontâneos mostrou a necessidade de buscar conhecer mais sobre esse período e de buscar um meio de valorizar essa memória antes que se perca.

Assim, estamos compreendendo a educação nas escolas municipais da cidade de São Paulo como um rizoma, o que foi pesquisado durante o mestrado é, apenas, uma de suas ramificações. Apesar da importância do que foi estudado, não se trata de algo que totalizasse a compreensão de nosso objeto. O objeto nos pode falar mais, ao pensar em “pontos de fuga” para escapar de alguns aspectos negativos da pós-modernidade, resgatamos o momento de introdução dos laboratórios na PMSP e o observamos dentro de um contexto muito mais proeminente que foi a própria gestão de Freire, a partir da visão dos educadores que lecionavam durante esta época. Ou seja, optamos pela ampliação do recorte da pesquisa, no mestrado estudamos os laboratórios de informática, enquanto que nesta tese de doutoramento, recolhemos as memórias das professoras que viveram os anos em que Freire foi secretário de educação, focalizando a gestão como um todo. Pois não se trata, apenas, da introdução da nova tecnologia. Mais do que isso, o projeto Gênese, que introduziu os laboratórios de informática nas escolas municipais de São Paulo, fez parte de uma administração que procurou implementar uma série de mudanças importantes nas escolas municipais, desde a concepção de ensino e de currículo, a participação de professores, alunos e pais nas estruturas de poder das escolas. Também, significou o momento em que aquele que é considerado o maior educador brasileiro participou da gestão educação pública da maior cidade brasileira. Isso tudo ocorreu dentro de um contexto importante no quadro político nacional, frente a acontecimentos importantes do processo de redemocratização do Brasil, como a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a primeira eleição para presidente após a ditadura e logo após seu impeachment. Lembrando, ainda, que durante o ano de eleição da gestão, da qual Freire fizera parte, havia sido promulgada a Constituição Brasileira.

Esse contexto, caracterizado pela luta por uma escola pública de qualidade e pela redemocratização do país, assim como, os efeitos da chamada “*modernidade líquida*” (BAUMAN, 2001) foram importantes em nossa escolha pela História Oral como metodologia para esta pesquisa. Ela, não apenas, constitui-se como uma ferramenta importante para ouvir protagonistas do processo histórico que nem sempre são lembrados pelos pesquisadores, como também, trata-se de uma forma de combate aos efeitos negativos da pós-modernidade, ao valorizar a memória dos participantes do momento histórico que pesquisamos. Essa

pesquisa é uma forma de resgate da memória dessas pessoas nesse período em que as experiências passadas são cada vez mais desvalorizadas de seu caráter social.

Essa pesquisa também reflete sobre as conquistas democráticas pós-ditadura civil-militar. A gestão de Freire faz parte de um contexto de participação popular organizada, não deixando de lado sonhos e utopias. Relembrar esse momento, seja por seu caráter democrático, seja pela valorização da escola pública e de qualidade para todos, bandeira mais do que atual nos dias de hoje, apresenta-se como uma maneira de lembrar que essas instituições foram conquistadas e que, por mais que precisem ser aprimoradas, constituem-se em importantes mecanismos de expressão e de formação da cidadania.

Paulo Freire, alardeado como o maior educador brasileiro, preocupou-se em apresentar seu pensamento vinculado a uma proposta de transformação da educação brasileira, por meio de seus livros e conferências, demonstrando coerência aos princípios expostos em sua obra, quando atuou como gestor. Em São Paulo, sua meta, não se restringiu a mudanças curriculares, mas a transformação das relações entre todos os envolvidos no processo educativo. Com uma visão democrática do processo de ensino-aprendizado, Freire propôs que a relação professor-aluno fosse mais horizontalizada, onde as funções de aprender e ensinar eram compartilhadas por todos. Para Freire a escola, ao estabelecer o seu currículo, deveria dialogar com a realidade da comunidade a qual estivesse inserida. Nesta escola, pais, alunos, professores e funcionários devem ter voz e participar de decisões importantes acerca do cotidiano desse ambiente de ensino. Sua gestão implantou diversos projetos destinados a melhorias das condições de ensino, organizou um amplo processo de formação continuada de docentes, organizou o ensino em ciclos. No que se refere às condições de trabalho dos professores, garantiu-se uma jornada de trabalho com tempo de formação e aumento substancial de salários. Sendo essas apenas algumas das ações da gestão que teve Freire a sua frente, fica-nos algumas questões: Que marcas deixou Freire em sua gestão para os educadores que viveram essa época? Quais foram as lembranças que elas guardam dessa época?

Acreditamos que este estudo se justifique em função da própria produção acadêmica relacionada à educação. Muito se tem estudado sobre Paulo Freire, mas estes estudos referem-se, em sua maioria, aos aspectos teóricos da produção desse pensador. Há, ainda, alguns poucos estudos sobre as atuações de Paulo Freire como gestor. Apesar, de não se tratar de um estudo sobre o desempenho de Freire na administração pública. Esta pesquisa analisou as representações das ações desse ícone na memória de educadoras que viveram o período em que Paulo Freire foi secretário de educação do município de São Paulo.

Foi escolhida como metodologia a história oral de vida de professoras que atuavam no magistério municipal no período em que Paulo Freire foi secretário de Educação na cidade de São Paulo, em funções diretamente ligadas à escola. Os profissionais do quadro do magistério podem atuar em funções diversas dentro do campo da educação, por isso não entrevistamos apenas professores. Além do exercício da docência em sala de aula, os docentes podem desempenhar, ao longo de sua carreira, outras funções, como de coordenador pedagógico, diretor escolar, assistente de diretor e, mesmo de supervisor de escola. Essas funções que fazem parte da carreira do magistério municipal são comumente desempenhadas pelos professores ao longo de sua carreira. Cabe apontar, ainda, a importância dos gestores das unidades de ensino na condução das políticas públicas e no trato com alunos e comunidade. Por conta desta característica, escolhemos educadoras que no momento em que vigorou a gestão de Luiza Erundina na Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP), entre 1989 a 1992, desempenhavam suas funções nas unidades de ensino seja na sua gestão (como diretoras, ou coordenadoras pedagógicas) ou em sala de aula (como professoras). Definimos as profissionais pertencentes ao gênero feminino para serem entrevistadas, pois as mulheres compõem a maioria absoluta nas escolas. O próprio Paulo Freire nos lembra da importância de se reportar às professoras e não professores, em seu livro *“Professora, sim; Tia, não: cartas a quem ousa ensinar”* (2012) onde utilizou o termo “professora” para designar, de modo geral, os profissionais do magistério. Durante a coleta dos relatos as educadoras foram orientadas a destacar o período em questão.

A escolha da história oral de vida, com ênfase no período em que Paulo Freire foi secretário, como metodologia se dá porque acreditamos que esta se adequa melhor que outros métodos para alcançar os objetivos desta pesquisa. Uma vez que pretendemos saber o que as educadoras pensam e alimentam em suas memórias sobre essa época, a história oral de vida se apresenta como o melhor procedimento para a coleta dos relatos e tratamento dos mesmos. Também, consideramos para essa escolha o caráter democrático da história oral. No quarto capítulo, explicitaremos melhor as razões da escolha de nossa metodologia.

Paulo Freire, em suas obras e em sua atuação, defendeu o diálogo e a participação de todos os envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, os professores foram chamados a participar da construção de uma nova escola que ele pretendia estimular o surgimento. Essa nova escola pretendida por Freire era democrática no seu sentido social, curricular e administrativo. No âmbito social, a escola proposta era democrática porque uma das principais preocupações da gestão de Freire foi dar condições que as crianças provenientes das classes sociais mais desfavorecidas tivessem as mesmas oportunidades dos filhos dos

mais ricos. Em seu sentido curricular, o caráter democrático dessa escola ocorreu através do estímulo que as unidades construíssem suas propostas de ensino, que dialogassem com a realidade do aluno, concebendo que a aprendizagem ocorreria se a situação social e política da comunidade onde o aluno estava inserido fosse levada em conta. Tratava-se de uma didática para intervenção social. Na esfera administrativa, a gestão de Freire, dado seu enfoque na transformação sócio-política, buscou a democratização na estrutura de poder da escola. Dessa forma, o aluno e a comunidade deveriam participar de instâncias democráticas de decisão na unidade escolar. Todas essas transformações só seriam possíveis, para Freire, com a participação ativa dos professores. Nesse sentido, parte do discurso da gestão de Freire esteve direcionado a importância do papel do educador no processo de construção da “nova escola”. Cabe, também, incluir, nessa perspectiva, os diversos cursos de formação que ocorreram durante essa gestão com o intuito de formar educadores numa perspectiva mais democrática.

Tendo em vista a compreensão do contexto e dos desafios enfrentados pela sua gestão, realizamos um estudo dos acontecimentos que envolvem a trajetória do político e educador Paulo Freire, sua produção teórica e as principais ações de sua gestão na SME. Assim, na sequência desse trabalho, apresentamos aspectos importantes, no âmbito dessa pesquisa, da trajetória de vida de Paulo Freire, o contexto político brasileiro desde os anos 60, dialogando com a produção teórica deste educador. Além das principais ações da gestão da qual foi Secretário Municipal de Educação na cidade de São Paulo, durante a gestão de Luiza Erundina. Relatamos algumas considerações teórico-metodológicas acerca da utilização da História Oral e apresentamos as entrevistas. Por fim, problematizamos os relatos. Da forma que se segue:

No Capítulo 2, descrevemos alguns fatos relacionados à biografia de Paulo Freire. Sua história de vida está relacionada aos principais acontecimentos da história do Brasil. Assim apresentamos fatos importantes de sua carreira de educador, como também a contextualização de acontecimentos da história brasileira que dialogam com a atuação de Freire. Também apresentamos algumas reflexões sobre a produção teórica de Freire nesse período. Parte significativa dos artigos e livros de Freire refletiu sobre o contexto brasileiro, principalmente, sobre a necessidade de construir uma sociedade democrática com a participação de todos, tendo a por base a constituição de uma educação popular e libertadora.

No capítulo 3, apresentamos as principais ações da gestão Freire na Secretaria Municipal de Educação. Para escrever este capítulo, valemo-nos, principalmente, dos documentos produzidos pela gestão da SME naquele momento. Sendo, este capítulo, portanto,

um exercício de construção histórica a partir do método convencional. Também foi importante nas construção desse capítulo, a produção de Torres, O’Cadiz e Wong (2002).

O capítulo 4 é dedicado às entrevistas e às questões de ordem teórico-metodológica que as envolvem. Assim, discutimos, neste capítulo, alguns conceitos que norteiam os trabalhos de história oral, como memória, identidade. Essa pesquisa se inspirou na metodologia desenvolvida por Meihy (2005; 2013). Assim, descrevemos os procedimentos metodológicos, formulados por esse autor e adotados neste trabalho, a forma de escolha das entrevistadas, o tratamento dado às gravações ao serem transformadas em documento escrito. Apresentamos, ainda, as transcrições derivadas desses relatos.

No capítulo 5, apresentamos algumas considerações analíticas sobre os relatos oriundos das entrevistas. Neste capítulo observamos algumas tensões existentes no interior das escolas com a chegada ao governo municipal de um partido com inspirações socialistas. As mudanças proporcionadas pela gestão foram marcantes para as professoras entrevistadas. A análise dos relatos se inspirou na produção de Bourdieu, Chartier e do próprio Paulo Freire.

Por fim, no último capítulo destinamos nossas considerações finais. A pesquisa de história oral produziu uma série de relatos que nos proporcionaram diversas reflexões sobre a importância de Paulo Freire que muito mais do que um teórico, atuou de forma coerente com o que preconizava. A pesquisa também permitiu refletir sobre a condição da democracia brasileira, enquanto cultura política a ser continuamente fortalecida e os desafios de sua transformação de modo a ampliar a participação popular.

2 PAULO FREIRE E SEUS CONTEXTOS

Falar da importância de Paulo Freire trata-se de uma tarefa de grande fôlego, necessitando um estudo específico para isso. Podemos dizer que Freire é o maior intelectual da educação brasileira, pois é autor de diversos livros e tem, ainda hoje, uma legião de educadores que se inspiram em suas ideias para sua atuação em sala de aula. Há, ainda, programas de ensino de algumas redes que tem Freire como referencial e autores que elaboram seu pensamento com o auxílio das contribuições teóricas desse educador. Isso, por si só, já requer estudos sobre suas obras e influência delas no pensamento pedagógico brasileiro. Nos marcos dessa pesquisa, atemo-nos a apresentar algumas reflexões sobre sua atuação pública e os principais aspectos teóricos de sua produção que orientaram sua visão de mundo e suas ações e que foram em parte responsáveis pela sua influência no campo da educação e sua constituição enquanto personalidade pública detentora de prestígio. Neste capítulo, primeiramente, verificamos a abordagem de algumas teses e dissertações que tratam da experiência de Freire na SME durante a gestão de Luiza Erundina (PT), também apontamos para fatos importantes de sua biografia que constituíram sua trajetória de educador. Ainda neste capítulo, contextualizamos os acontecimentos que marcaram a sua história e a resposta teórica a qual apresentou. Por fim, apresentamos algumas reflexões sobre sua relação com o Partido dos Trabalhadores e o contexto mais amplo gestão petista.

A pesquisa em História Oral requisita um conhecimento profundo, não apenas das técnicas de entrevistas, bem como das discussões que são próprias à História Oral, como “memória”, “identidade” etc., e ainda prescinde de um saber apurado sobre o assunto de pesquisa. Como nos lembra Alberti (2004) *“É conhecendo amplamente o tema que o pesquisador pode otimizar seu desempenho e imprimir à produção dos documentos de história oral uma alto grau de qualidade”* (p. 82).

A importância de se conhecer bem o tema vai além do fato de ser requisito básico numa boa pesquisa, mas influi diretamente na qualidade das entrevistas. O pesquisador necessita do conhecimento relativo ao tema para compor o roteiro da entrevista como também intervir de forma perspicaz, durante sua execução, apontando pontos que possam ser melhor elucidados, como também trazer elementos que incentivem as lembranças dos entrevistados.

“As informações obtidas durante a pesquisa podem transformar-se em incentivo para o entrevistado no momento da entrevista, já que encontrará diante de si um

interlocutor versado nos assuntos em questão, capaz, inclusive de auxiliá-lo no esforço da recordação”. (idem, p. 83)

Cabe ressaltar que sem a pesquisa sobre o tema não se saberia investigar, podendo correr o risco da realização de um trabalho sobre algo que já foi estudado sem acréscimo significativo de conhecimento.

Paulo Freire é considerado o principal educador do Brasil, grande intelectual, escreveu uma vasta obra abordando temas da educação, preocupando-se em transformar a prática pedagógica para que a mesma fosse libertadora. O reconhecimento deste educador vai muito além do território brasileiro, recebeu 43 títulos de doutor Honoris Causa de universidades brasileiras e estrangeiras (FREIRE, A., 2006), além de várias outras condecorações como o “Prêmio Unesco da Educação pela Paz” em 1986. Paulo Freire foi indicado para concorrer pelo Prêmio Nobel da Paz em 1993. Em 2012, a lei federal de número 12.612 de 13 de abril declarou Paulo Freire “Patrono da Educação Brasileira”. Para Saul, a importância do pensamento de Paulo Freire pode ser medida pela “*multiplicidade de trabalhos teórico-práticos que se desenvolvem, tomando o seu pensamento e a sua prática como referências, em diversas áreas do conhecimento ao redor do mundo*” (2012, p. 39), pois sua teoria e prática servem como parâmetros para diversos tipos de trabalhos acadêmicos no mundo inteiro. Para Cortela (2011) Paulo Freire é um clássico justamente pela atualidade de suas obras. Pois, sua influência é notória em diversos autores que “*escreveram a partir dele, em função dele e referenciados exatamente naquela obra. Por isso, quando Paulo Freire produz algo que é novo, ele guarda algo que é típico dos clássicos*” (p. 11). Freire inspira a produção teórica, como também a prática de muitos educadores. Cortela ainda diz que

o pensamento de freiriano é novo, não é novidade. Ele é um clássico, sem ter se emoldurado num processo de engessamento. O pensamento de Freire continua animado. Paulo Freire nos anima. Quero lembrar as pessoas, se um dia virem isso mais de perto, que a palavra “animar” significa “encher de alma”, de “anima”, de “vida”. Animar é inspirar. Paulo Freire tem um pensamento altamente inspirador. (p. 12)

As reflexões de Freire sobre o Brasil e a Educação continuam atuais, assim como, seus conceitos não foram superados e continuam influenciando muitos trabalhos. As análises realizadas por Freire servem de inspiração a muitos pesquisadores e isso pode ser medido por números. Saul, ao apresentar a pesquisa realizada pelos integrantes da cátedra Paulo Freire, salienta que esta encontrou no período de 1987 a 2010 “*um total de 1441 trabalhos (1153 Dissertações e 288 Teses) que fazem referência ao pensamento de Paulo Freire*” (2012, p. 43)

e que estão distribuídas nas diferentes áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Exatas e Biológicas).

Em termos quantitativos, essa classificação resultou na seguinte distribuição dos resumos: na subárea Currículo foram situados quinhentos e oitenta e quatro (40,52%) resumos; em Formação de Educadores, foram incluídos cento e oitenta e quatro (12, 77%); o tema Educação de Jovens e Adultos agrupou cento e sessenta e três (11, 31%) resumos; na categoria Políticas Públicas e Gestão estão quarenta e nove (3,40%) produções. As demais dissertações e teses localizadas foram incluídas em “outras áreas” e aí estão os restantes quatrocentos e sessenta e um títulos (32,00 %) do total de resumos coletados no Portal da CAPES, com a palavra chave Paulo Freire (que contemplam outras áreas das Ciências Humanas, com exceção da Educação e das áreas de Ciências Biológicas e Exatas). (SAUL, 2012, p. 43)

Apesar de existirem muitos estudos sobre Paulo Freire, estes, em sua ampla maioria, têm por foco a produção decorrente de seu pensamento. Basicamente, Freire é reivindicado para a reflexão teórica por diversos autores, como também a aplicabilidade de pedagogias inspiradas em seu método de ensino, ou filosofia pedagógica. Assim como, é reivindicado pela discussão política frente o direito à educação de qualidade para os mais pobres e seus filhos, uma educação que não deve ser diferente daquela recebida pelos filhos das classes mais abastadas. Apesar da grande produção acadêmica que se debruça sobre as questões teóricas relativas ao pensamento desse autor, há pouca produção que investigue e reflita sobre o papel do gestor Paulo Freire em suas atuações no setor público⁴ e no SESI.

Verifica-se que a contribuição de Freire para a educação não se restringe à produção de seus livros e artigos. O pensamento de Freire se trata de uma contribuição valorosa para os meios acadêmicos e todos aqueles interessados numa educação justa, igualitária e de qualidade. Entretanto, cabe considerar que Freire foi mais do que um pensador. Ele não resumiu sua atuação à esfera teórica, mas em vários momentos tentou transformar em prática o seu pensamento. Lembremos que a experiência de Freire na gestão educacional não se resume a sua atuação na SME de São Paulo. A sua própria atuação na alfabetização de adultos, a partir do que se convencionou chamar de “método Paulo Freire”, o levou a participar da gestão educacional em Recife (PB), também, em programas educacionais do Ministério da Educação brasileiro, antes do golpe militar e, durante os anos de exílio

⁴ Nesse sentido, Arelaro (2008) aponta a tônica da pesquisas em torno da figura de Paulo Freire:

Em geral, os estudos e pesquisas disponíveis expõem as teorias de Paulo Freire, em particular sua Teoria do Conhecimento, centradas na ação pedagógica que o processo educacional intra e inter escolares apresentam. E nele uma nova proposta de atuação pedagógica que ganhou o apelido de "educação popular", pois nela se discutia, fundamentalmente, o processo político de "inclusão social" a que todos têm direito e o direito à educação a que os "oprimidos" - no caso, os pobres - na nossa sociedade desigual, nunca tiveram. (p. 54)

assessorou diversas experiências educacionais nos países onde esteve asilado, além, da assessoria que prestou à Unesco.

Por um período curto de tempo, coordenou o Plano Nacional de Educação, na gestão de Paulo de Tarso C. Santos, Ministro da Educação de João Goulart, na década de 1960. Durante o exílio, nos anos setenta, foi assessor do Ministro de Educação de Guiné Bissau, Mário Cabral, e de outros ministros de países africanos recém-independentes. (QUERUBIM, 2008, p. 9)

Sua experiência de gestor ocorreu em momentos chaves de nossa história, como os anos pré-golpe militar; durante a ditadura, assessorando no exílio alguns países do chamado “terceiro mundo”. Grande parte da produção teórica de Paulo Freire ocorre durante os anos em que esteve exilado e está bastante ligada às suas experiências e práticas. O que Paulo Freire produziu em teoria não está apenas relacionado às suas leituras, mas também aos desafios que encontrava na alfabetização dos adultos. Haja visto que uma parte de sua produção teórica refere-se, justamente, às discussões em torno da implantação de uma educação libertadora⁵. De modo que o Paulo Freire teórico da educação é indissociável do gestor educacional. Assim, tão importante quanto estudar as teorias de Freire para educação, é analisar a sua experiência enquanto gestor. A sua atuação como secretário de educação da capital paulistana, ocorre já nos últimos dez anos de sua vida e produção teórica. A gestão de Freire em São Paulo ocorre num período de maturidade, onde suas ideias e práticas já eram bastante conhecidas e várias propostas de ensino se baseavam nelas, no Brasil e no exterior.

Também é de importância lembrar o período em que foi Secretário de Educação da capital paulista, uma época ainda marcada por etapas importantes do processo de redemocratização, caracterizada por uma grande efervescência ideológica. Paulo Freire não deixou de refletir sobre essa experiência, cujo resultado pode ser visto em seus livros onde sempre dialoga com sua experiência.

Levando em consideração, o recorte dessa tese, a amplitude da produção de Freire e a quantidade de trabalhos que abordam sua obra e atuação, ou se inspiram em sua teoria, pesquisamos trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) que tratam especificamente da atuação de Freire ou da política empregada pela Secretaria Municipal de Educação nos anos em que Freire foi secretário de educação. Nesse sentido, foram consultados os bancos de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

⁵ Exemplos disso são os livros "Cartas a Guiné Bissau" (2011b) e "A educação na cidade" (2006). O primeiro se refere à diálogos com a equipe de educadores do país africano que desenvolveu um grande esforço para alfabetização dos adultos logo após a libertação da metrópole. Já o segundo, trata-se de uma série de entrevistas concedidas por Freire a repórteres, pesquisadores e sindicatos, durante os anos em que foi secretário de educação da cidade de São Paulo.

(CAPES), Universidade de São Paulo (USP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), também foi acessado o portal da cátedra Paulo Freire na PUC-SP. Entre as dissertações e teses pesquisadas encontramos algumas temáticas recorrentes, como a educação de adultos, destacando aquelas que estudaram o MOVA que foi criado durante essa gestão; o Movimento de Reorientação Curricular desenvolvido pela gestão de Freire e Erundina e o caráter democrático da gestão, como a criação dos Conselhos de Escolas, a participação da população, professores e alunos nas tomadas de decisões.

A dissertação de mestrado de Feitosa (1999) “Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação” aborda as ações na formação de professores e monitores do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), analisou o processo de ampliação de vagas na educação dessa faixa etária, seja por meio desse movimento ou pelo atendimento em escolas municipais por professores dessa rede. A ampliação de vagas do MOVA estava dentro das prioridades daquela administração e a formação dos educadores foi considerado um ponto essencial para alcançar esse objetivo.

Pontual (1996) também abordou o MOVA, pesquisando as relações entre as entidades integrantes do movimento de alfabetização e a Secretaria Municipal de Educação. Seu trabalho, em nível de mestrado, estudou significado para essas organizações, enquanto melhoria do ensino, da parceria a parceria com a SME. Pedro Pontual foi um dos inspiradores do Movimento de Alfabetização de Adultos, integrando a gama de educadores desse movimento.

A dissertação de Ruth Aurora da Silveira Camargo (1996) “A Alfabetização de Jovens e Adultos no Município de São Paulo na gestão da prefeita Luiza Erundina de Sousa (1989-1992)” se trata de um estudo de caso, pelo qual é analisado o impacto que a “Reorientação Curricular” ocasionou em uma escola municipal. Esse trabalho apresenta uma pesquisa relativa às políticas educacionais implementadas pela SME no âmbito da alfabetização de jovens e adultos no período acima descrito. Estão presentes no trabalho, também, os relatos de entrevistas realizadas com funcionários, alunos e professores da escola, acerca das mudanças percebidas a partir das ações propostas pela gestão municipal.

Já Rubens de Barbosa de Camargo (1997) apresentou uma tese intitulada “Gestão Democrática e Nova Qualidade de Ensino: O Conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992)” onde apresenta e analisa os pressupostos presentes nos “princípios de gestão democrática e de qualidade de ensino” nas ações dos “Conselhos de Escola” e no “Projeto da Interdisciplinaridade via Tema Gerador”. A tese apresenta as principais prioridades da política

educacional de Erundina e Freire e analisa essa gestão a partir de documentos oficiais e entrevistas realizadas com os educadores envolvidos em diferentes níveis com essa administração.

De Querubim (2008) temos sua dissertação, “Paulo Freire e a Administração Pública: Desafios de um intelectual orgânico na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991)”, onde analisa a atuação de Freire enquanto “intelectual orgânico” na gestão da SME. Paulo Freire foi bastante influenciado pelo pensador italiano Gramsci que defendia, entre outras coisas, a atuação dos intelectuais orgânicos na luta pela hegemonia para alcançar conquistas sociais importantes.

Okrent (1998) apresentou sua dissertação que trata das políticas educacionais no ensino fundamental regular na gestão da prefeita Luíza Erundina, mostrando as intenções da administração no caminho da consolidação de uma filosofia educacional que busca resgatar a dignidade dos cidadãos respeitando as diferenças de opinião e dando oportunidade para a participação da comunidade nas decisões da escola. Além de apresentar os projetos que foram elaborados visando às reais necessidades dos alunos, da comunidade e dos educadores, tais como MOVA, Estatuto do Magistério e Reorientação Curricular.

A tese de doutoramento de Córdova (1997) apresenta uma análise da gestão educacional desenvolvida naquele período, pelo ponto de vista da autonomia dadas às escolas. Também Adrião (1995), em sua dissertação, estudou a democratização da gestão dando ênfase à análise do Regimento Comum das Escolas Municipais de 1991.

Zanetti (1998) estudou a gestão de Erundina e Freire no ponto de vista da democratização da gestão. Traça um histórico das gestões anteriores levando em consideração as concepções político-administrativas desenvolvidas pelas mesmas. Sua dissertação, pontuou três estilos de gestão: “*clientelista-vicário, técnico-racional moderno e autoritário centralizador*” que se tornariam um dos desafios encontrados por Erundina e Freire para a construção de uma proposta de educação democrática e popular.

Também estudando a democratização propiciada pela Gestão de Erundina e Freire Ciseski (1997) investigou, em seu mestrado, a experiência de participação popular desenvolvida, destacando a atuação da comunidade nos conselhos de escola, e seus significados comparando com as experiências de participação vividas anteriormente pela população.

Além das teses e dissertações, destacam-se outras obras. De Lima (2000) temos “Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática”. O autor, neste livro, apresenta um estudo sobre o pensamento de Paulo Freire em vistas de sua

relação com as questões sociais e organizacionais que envolvem a administração da escola pública. Além de refletir sobre o pensamento de Freire acerca dessa questão, o autor também analisa algumas das ações de Freire como Secretário Municipal de Educação, destacando a busca pela democratização da escola.

A obra de Torres Torres, O’Cadiz e Wong (2002) “Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo” trata-se de um importante estudo sobre a gestão de Freire. Os autores, nesta obra, analisam o cenário político da época, fazem um quadro detalhado sobre a implantação das ações da gestão e apresentam alguns estudos de caso relacionados ao projeto “Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade” implantado durante gestão de Freire na SME. Esta obra constitui-se em uma importante referência na construção desta tese.

2.1 Paulo Freire por ele mesmo

Paulo Reglus Neves Freire, nasceu no dia 19 de setembro de 1921, pernambucano da cidade Recife. Formado em Direito, exerceu essa profissão por pouco tempo. Iniciou seu trabalho de educador no Colégio Osvaldo Cruz, em 1941. Trabalhou também em outras instituições de ensino de Recife. Até que, em 1947, foi convidado para trabalho no Serviço Social da Indústria (SESI). Nesta instituição, trabalhou na divisão de educação e cultura e chegou até a diretoria do Departamento Regional do Sesi e depois Superintendente do Departamento Regional de Pernambuco (FREIRE, A., 2006). Já nesta época podia-se perceber a tônica da atuação democrática de Paulo Freire. Nas orientações dadas às professoras de como coordenar os “Círculos de Pais e Professores”, uma reunião entre pais e mães de alunos e os docentes, Freire apontava para a necessidade de que a reunião não fosse discursiva, onde apenas a professora falasse, mas que deveria torna-se num espaço de debate com a participação de todos (FREIRE, A., 2006). Também lecionou na Universidade de Recife, sendo seu professor desde 1947. Em 1959, apresentou a tese “Educação e atualidade brasileira”, buscando uma cadeira na Escola de Belas Artes de Recife. Por meio deste texto, com o qual obteve o grau de doutor, Freire apresentou importantes reflexões sobre a relação entre democracia e educação e viu na “*inexperiência democrática*” do brasileiro um dos maiores entraves ao desenvolvimento do país. Para vencer a “*inexperiência democrática*”, a educação teria um importante papel, que só seria cumprido caso rompesse com o ensino tradicional que não estimulava a reflexão sobre a realidade e assim se tratava de um processo

educativo “conservador”. Freire propunha uma nova educação que pretendia levar homens e mulheres a refletir sobre sua realidade para tentar transformá-la.

Em 1960, Freire foi convidado por Miguel Arraes para ajudar a fundar e participar do Movimento de Cultura Popular (MCP), onde ficou responsável pela coordenação dos Centros de Cultura que faziam parte do Projeto de Educação de Adultos. Nestes centros, o “método” Paulo Freire foi gestado. A experiência nos Centros de Cultura foi bastante satisfatória, proporcionando que Freire fosse convidado a aplicar seu método na cidade de Angicos no Rio Grande do Norte, onde obteve novo, levando-o ao Ministério da Educação (MEC) para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Entretanto, o PNA foi abortado por conta do golpe civil-militar de 1964 e Freire obrigado a buscar asilo político na Bolívia, depois no Chile. Ainda durante o exílio, viveu nos Estados Unidos e em Genebra. Desenvolveu várias funções, lecionando em universidades, assessorando projetos para a UNESCO e foi consultor do Conselho Mundial das Igrejas. Ainda no exílio foi um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT). Ao retornar ao Brasil lecionou na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC–SP) e na Universidade de Campinas (UNICAMP).

Quando o Partido dos Trabalhadores venceu as eleições para o pleito municipal de 1989, sua indicação para a pasta da educação era tida como natural. Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal de Educação (SME) no dia 01 de janeiro de 1989 e permaneceu no cargo até maio de 1991, sendo substituído por Mário Sérgio Cortella. Essa administração foi responsável por ações muito importantes e que permaneceram na rede municipal de ensino ou foram retomadas após um período em que foram canceladas em algumas gestões posteriores. Como a retomada dos Conselhos de Escola, a introdução de um horário de estudo e formação para os professores dentro da jornada de trabalho, a promulgação do Estatuto do Magistério Municipal entre outras.

Paulo Freire faleceu em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997, por problemas decorrentes a uma doença no coração.

Na elaboração dessa pesquisa, nos reportamos a várias obras de Paulo Freire, não apenas pela importância de sua contribuição teórica e para compreender o diálogo que Freire traçou com o contexto de sua época, mas, inclusive, porque sua obra tem por característica a apresentação de muitas passagens autobiográficas.

Entre essas, destaca-se “*A educação na cidade*” (2006), por suas referências ao trabalho na SME, caracterizando-se por textos escritos produzidos enquanto exercia o cargo de secretário. De um modo geral, a obra de Paulo Freire apresenta um forte conteúdo autobiográfico, o que é observado em vários de seus livros. Em “*A Educação na Cidade*”,

obra publicada logo após sua saída da SME está presente a perspectiva de refletir sobre o período em que esteve a frente da pasta da Educação da capital paulistana. Entretanto, o livro não se resume às referências do momento em que Freire foi secretário. Há, também, relatos de Freire sobre sua infância, juventude, casamento, as opções teóricas e a experiência do exílio.

A organização desse livro ocorreu pelo próprio Paulo Freire, assim como uma das entrevistas⁶ foi traduzida do inglês para o português pelo próprio. Não há como deixar de ver uma intencionalidade na escolha dos textos que compõem essa obra. Lembremos do que Artieres nos diz sobre a prática da autobiografia:

Numa autobiografia, a prática mais acabada desse arquivamento, não só escolhemos alguns acontecimentos, como os ordenamos numa narrativa; a escolha e a classificação dos acontecimentos determinam o sentido que desejamos dar às nossas vidas.

Dessas práticas de arquivamento do eu se destaca o que poderíamos chamar uma intenção autobiográfica. Em outras palavras, o caráter normativo e o processo de objetivação e de sujeição que poderiam aparecer a princípio, cedem na verdade o lugar a um movimento de subjetivação. Escrever um diário, guardar papéis, assim como escrever uma autobiografia, são práticas que participam mais daquilo que Foucault chamava a preocupação com o eu.

Arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência. (1998, p. 11)

No nosso caso, Freire não faz uma escrita autobiográfica convencional. O comum é o autor da autobiografia escolher algumas cartas, fotos elementos de sua recordação para constituir como material para seu relato. Paulo Freire, ao contrário, escolheu algumas entrevistas dadas durante sua gestão na Secretaria Municipal de Educação para marcar esse momento. Como já dito, o livro está permeado de referências autobiográficas, mas, em duas das entrevistas, Freire discorre de uma forma mais profunda sobre sua trajetória da infância até sua vida adulta, passando pelo momento de exílio, o retorno ao Brasil e a posse na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo⁷.

Eu fui um menino cheio de certos anúncios pedagógicos, curiosidade, inquietação por saber, gosto de ouvir, vontade de falar, respeito à opinião do outro, disciplina perseverança, reconhecimento de meus limites.

Minha carreira de educador começou exatamente na minha experiência de educando, quando bem ou mal, aqueles gostos foram estimulados, atendidos ou resusados. Muito jovem ainda e pouco tempo depois de haver entrado no curso ginasial, comecei a “ensinar” Língua Portuguesa. E foi ensinando os conteúdos gramaticais e sintáticos aos alunos que comecei a me preparar para entender que, como professor, se o meu papel não era, de um lado, propor aos alunos que refizessem toda a história do conhecimento do conteúdo que eu lhes dava, não era, de outro, funcionar como puro perfilador do conteúdo que eu ensinava. O fundamental seria desafiar os alunos

⁶ A entrevista de Paulo Freire ao professor Carlos Alberto Torres, da Universidade da Califórnia, foi feita em vídeo, o texto traduzido foi traduzido do inglês pelo próprio Paulo Freire.

⁷ Tratam-se das entrevistas ao professor Carlos Alberto Torres e à revista italiana Terra Nuova.

a perceber que aprender os conteúdos que lhes ensinava implicava que eles os aprendessem como objetos de conhecimento... (p.59)

Sua posição frente ao método que recebeu seu nome:

Na minha experiência de jovem professor, quase adolescente, de Português, no meu trabalho nos córregos e nos morros do Recife, no começo de minha juventude, como educador popular, na formulação dos princípios fundamentais do chamado método Paulo Freire, designação de que não gosto, na minha atividade de professor universitário, no Brasil e fora do Brasil, e no esforço atual de formação permanente dos educadores e educadoras da rede municipal de educação em que me engajo agora, à frente da Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, ao lado da excelente equipe que trabalho. (p. 59-60)

Tudo isso aparece de uma forma coerente. Desde sua infância, Freire teria já uma inclinação para o seu papel de educador. As dificuldades que viria a enfrentar o ajudariam a se transformar no homem que se tornou. Sua prática e sua luta por uma educação libertadora, estariam já presentes nos eventos que enfrentou e na forma como seus pais lidaram com os mesmos.

As dificuldades que vivi na infância, se não trágica, difícil e a forma como meus pais se comportaram na confrontação das dificuldades foram ambas - as dificuldades e a maneira como meus pais se moveram em face delas - importantes na minha formação como educador sem nenhuma dicotomia entre elas. A morte do meu pai - quando eu tinha 13 anos, o trauma de sua ausência - a bondade de minha mãe, sua luta para que eu pudesse estudar. (p. 60)

Outro evento que apareceu algumas vezes nesse livro faz referência à morte de sua primeira esposa e a importância da companheira atual, naquele momento. Elza, sua primeira esposa, é relatada por Freire como alguém muito importante em sua vida. E mesmo a união matrimonial de ambos é posta de uma maneira coerente com os princípios defendidos por Freire. Este observa como qualidades em sua primeira companheira aspectos defendidos por sua atividade teórica como a luta por uma educação libertadora.

Quando eu tinha vinte e dois anos encontrei minha primeira mulher, Elza, que você conheceu pessoalmente. Elza foi uma grande educadora. Trabalhava como poucas com crianças da pré-escola e como poucas se dava às crianças a quem, apaixonadamente, desafiava para que escrevessem e lessem. Ela sabia como lidar com as crianças sem manipulá-las, sorrateiramente ou não, nem tampouco largá-las no horizonte sem limites da licenciosidade. Elza vivia muito bem a tensão entre liberdade e autoridade.(...) Ela morreu, como você sabe, e eu quase morri também. A dor de sua morte me cortou fundo. Eu quase morri também. (pp. 101-2)

Dentro dessa busca por atitudes coerentes, mesmo uma nova união se dá sob esse viés. Seu segundo casamento é relatado de uma forma bastante bonita, justamente porque a experiência anterior de ambos é valorizada.

Ana Maria, ou simplesmente Nita, como a chamo, não chegou a mim para substituir Elza ou para continuá-la da mesma forma como não cheguei à sua vida para substituir Raúl, seu primeiro marido, ou continuá-lo.

Amar outra vez não significa nem exige de nós matar as lembranças, afogar as memórias, negar a vida que se viveu com o outro, negar o passado. Amar outra vez, como gesto são e legítimo, requer apenas que não se deixe “insepulto” o bem-amado que partiu.

Nita não chegou para substituir Elza nem para continuá-la. Chegou para, como disse a mim e de mim em excelente livro seu, “reinventar das perdas, a vida, com amor”. (pp. 102-3)

Esses eventos seguem de forma que combinam com o engajamento político e as escolhas teóricas que Freire assumiu ao longo de sua vida. Aceitar o convite de Erundina para participar de seu governo é apresentado como um algo lógico dada a sua trajetória. Paulo Freire não poderia recusar o chamado para ser secretário de educação por conta de toda sua luta e história de vida.

“Coerência” é uma palavra que aparece várias vezes nas falas de Freire neste livro. Refere-se ao não distanciamento entre o que se diz e o que se busca realizar. E sua trajetória é construída de forma que essa coerência está sempre presente. Como a própria construção teórica, onde precisou em muitos momentos justificar alguns aspectos, como a da união entre uma visão cristã e o marxismo, aparentemente, isso se reflete na construção de sua memória e na justificativa de suas posturas políticas como o próprio fato de aceitar o posto de secretário de educação. Nessa mesma postura, Paulo Freire apresenta suas justificativas para deixar a secretaria de educação.

Apesar de se constituir em narrativas bastante fragmentárias, as entrevistas escolhidas para compor o livro formam um conjunto lógico, onde ideias apresentadas em um relato acabam sendo reforçadas em outra entrevista. É um todo coerente, escolhido para responder uma demanda colocada pela crítica. Como veremos adiante, “*A educação na cidade*”, assim como, outros textos do período, foram construídos na perspectiva do embate que se travava em torno das ações propostas pela gestão de Freire. Os textos tinham a função de explicitar intenções, clarificar conceitos e ideias, além de responder à luta política que se travava.

2.2 Ditadura e democracia no Brasil

...significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinadas. Reconhecer que a História é tempo de possibilidades e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é

problemático e não inexorável. (FREIRE, 2001, p. 21)

Antes de abordar a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo é importante situá-la dentro dos contextos nacional e, mesmo, internacional em que ocorreu. Nesse sentido, a ditadura iniciada em março de 1964 trata-se de um evento fundamental para compreender o que significou a história de Paulo e de sua gestão na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A própria história recente do Brasil não pode ser compreendida sem refletirmos sobre as implicações na sociedade do golpe de 64 e do regime autoritário que o seguiu. Também, as entrevistadas desta pesquisa viveram, ao menos em parte, quando não integralmente, esse período histórico em sua juventude. O próprio Freire teve sua trajetória de vida marcada pela ditadura, uma vez que compunha o governo deposto, sendo preso, logo no início desse golpe e sendo obrigado a asilar-se no exterior. Durante o exílio, escreveu alguns de seus livros mais importantes, como “*Educação como prática de liberdade*” e “*Pedagogia do Oprimido*”. A pedagogia proposta por Freire, a qual propõe que a educação deve ser direcionada para uma tomada de consciência do educando já começara a ser implementada. Paulo Freire acreditava que a “*inexperiência democrática*” do povo brasileiro, além de se constituir como um empecilho ao desenvolvimento socioeconômico, contribuía para que a população permanecesse à margem das discussões e decisões importantes na vida política nacional. E, desse modo, desenvolveu uma pedagogia que pretendia preparar os educandos a assumirem o seu papel cidadão. Nesse sentido, as ações desenvolvidas durante sua gestão na SME-SP refletem a coerência desse educador. Paulo Freire não apenas desenvolveu uma teoria pedagógica de grande importância, mas, enquanto gestor, as pôs em prática, sendo responsável por uma experiência impar na gestão pública, sendo influência para outras gestões que se inspiraram em sua prática.⁸

O período pré-golpe, também, estava bastante marcado pela crescente participação de camadas populares em movimentos por direitos, e que serão silenciados, mas que gradativamente tornaram-se alicerce do momento de redemocratização. Sendo que a gestão de Freire na SME buscou, não apenas ser a mais democrática possível, como também, a mobilização popular como estratégia de sustentação de suas ações.

Desta forma, a gestão de Freire teve início no período logo após a promulgação da Constituição de 1988, quando temos, finalmente, uma carta democrática organizando o Estado brasileiro, também sua trajetória de vida foi impactada pelo golpe, sendo que boa parte

⁸ Ao consultar documentos de outras gestões petistas, verificamos a existência de propostas idênticas às desenvolvidas na PMSP, sendo, inclusive citadas por Bittar (1992).

da produção teórica de Paulo Freire se deu nos momentos do exílio em que foi obrigado a se impor por conta do golpe militar.

Ao se estudar a ditadura civil-militar de 1964, verifica-se, antes de tudo, que esta não se tratou de um evento isolado no panorama político do país. O Brasil não conseguiu estabelecer grandes períodos de vigência democrática. Soma-se a isso que, mesmos em alguns momentos considerados democráticos, havia, na legislação brasileira, limitações importantes impossibilitando a participação popular plena.

Como lembra Reis (2014b) a ditadura civil-militar durou bastante tempo e já vinha precedida de outra a do “Estado Novo”. *“De sorte que é impossível pensar este país, a história deste país, sem refletir sobre a ditadura, ou sobre as ditaduras, porque elas são elos de uma mesma corrente”* (p. 170). De certa forma, podemos compreender o golpe de 1964 como um evento dentro de uma característica presente na história da sociedade brasileira, na qual os aspectos democráticos vem, apenas recentemente, apresentar maior estabilidade, não estando ainda isentos de questões problemáticas. Ditaduras (destacando aqui a ditadura iniciada em 1964 e a do Estado Novo) tiveram importante papel nos diversos setores da vida social, política e econômica do país. Também não podemos deixar de lado o fato de que esses golpes só ocorreram porque contaram com apoio de diversos setores da sociedade. Essas ditaduras ocorreram e terminaram sem que o país entrasse numa guerra civil (2014b, p. 171), o que não significa que não houveram resistências, mas que aqueles que sustentaram esses regimes estavam numa situação privilegiada no que se refere à condução dos acontecimentos. Portanto, os movimentos que levaram a esses golpes não podem ser interpretados como exteriores à sociedade, mas são produtos das relações de força existentes e de uma cultura de associação ao poder própria de nossas elites. O melhor, nesse sentido, é compreender a sociedade em seu caráter fragmentado, composta por setores diversos, com interesses distintos, muitos dos quais se apoiaram em medidas autoritárias por conta da defesa de seus interesses em um momento de instabilidade social, silenciando aqueles que se organizaram reivindicando maiores direitos. Ao se referir em relação as ditaduras do Estado Novo e de 1964, Reis afirma que essas ditaduras *“não foram construídas por extraterrestres nem por “monstros”, e sim por seres humanos, aliás, eram brasileiros natos. Foram sustentadas por eles, ou por uma parte deles, e só duraram o tempo que eles, ou parte deles, quiseram que durassem”* (idem).

A democracia não se sustenta apenas por conta das leis contidas na carta magna, mas necessita da participação do povo de forma efetiva para que exista de fato. No período pré-golpe de 1964, o povo era reivindicado nos discursos e no texto da lei, mas sua participação

de fato era limitada por uma série de aspectos legais e sociais. Quando setores populares, ou ligados as reivindicações operárias e camponesas se organizaram em torno de conquistas de direitos, foram silenciados. A sociedade estava dividida e no embate político que se travou, muitos não enxergavam as instituições democráticas como instrumentos para a resolução desse conflito e para que os diferentes agentes sociais se expressassem. Pelo contrário, o próprio conceito de democracia foi corrompido para justificar arbitrariedades e impedir transformações sociais necessárias para a garantia de justiça social, como também importantes para o desenvolvimento econômico do país. Isso aponta ainda mais para importância das teses de Paulo Freire que apontava para a importância do desenvolvimento de práticas democráticas durante o processo educativo com o intuito de formar politicamente aqueles que não tinham voz e que nesse momento lutavam para serem ouvidos.

Nesse período, Paulo Freire já apontava para a deficiência da democracia brasileira e para a necessidade de uma educação que não se limitasse ao ensino de matérias tradicionais, mas que fosse além, preparando o povo para o exercício da cidadania. A educação era mais do que um direito negado a grande parte da população, por seu meio era possível a transformação da consciência do povo e o seu preparo para conquista de sua cidadania. A educação que tínhamos até então, não apenas destinava-se a um grupo restrito, como também, não era capaz de proporcionar a emancipação, por se tratar de um ensino deslocado da realidade, tendo um caráter alienante e, assim, servia para reproduzir os antagonismos sociais.

2.3 O golpe civil-militar de 1964

Os camponeses do grupo do Hermógenes e os que estava mais por perto tremeram de raiva e bem que quiseram dizer alguma coisa e um deles se lembrou da frase inteira da lição 74, a qual disse em voz alta:

- Isto não é democracia, governo do povo?

- Que é que tu está falando aí? - berrou um soldado na cara dele.

Feito menino que assobia no escuro o camponês saiu com o resto da lição:

- Cra, cre, cri, cro, cru. Escravo.

Os outros acompanharam diante dos soldados bestificados.

- Credo, criança, crônica, crua.

- Parem com esse barulho! - gritou o tenente.

- Cra, cre, cri, cro.

- Silêncio!

- Cruuuuuuuu!

- Pros carros os que estão gritando! - ordenou o tenente.
 - O mais que se disperse.
 Foram tocados para dentro dos carros aos empurrões por soldados pálidos que por desconhecerem a Lição 74 acreditavam na súbita loucura daqueles homens um momento atrás tão silenciosos e mansos.
 - DRECRETO, CRISE, LUCRO.
 - O BRASIL CRESCE COM CRISES MAS CRESCE. DEMOCRACIA. CRA, CRE, CRI, CRO, CRU!
 Dois tintureiros cheios de camponeses aos berros saíram pelas pontes e fizeram muita gente voltar a cabeça com aquele ruído de propaganda eleitoral ou comercial que brotava dos carros herméticos:
 - ESCRAVO, ESCRAVO, ESCRAVO!
 DEMOCRACIA! CRISE! CRA! CRU!
 (CALLADO, 1973, p. 346-7)

A história da ditadura brasileira nos anos 60 e 70 também faz parte da biografia de Paulo Freire. Freire participou do Ministério da Educação do governo deposto, empreendendo uma campanha de alfabetização em massa de adultos, sua teoria buscava combater, por meio da educação, o autoritarismo presente nas relações sociais do país. Freire presidiu a Comissão Nacional de Cultura Popular e coordenou o Plano Nacional de Alfabetização. Com o golpe foi preso e cassado, desta forma, sendo obrigado a deixar o país só retornando durante o processo de abertura política.

Aqui discutiremos os antecedentes do golpe civil-militar iniciado em 1964, os atos institucionais, o processo de abertura política e o contexto econômico-político dos anos 80.

A ditadura, que teve a sua frente os militares, só aconteceu porque encontrou apoio, ou mesmo foi reivindicada, por muitos setores da sociedade. Entre estes, havia muitos daqueles que posteriormente mudariam de posicionamento frente ao regime autoritário e passariam a frente da luta pela redemocratização do país, pela anistia dos presos políticos e pelas eleições diretas para presidência. Setores conservadores da sociedade brasileira não estavam dispostos a permitir que outros setores participassem mais ativamente da vida política do país e que lutassem por mais direitos. Entender o golpe de estado que derrubou o presidente João Goulart como um movimento civil e militar (ao invés de apenas denominá-lo de “golpe militar”) implica em compreender que o evento não se tratou de um fato isolado, ou mesmo estranho à sociedade, determinado por um setor sem capilaridade social. O movimento não se restringiu à ação de homens de fardas que a despeito de toda sociedade resolveu tomar atitudes arbitrárias. Mas, pelo contrário, o golpe civil-militar de 1964 foi apoiado e sustentado por alguns setores que se sustentavam em relações de poder autoritárias, há muito arraigadas, que encaravam a participação popular como um perigo às suas posições sociais. Essa

compreensão aponta mais claramente para os desafios na construção de uma sociedade democrática no Brasil.

Paulo Freire (2005) caracterizou a sociedade brasileira desse período como “*em trânsito*”. O país, por um lado apresentava possibilidades de desenvolvimento dos valores democráticos, ao mesmo tempo que ainda vivia com práticas bastante autoritárias. “*O Brasil é uma sociedade que transita de formas alienadas para formas não alienadas*” (p. 97) dizia Freire. Estávamos “*transitando*” de uma sociedade que não tinha povo, ou pelo menos, que este não tinha voz, não podia se manifestar, ou participar do processo decisório. Tratava-se de uma sociedade em que não existia diálogo entre a elite e o povo. Num processo de transição, a elite e o povo se colocam na necessidade de aprenderem a dialogar, vencer a “*inexperiência do diálogo nas minorias como nas maiorias*” (idem). Esse processo de transição teve a sua complexidade, as elites não queriam abrir de suas posições e privilégios daí a “*rachadura*” que se deu e a reação autoritária a ela. Diálogo que não se resume a deixar que o povo fale, mas que suas reivindicações sejam atendidas. O contrário pode significaria apenas em manipulação do povo pela elite. Por parte das classes populares, o diálogo não significava apenas ser ouvido, mas também passar a ter responsabilidades na condução política da sociedade.

Assim sendo, a gestão democrática implantada na secretaria de educação de São Paulo representava a retomada de um projeto que havia sido abortado na política brasileira, e que representava “*mudanças nas relações internas da escola e na relação escola/população*” (SAUL, 2012, p 41) o que conseqüentemente, significava um rompimento com “*a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades da população*” (Idem). O Brasil não era o mesmo da década de 60, as condições sociais e políticas eram bastante distintas, assim como os agentes, o povo e o próprio Paulo Freire não eram mais os mesmos daqueles anos, por conta de toda a experiência acumulada e os contextos transformados, mas a proposta era, em sua essência, a mesma. Transformar as relações dentro da escola de modo que a educação pudesse capacitar o a população para transformar a sociedade brasileira.

Em 1989, quando Paulo Freire assume a secretaria de educação, acabava de ser promulgada a Constituição de 1988, que extinguiu, pelo menos em termos legais, os “entulhos autoritários” provenientes da Constituição de 1967⁹. Freire fez parte de um governo que foi eleito nas primeiras eleições após a promulgação da Nova Carta Magna, no primeiro ano de

⁹ Entretanto, há ainda algumas características na Constituição de 88 que podemos considerar autoritárias. Considera-se, nesse caso, a atual carta magna como marco inaugurador do atual período democrático que pôs por terra os últimos resquícios característicos do período ditatorial inaugurado em 1964 e que permaneciam na legislação mesmo com a saída dos militares do poder.

vigência de dessa constituição democrática. Assim, a construção de uma gestão democrática na prefeitura de São Paulo fazia parte de um processo mais amplo de transformação pela qual passava o Brasil.

É comum, marcar o início da Democracia com a posse de José Sarney, primeiro presidente civil após o governo dos militares. Entretanto, José Sarney eleito indiretamente, através de um colégio eleitoral, era também uma liderança política constituída nos anos de ditadura (REIS, 2004) e seu mandato pode representar apenas um degrau dentro do processo de constituição de um estado democrático de direito. Como nos lembra Reis (2014), podemos marcar o fim do estado de exceção no ano de 1979, quando são revogados os Atos Institucionais. Nesse ponto, o Brasil teria deixado de ser uma ditadura em seu sentido clássico, mas ainda não havia as garantias de um estado democrático. “*Entre 1979 e 1988, o país conheceu um período de transição - ainda não havia um Estado de Direito democrático, mas já não existia ditadura*” (REIS, 2014). A transição completa ocorreria com a promulgação da Constituição de 1988, a qual garantiria a existência de um Estado de Direito Democrático.

Convém apontar que a situação anterior ao golpe de 64 não era a de uma democracia ideal. A constituição de 1946, promulgada após o fim da ditadura do Estado Novo, excluía os analfabetos que não podiam ser eleitores, também não votavam militares pertencentes às patentes mais baixas das forças armadas e deixou o Partido Comunista Brasileiro na ilegalidade. Nesse sentido, convém observar o que Bobbio, apresenta como uma série de “procedimentos universais” que se constituem como “regras do jogo” democrático. Definir um regime como democrático, não é uma tarefa necessariamente simples, entretanto, Bobbio aponta que algumas características dos regimes democráticos tratam-se de procedimentos comuns e que se constituem nas maneiras de como devem ser tomadas as decisões nesse tipo de regime político. Uma das regras importantes para classificar um governo como um estado democrático é que “*todos os cidadãos que tenham atingido a maioria, sem distinção de raça, de religião, de censo e possivelmente de sexo, devem ser eleitores*” (BOBBIO; MATTEUCCI & PAQUINO, 1988, p. 327). Bobbio pondera que dificilmente algum país consiga cumprir todos os procedimentos considerados universais para ser definido como um regime democrático, porém, a democracia brasileira, desse período, distanciava-se em vários aspectos dos elementos que proporcionam a participação dos cidadãos. O Brasil detinha, na década de 1960, uma parcela significativa da população se encontrava entre os analfabetos. De forma que mais de 30% da população (IBGE, 2004) não podia participar do pleito eleitoral por esta razão. Trata-se de uma parcela significativa da população que deveria cumprir com

todos os deveres de qualquer cidadão mas que não eram considerados aptos para participar de um processo importante da vida política. Justamente, setores mais marginalizados socialmente estavam fora do processo eleitoral. Além desse aspecto legal, o país estava permeado por relações bastante autoritárias, onde a população estava impedida de se manifestar e requisitar seus direitos, o povo estava silenciado.

A Constituição de 1946, ainda, possibilitou que o governo mantivesse o controle estatal sobre os sindicatos, intervindo nessas organizações de forma a impedir a participação de comunistas e tornando ilegal a central sindical, Confederação dos Trabalhadores do Brasil em 1946. Essa Constituição permitiu ao presidente Eurico Gaspar Dutra colocar na ilegalidade o Partido Comunista Brasileiro (PCB), o qual havia se tornado uma importante força política, chegando a eleger consideráveis bancadas no parlamento. O argumento utilizado para justificar essa medida estava baseado num dispositivo dessa Carta que permitia que partidos considerados “*antidemocráticos poderiam se impedidos de participação aberta na política*” (SKIDMORE, 1982, p. 93). Essa postura foi apoiada pelo exército e por outros setores, como lembra Skidmore, “*havia sido apoiada pela maioria dos constitucionalistas liberais*” para “*privar os antidemocratas de seus direitos democráticos*” (p. 93-4).

Voltando a Bobbio, lembramos que a democracia se constitui menos pelo seu conteúdo e muito mais por seus processos. Um regime, para ser considerado democrático, deve, antes de tudo, garantir que determinadas “regras do jogo”, sejam respeitadas, independentemente de qual grupo político esteja sendo beneficiado por elas. Todas

essas regras estabelecem como se deve chegar à decisão política e não o que decidir. Do ponto de vista do que decidir, o conjunto de regras do jogo democrático não estabelece nada, salvo a exclusão das decisões que de qualquer modo contribuiriam para tornar vãs uma ou mais regras do jogo. (p. 327)

No Brasil, ao contrário, podemos verificar que as “regras do jogo” mudavam conforme a conjuntura política e que justamente a democracia estava presente no discurso que era evocado para justificar atos autoritários que visavam impedir a atuação de alguns grupos sociais. A justificativa utilizada para justificar atitudes antidemocratas era, justamente, a defesa da democracia. É justamente o mesmo argumento que foi utilizado pelos participantes do golpe de março de 1964. O manifesto do Governador de Minas Gerais, Magalhães Pinto, às vésperas do golpe, conclamava os mineiros a “*restauração da ordem constitucional*” (Apud, SKIDMORE, p. 363), para preservar a democracia e a liberdade do povo brasileiro que estariam sendo ameaçadas pela radicalização ideológica. Como escreveu Freire (2011) sobre este discurso que legitima ações arbitrarias em nome de um ideal pretensamente

democrático, “*defendem uma democracia sui generis em que o povo é um enfermo, a quem se aplicam remédios. E sua enfermidade está precisamente em ter voz e participação*” (p. 76).

Convém, nesse sentido, recordar alguns aspectos do quadro político internacional. Viviam-se o contexto da guerra fria, uma bipolarização entre Estados Unidos, capitalista, e União Soviética, socialista, que lutavam pela hegemonia no globo. Esta luta, muitas vezes resultou, de fato, em ações armadas em países como Vietnã, Cuba e Tchecoslováquia, outras vezes a disputa ocorreu por meio de influência política. No Brasil, esse embate estava presente nas discussões dos problemas nacionais, de modo que o “medo do comunismo” se refletia nos discursos conservadores. O próprio sentido do termo “democracia” muitas vezes era utilizado como defesa dos ideais associados ao capitalismo em função do combate ao “perigo vermelho”, uma ameaça aos valores cristãos e à família.

Outro fator importante neste contexto é o peso político do populismo na vida nacional. A transição pela qual passava a sociedade brasileira, onde a população estava deixando de lado a influência das oligarquias e assim os seus “*valores culturais (religiosos, políticos, econômicos) ainda impregnados do espírito de comunidade são pouco a pouco abandonados e substituídos por valores criados no ambiente urbano e industrial*” (IANNI, 1989, p. 9). Nesse panorama, os governos considerados como populistas se caracterizam pela utilização das “*massas operárias e os setores mais pobres da sociedade*” (p. 10) manipulando-as, mas também “*instrumentalizando-as*”. O líder populista se relaciona com as massas populares de forma a estimular sua participação, garante alguns direitos e se apoia na sua mobilização mas “*em situações críticas, abandona as massas à própria sorte, sem antes impedir que elas avancem um passo decisivo nas lutas políticas*” (p. 10). Por outro lado, sempre houve o risco de que as mobilizações pudessem avançar para processos revolucionários, “*quando as contradições políticas e econômicas se aguçam, o populismo das massas pode encaminhar-se para formas revolucionárias*” (p. 10). Naqueles anos, a aliança entre governo populista e massas populares apontava para uma crescente mobilização destas, o que assustava os segmentos mais conservadores do país.

Nesta tese, denominamos por “conservador” os setores da sociedade que se articularam pela manutenção de determinados valores, tidos como tradicionais, e pela continuidade da estrutura social vigentes naquela época e que apoiaram ou mesmo participaram do golpe civil-militar de 1964. Sendo que este movimento, apesar de se pretender como uma “revolução”, foi, na verdade, uma tentativa de conservar aquele tipo de sociedade e os valores que os autores desse movimento armado julgavam estar ameaçados pela crescente mobilização popular. Estes grupos eram contrários às reformas de base e viam

as tentativas de aumentar a ampliação de direitos para população como ameaças às suas posições. Para esses setores, os mais pobres deveriam ser tutelados, pois não teriam capacidade de tomar as melhores decisões para seu próprio destino, por isso, posicionavam-se contra formas de empoderamento dos mais pobres como as campanhas de alfabetização, a qual associavam a doutrinação comunista. Já o termo “progressista”, utilizamos para representar os setores sociais que buscavam a ampliação dos dispositivos democráticos com ênfase a uma maior justiça social e, desta forma, procuraram a transformação daquela sociedade, no nosso caso, apoiando ou lutando pelas reformas de base e, mais tarde, lutando pela redemocratização do país. As razões para a utilização destes termos advém, entre outras, pelo fato do próprio Paulo Freire utilizá-los em seus textos. Entretanto, a busca pela construção de tais conceitos esbarra em significados bastante relativos. Tratam-se de nomenclaturas construídas no embate político e que reduzem o espectro ideológico a dois pontos extremos, mas que, feitas as presentes ressalvas, ajudam-nos a compreender as disputas que ocorreram no período abordado por essa tese, dado a polarização que lhe foi característica.

O presidente deposto, João Goulart, o Jango, fora ministro do trabalho durante o último mandato de Getúlio Vargas e vinha dessa tradição populista. Fora eleito vice-presidente, pois nessa época presidente e vice eram votados separadamente, podendo, como ocorreu, que o presidente da República e o vice fossem de chapas diferentes. Assim, Jango assumiu a presidência da república após a renúncia de Jânio Quadros. Entretanto, isso só ocorreu após “*o protagonismo dos movimentos populares que se articularam em defesa da posse de João Goulart*” (REIS, 2014b, p. 30). A Constituição de 1946, vigente neste momento, era clara quanto à sucessão presidencial em caso de uma renúncia. João Goulart deveria assumir. Porém, a transição não pode acontecer imediatamente, pois Jango estava em visita à China comunista quando Quadros deixou o governo. Os militares na época pretendiam que Jango não assumisse, para eles Goulart “*representava uma ameaça à estabilidade do país e uma promessa certa de caos*” (idem). Esse posicionamento levou a um grave impasse institucional, pois o veto dos ministros representantes das forças armadas à posse de Jango, não se constituiu uma unanimidade nem mesmo entre os próprios militares (FAUSTO). “*No Rio Grande do Sul, o comandante o III Exército - general Machado Lopes - declarou seu apoio à posse de Goulart, abrindo o que chamou batalha da legalidade*” (FAUSTO, p. 442), Batizado de “Batalha da Legalidade”, o movimento pela posse de João Goulart encontrou entre seu principal apoiador a figura de Leonel Brizola, então governador do Rio Grande do Sul e cunhado de Jango. A solução tomada pelo Congresso foi aceitar a

posse de João Goulart limitando os seus poderes, transformando a forma de governo vigente no país. Assim, o parlamentarismo foi adotado em substituição ao presidencialismo.

A partir de 1962, o “projeto nacional-estatista” de João Goulart passou a incorporar a participação popular, sem a tradição conciliatória ao estilo de Getúlio Vargas, a qual Jango era herdeiro, que foi deixada de lado. Greves e manifestações aconteciam no campo e na cidade apontando para uma mobilização crescente. O “*número de greves aumentou bastante*”, lembra Boris Fausto (2000), “*especialmente, elas se deslocaram de São Paulo para outras regiões do país*” e foram em maior quantidade do que registradas até pouco tempo antes, “*em 1958 foram registrados 31 movimentos grevistas, eles chegaram a 172 em 1963*” (p. 449).

Para Reis (2014b), o aumento da participação popular que alcançou “*trabalhadores urbanos e rurais, assalariados e posseiros, estudantes e graduados das forças armadas*” (p. 32) provocou uma mudança no modo de Jango lidar com os movimentos sociais.

Talvez exatamente por causa disso, mudaram o tom e o sentido do discurso. Ao contrário de uma certa tradição conciliatória, típica do estilo de Getúlio Vargas, mesmo às vésperas do suicídio, e que era, em larga medida, compartilhada por Jango, as propostas agora radicalizavam-se: os obstáculos deveriam ser removidos, não evitados, os alvos abatidos e não conformados. (p. 32-3)

Os movimentos sociais também foram importantes atores na cena político-social durante o período pré-golpe de 64. Setores populares da sociedade se organizaram em busca de direitos, apesar do autoritarismo das leis vigentes. Fausto lembra que “*os esquecidos do campo - verdadeiros órfãos da política populista - começaram a se mobilizar*” (443) nesse período. Surgiram vários movimentos de camponeses que estavam sendo expulsos do campo, ou tinham suas condições de trabalho, que já não eram boas, agravadas. Dentre esses movimentos rurais, destacam-se, pela importância, as Ligas Camponesas que organizaram os trabalhadores rurais em vários estados e protagonizaram muitas ações de enfrentamento contra proprietários de terra. As Ligas defendiam a expropriação das terras sem prévia indenização (FAUSTO, p. 445)¹⁰.

A participação dos estudantes em torno da União Nacional dos Estudantes (UNE), foi importante em diversos movimentos sociais e também participando de muitas iniciativas de alfabetização de adultos inspirados no “método Paulo Freire”. Parte da Igreja Católica também se constituiu como um elemento de agregação social em torno de algumas lutas por justiça social. Dentro da Igreja encontravam-se diversos setores bastante distintos em termos

¹⁰ Ainda havia outras organizações políticas ligadas a movimentos sociais que estavam se organizando para a tomada do poder por uma via revolucionária.

ideológicos. O espectro de posições presentes no meio eclesiástico ia do “*ultraconservadorismo*” chegando

à esquerda típica da Juventude Universitária Católica (JUC). Tocada pelo clima de radicalização do movimento estudantil, a JUC foi assumindo posições socialistas e entrou em choque com a hierarquia eclesiástica. Dela nasceu em 1962, a Ação Popular (AP), organização com objetivos revolucionários, desligada da hierarquia. (FAUSTO, p. 446)

Também uma ala mais moderada da Igreja católica participou ativamente no Nordeste, sindicalizando trabalhadores do campo, sendo um movimento que “*se opôs frontalmente às Ligas Camponesas*” mais radicais. A própria orientação do Papa João XXIII, pela qual a Igreja deveria se preocupar com os problemas com o então chamado mundo subdesenvolvido, era um estímulo para que alguns grupos católicos se organizassem em torno das demandas sociais. Desta forma, alguns setores da Igreja Católica também participaram da aplicação do “*método Paulo Freire*”, cedendo espaços pertencentes às igrejas para as reuniões dos círculos de cultura, como também participando ativamente da alfabetização de adultos através da criação do Movimento de Educação de Base (MEB) que incorporou o método ao seu sistema de alfabetização a distância. Criado em 1961, o MEB caracterizava-se por uma estratégia de alfabetização de adultos a partir do uso do rádio como ferramenta. Conforme Torres (1996) a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) aprovou, em 1963, as propostas de alfabetização de adultos de Paulo Freire “*como seu próprio método para alfabetizar através da teleescola (educação à distância, usando televisão e monitores)*” (p. 122). Entretanto, a ala conservadora da Igreja não deixou de participar desse momento histórico, principalmente, nos últimos meses do governo Goulart, como veremos adiante.

Desde sua posse, o governo Goulart insistiu na necessidade de Reformas de Base para impulsionar o desenvolvimento econômico. “*A reforma agrária, por exemplo, poderia ser defendida tomando-se por base o fato de que um arcaico sistema de propriedade rural impedia qualquer aumento da produção agrícola*” (SKIDMORE, p. 289). Outras reformas propostas seguiam a mesma linha de justificativa. Também a necessidade de distribuição dos frutos do desenvolvimento econômico estava na perspectiva das reformas propostas, numa perspectiva de justiça social, contra os lucros abusivos de alguns setores da sociedade. Outro objetivo das Reformas de Base estava ligado a mudança da relação de poder “*alterando o equilíbrio político*” (SKIDMORE, p. 289) a partir da Reforma Eleitoral, permitindo que fosse ampliado o contingente de eleitores no país, dando o direito de votar aos analfabetos “*que constituíam quase metade da população adulta do país*”(REIS, p. 33), aos soldados e

graduados das Forças Armadas. No sentido de buscar a transformação a relação de forças no processo eleitoral, também deve ser incluída a Campanha de Alfabetização de adultos.

“Se o movimento de educação de base, em parte patrocinado pelo Ministério da Educação, atingisse seu objetivo de alfabetização em massa, milhões de eleitores novos iriam engrossar as fileiras do eleitorado brasileiro. Era de se esperar que os organizadores da campanha de alfabetização pudessem tentar mobilizar esses novos eleitores em apoio de políticos populistas, talvez do campo nacionalista radical.” (Skidmore, p. 309)

Mais adiante, voltaremos a abordar relação entre o PNA e a política populista.

As Reformas de Base abrangiam, além da “reforma agrária” e da “reforma eleitoral”, a “reforma urbana”, “*para planejar o crescimento das cidades, combatendo-se a especulação imobiliária e protegendo os inquilinos*” (REIS, p. 33); a “reforma bancária” pela qual o Estado controlaria um sistema de financiamento de “*atividades que pudessem garantir a autonomia nacional*” (idem); a “reforma do estatuto do capital estrangeiro” limitaria a remessa de lucros para o exterior e previa a “*estatização dos setores considerados estratégicos (indústrias de base e transportes públicos)*” (idem); a “reforma universitária” que pretendia democratizar o ensino e a pesquisa para que “*se voltassem para o atendimento das necessidades sociais e nacionais*” (idem). Tratavam-se de reformas estruturais que Jango propôs desde o início de sua presidência, mas cuja a ênfase foi dada àquelas que propunham “*modificações do sistema fiscal e da estrutura agrária*” (SKIDMORE, p. 288). Apesar de, aparentemente, se tratar de um programa radical e do clima que tomou conta do país na época, a reformas, na verdade, se constituíam em medidas necessárias para o desenvolvimento de uma nação dentro dos marcos do capitalismo. Elas integravam um programa bastante ortodoxo (SKIDMORE). Para Fausto “*as reformas de base não se destinavam a implantar uma sociedade socialista. Eram apenas uma tentativa de modernizar o capitalismo e reduzir as profundas desigualdades sociais do país, a partir da ação do Estado*” (p. 448).

Em princípio, a implementação dessas reformas ocorreria ao modo populista, com o Estado articulando uma aliança entre a classe operária e a burguesia nacional. Com o fim do parlamentarismo e o retorno do sistema presidencialista, o que ocorreu por meio de plebiscito, Jango, além de ter seus poderes de presidente restabelecidos, contava com grande aceitação popular uma vez que ocorrera ampla votação a favor do retorno do regime presidencialista. Entretanto, muitos líderes conservadores, visando a disputa o cargo de presidente nas eleições de 65 também engrossaram a campanha pelo “não” ao parlamentarismo. Nesse sentido, apesar da vitória no plebiscito, Jango não conseguiu o apoio que desejava para aprovação das Reformas de Base e na aplicação do Plano Trienal

Restabelecidos os poderes de presidente da república de Jango, este deu início a execução do seu plano econômico, o “Plano Trienal”. Elaborado, pelo economista Celso Furtado e por San Tiago Dantas, esse programa econômico tinha como objetivos o combate à inflação, as reformas sociais e o crescimento econômico. Para Skidmore (p. 288), o Plano Trienal era o projeto de governo brasileiro mais ambicioso do pós-guerra, pretendendo combater a alta de preços, garantindo crescimento econômico. A inflação nesse período havia aumentado significativamente, o “índice anual passou de 26,3% em 1960 para 33,3% em 1961 e 54,8% em 1962” (FAUSTO, p. 455). O plano pretendia diminuir drasticamente a inflação e manter o nível de crescimento econômico em 7% ao ano, “um nível de crescimento econômico no nível dos melhores anos de Juscelino” (SKIDMORE, p. 288). Entretanto, o Plano Trienal, que dependia da colaboração de diversos setores da sociedade, não conseguiu o seu intento e acabou por gerar descontentamento generalizado.

As direitas não aceitavam medidas que consideravam “distributivistas” e “inflacionárias”. As esquerdas reclamavam o ônus que recairiam sobre os ombros dos trabalhadores, obrigados a suportar o peso do controle da inflação e das políticas de “austeridade” e de “saneamento”. Para os de baixo, era pouco. Para os de cima, demais. (REIS, 2014b, p. 36)

O Plano Trienal fracassou e isso pode ser visto pelos números, a inflação chegou a 25% nos cinco primeiros meses do ano, sendo que o objetivo é que essa taxa chegasse a esse índice apenas ao final do ano, e o Produto Interno Bruto (PIB) que havia alcançado 5,3% ao ano em 1962, estava em 1,5% no ano seguinte (FAUSTO, p. 456).

A luta política em torno do Plano Trienal e das reformas ocorreram ao modo populista, baseado na mobilização popular, mas sem romper com o pacto social típico desse tipo de política. Entretanto, o governo não conseguiu manter o controle que esperava da situação.

As lutas políticas em torno do programa San Tiago Dantas-Furtado de estabilização e reforma facultaram aos extremistas a oportunidade de recrutar novos prosélitos. Fator importante foi a maneira pela qual esse recrutamento ocorreu, através de um processo de mobilização de maior envergadura do que qualquer participação política jamais vista na história da República. Podia-se praticamente deduzir que o Brasil estava experimentando a tomada de consciência que os ideólogos do nacionalismo vinham pregando desde o começo da década de 50. O fato de ter sido a mobilização muitas vezes empreendida pelos extremistas reflete simplesmente a gravidade das questões e suas consequências sociais de longo alcance. (SKIDMORE, 1982, p. 309)

Os setores que já estavam se mobilizando pelas reformas de base, como os trabalhadores urbanos e rurais, passaram a pressionar, cada vez mais, o presidente João Goulart, para que “largasse de mão atitudes e políticas de conciliação e exercitasse as margens próprias do poder” (p. 37). Os mais radicais passaram a defender o recurso à força.

A palavra de ordem “*Reforma Agrária na lei ou na marra!*” (idem, p. 37) serve para sintetizar a disposição desses grupos para o enfrentamento. Até mesmo o governador do Rio Grande do Sul e cunhado de Jango, Brizola, passou a fazer oposição às ações do governo. Ao obter controle sobre uma cadeia de estações de rádio, este organizou o “grupo dos onze” que se constituíam enquanto células políticas que estavam se preparando para uma revolução.

Os setores conservadores da sociedade também se articularam. Skidmore (p. 274) lembra do importante protagonismo de Júlio Mesquita Filho, proprietário do jornal *O Estado de São Paulo*, nesse momento político, com vistas à destituição de Goulart. Para Skidmore, “*os radicais anti-jango tinham uma conhecida reserva de doutrinas antidemocráticas às quais recorrer. Como haviam alegado em 1950 e 1955, pretendiam que não se podia confiar no eleitorado brasileiro*” (p. 274). Este autor destaca também a criação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) em 1961, fundado por “*homens de negócio*” que teria o objetivo de “*mobilizar o sentimento público ‘democrático’ contra os esquerdistas em torno de Jango*” (p. 274).

Como dito anteriormente, os setores conservadores da sociedade reivindicavam o termo “democrático” mas propunham ações autoritárias e defenderam a instauração do regime ditatorial. O ideal defendido se tratava de uma democracia que tinha medo do povo, como nos lembrou Freire. As reivindicações dos movimentos populares eram desconsideradas, sendo associadas ao “comunismo”, de modo que as reformas propostas por Jango eram representadas como uma ameaça a esses setores. Este discurso esteve presente nas mobilizações contra o governo, o próprio título de um desses movimentos, “*Marcha da Família Pela Liberdade com Deus contra o Comunismo*”, ilustra como foi visão era construída. Termos como “liberdade” e a necessidade de defender a democracia estavam presentes, mas o que se defendia de fato eram ações autoritárias, com o intuito de silenciar os movimentos reivindicatórios pelos direitos sociais. Engrossando os que se posicionavam contra as reformas estavam “*boa parte das classes médias e até mesmo setores populares: pequenos proprietários, profissionais liberais*”, como também “*professores, estudantes, jornalistas, trabalhadores urbanos*” (REIS, 2014b, p. 37), oficiais das forças armadas. Vários empresários em torno da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) também participaram financiando o IPES (entidade instituída para fazer propaganda contra o governo Goulart) e também os próprios militares que liderariam o golpe. A FIESP continuou importante para a ditadura, participando do financiamento das ações da Operação Bandeirante (OBAN), organização com o intuito de combater grupos guerrilheiros e opositores ao regime militar.

Jango abriu mão da batalha no Congresso Nacional pelas Reformas de Base e tentou implantá-las por meio de decreto. Para conseguir isso, o governo precisaria demonstrar a representatividade dessas propostas e demonstrar sua força política. Assim, Jango tentou, a partir de uma série de comícios onde pretendia reunir multidões, anunciar as reformas. No dia 13 de março de 1964, ocorreu, na cidade do Rio de Janeiro, o primeiro grande comício. Nessa ocasião foram assinados dois decretos, o mais importante, declarava “*sujeitas de desapropriação propriedades subutilizadas*” (FAUSTO, p. 459). Para Fausto, a tática dos comícios se revelou desastrosa, “*as bandeiras vermelhas que pediam a legalização do PC, as faixas que exigiam a reforma agrária etc. foram vistas pela televisão, causando arrepios nos meios conservadores*” (idem). Nesse dia, também havia sido anunciado que a reforma urbana estava sendo elaborada o que também gerou temor para setores da classe média.

Reis (2014b), aponta que apesar de muitos setores da sociedade haverem “*acumulado riquezas, privilégios e favores no processo de afirmação do nacional-estatismo*” (p. 37) do qual João Goulart era depositário, estes nutriram medo da crescente mobilização pelas reformas e a “*irrupção de lideranças populares que se faziam cada vez mais atuantes*” (idem) e que poderiam rebaixar suas posições, retirando-lhes as vantagens de que dispunham. Parte significativa das classes média e alta sentia-se ameaçada pelo processo de redistribuição de riqueza e de poder que se buscava afirmar pelas reformas de base. Eles, ainda, alimentavam o temor de que o país estava próximo da desordem e do caos e que o processo em curso atacaria, inclusive, os valores morais e religiosos da sociedade. O medo comunismo se fazia presente já há algumas décadas por conta dos embates da Guerra Fria e era fortalecido pelo momento de embate presente na sociedade.

O nacional-estatismo brasileiro levaria, também, como em Cuba, à *comunização* do Brasil? Não seria esse um resultado inevitável, considerando-se o protagonismo crescente das reivindicações sociais? Mobilizaram-se dinheiros, espadas e terços para esconjuram a hipótese. (REIS, 2014b, p. 38)

Alguns dias depois, as forças conservadoras mostraram seu poder de mobilização. Quinhentas mil pessoas desfilaram nas ruas de São Paulo, pela “*Marcha da Família com Deus pela Liberdade*”. O movimento organizado por setores conservadores da Igreja Católica, alcançou eco sobre outras cidades. Benevides (2009) cita que parte da elite brasileira alimentava este tipo de campanha pautada pelo discurso do medo, as “*verdadeiras classes dominantes (o grande capital, o latifúndio, a tecnoburocracia) que, com rara eficiência, cultivavam o medo e o ressentimento do homem comum*” (p. 31) estavam a frente da organização desses movimentos. A campanha foi muito importante para o convencimento das

classes médias, mas as suas ações se estenderam também ao parlamento. O Congresso brasileiro havia se tornado palco de muitos conflitos ideológicos “*contra o suposto golpe para instalar no País uma “república sindicalista”*”. A União Democrática Nacional (UDN), que representava os latifundiários, liderava no congresso a luta contra as posições de Jango, associando-as a um movimento revolucionário comunista que pretendia tomar o país e que deveria ser contido para a restituição da “*tranquilidade à família brasileira*” (BENEVIDES, 2009, p. 31)

Frente a polarização que tomou conta da vida política do país, João Goulart não se mostrou hábil o suficiente para alcançar seus objetivos e principalmente evitar um golpe de estado. Ao que tudo indica, a manutenção do funcionamento das instituições democráticas tornara-se uma tarefa bastante difícil naquele momento, quando poucos acreditavam na sua eficiência e legitimidade. Para diferentes grupos, tanto os mais conservadores, quanto os mais engajados com a luta por direitos sociais, as instituições democráticas não eram vistas como viáveis para a resolução do impasse em que o Brasil se encontrava. “*O consenso público no Brasil entrava em desintegração. Elementos representativos das duas extremas proclamavam com frequência cada vez maior sua perda de fé na política democrática*” (SKIDMORE, 1982, p. 310). O próprio Jango teria tentado sem sucesso um golpe para derrubar os governadores Lacerda e Miguel Arraes (SKIDMORE, 1982, p. 320), além de buscar a aprovação de um estado de sítio no congresso, buscando poderes de exceção.

Skidmore (1982), mostra um João Goulart de “*personalidade fraca, colhida pelas garras de um tufão, o presidente agira com indecisão, expondo-se dessa forma aos ataques da direita como da esquerda*” (p. 310). Fausto destaca que a radicalização que marcou esse período tornou o golpe inevitável. Enquanto que Reis concluiu o contrário, afirmando que era possível impedir a derrubada do governo. Esse historiador defende que faltou a João Goulart e a outros líderes partir para o enfrentamento, pois aceitaram o golpe como uma fatalidade e acreditaram de pronto que estavam derrotados. Para Reis, as lideranças do governo deveriam, não apenas buscar tomar o comando das tropas militares (que logo num primeiro momento não haviam aderido ao movimento), mas conclamar os movimentos populares e sindicatos.

Pesquisas de época, realizadas pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), evidenciavam uma popularidade relativamente alta de Jango. Por outro lado, eram consideráveis as forças de que dispunham as esquerdas, nas instituições, nos sindicatos, nos movimentos populares e nas próprias Forças Armadas. É certo que, entre elas, havia desconfianças - e fundadas. Desconfiavam de Jango, e Jango desconfiava de quase todos. Mas o fenômeno também existia entre as direitas. A derrota não estava escrita em nenhum livro sagrado, nem definida desde sempre por alguma *lei de bronze* da história. As esquerdas tinham meios para se defender, entretanto, eles não foram acionados. (REIS, 2014, p. 45)

João Goulart precipitou-se na capitulação, aceitando a derrota e não apresentando qualquer forma de resistência. Skidmore também destaca que Goulart abriu mão de um enfrentamento, o que surpreendeu tanto seus aliados quanto seus oponentes.

O governo Goulart caiu tão rapidamente que até os “revolucionários” ficaram surpresos. Em vez de armar uma resistência no Rio de Janeiro, ou em Brasília, ou no Rio Grande do Sul, Goulart fugiu do Brasil, deixando seus perplexos partidários isolados em face dos revolucionários que se mobilizavam rapidamente. (SKIDMORE, 1982, p. 368)

Reis também descreve um João Goulart amedrontado que hesitou em dar ordens aos setores do exército que não se rebelaram no primeiro momento. Quando o general Olympio Mourão Filho “*estouvado e não confiável, mas determinado*” (p. 43) comandou suas tropas em direção ao Rio de Janeiro, no dia 30 de março de 1964, não detinha uma unanimidade dentro das forças armadas, mas enfrentou um oponente bastante desarticulado. As tropas que se dispuseram a derrubada do governo eram “*tropas pequenas, mal equipadas e escassamente municadas, mas criaram um pólo em torno do qual seria necessário optar. Contra ou a favor?*” (REIS, 2014b, p. 44) enquanto isso, outros setores militares aguardavam que ordens fossem dadas pelo presidente da República. Entre os defensores das reformas de base, reinava o impasse, pois esperavam a liderança de João Goulart para combater o golpe, “*com exceção de poucas tentativas isoladas e sem coordenação, a maioria, vacilante, olhava para o alto, para o presidente da república, à espera de ordens*” (REIS, 2014b, p. 44) que não vieram. João Goulart refugiou-se no Rio Grande do Sul, lá encontrou Brizola que pretendia resistir, mas ouviu do general Ladário Pereira Telles, comandante do III Exército que não havia muitas chances de vitória, mas que estava pronto para o combate “*um soldado, à espera de ordens. Mas Jango não queria dar ordens, estava apavorado diante do incêndio que ajudara a provocar, horrorizado com a hipótese de uma guerra civil que não desejava*” (REIS, 2014b, p. 44). Para evitar um “banho de sangue”, Jango partiu para o exílio no Uruguai.

Com a deposição do presidente da república, o brasileiro só pôde voltar a eleger novamente o líder máximo da nação 25 anos depois. Nesse tempo, o Brasil foi governado por cinco presidentes militares - Castelo Branco (com mandato de 15 de abril de 1964 até 15 de março de 1967), Arthur Costa e Silva (de 15 de março de 1967 a 31 de agosto de 1969), Emílio Garrastazu Médici (de 30 de outubro de 1969 a 15 de março de 1974), Ernesto Geisel (de 15 de março de 1974 até 15 de março de 1979) e João Baptista Figueiredo (cujo mandato iniciou-se em 15 de março de 1979 e durou até 15 de março de 1985); duas juntas militares - logo após o golpe que derrubou Jango (essa junta ficou alguns dias no poder até a decretação

do AI-1) e após a morte de Costa e Silva, composta por três ministros militares: Aurélio de Lira Tavares, ministro do Exército; Augusto Rademaker, ministro da Marinha, e Márcio Melo, ministro da Aeronáutica, essa junta militar exerceu o governo nacional de 31 de agosto de 1969 até 30 de outubro do mesmo ano; e um presidente civil, José Sarney, já sob a égide do fim do autoritarismo, mas eleito de forma indireta, por um colégio eleitoral, num momento em que ainda não dispúnhamos de uma Constituição democrática, seu mandato foi de 15 de março de 1985 até 15 de março de 1990.

O movimento militar que depôs o presidente João Goulart, em 1964, utilizou-se de decretos, chamados Atos Institucionais (AI's) para exercício de seu poder, ficando acima das instituições, como, a constituição de 1946 (antes de sua revogação definitiva), ou o Congresso. Dessa forma, a legalidade das ações da ditadura eram garantidas por meio destes AI's. Por meio deles, o governo militar exerceu seu poder sobre o Congresso e toda a sociedade, cassando mandatos, instituindo Inquéritos Policiais Militares (IPM) (que levou à prisões e torturas), cerceando as ações parlamentares. O Ato Institucional de número 1 permitiu a cassação e prisão de centenas de pessoas consideradas subversivas pelo regime, entre eles Paulo Freire.

Por meio desse AI, a junta militar que representava o movimento que derrubou Jango, justificava o golpe e as alterações na Constituição vigente, a de 1946.

A revolução vitoriosa se investe no exercício do Poder Constituinte. Este se manifesta pela eleição popular ou pela revolução. Esta é a forma mais expressiva e mais radical do Poder Constituinte. Assim, a revolução vitoriosa, como Poder Constituinte, se legitima por si mesma. Ela destitui o governo anterior e tem a capacidade de constituir o novo governo. Nela se contém a força normativa, inerente ao Poder Constituinte. Ela edita normas jurídicas sem que nisto seja limitada pela normatividade anterior à sua vitória. Os Chefes da revolução vitoriosa, graças à ação das Forças Armadas e ao apoio inequívoco da Nação, representam o Povo e em seu nome exercem o Poder Constituinte, de que o Povo é o único titular. O Ato Institucional que é hoje editado pelos Comandantes-em-Chefe do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, em nome da revolução que se tornou vitoriosa com o apoio da Nação na sua quase totalidade, se destina a assegurar ao novo governo a ser instituído, os meios indispensáveis à obra de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil, de maneira a poder enfrentar, de modo direto e imediato, os graves e urgentes problemas de que depende a restauração da ordem interna e do prestígio internacional da nossa Pátria. A revolução vitoriosa necessita de se institucionalizar e se apressa pela sua institucionalização a limitar os plenos poderes de que efetivamente dispõe. (Ato Institucional nº , 9 de abril de 1964)

Assim começava o primeiro Ato Institucional ditado pelo regime militar. Por meio deste, verifica-se a estratégia de busca de legitimidade do movimento, justificando que as forças das armas tinham o mesmo peso do voto como instrumento da vontade popular. O movimento que se ergueu pretendendo a restauração da democracia (pelo menos era o que seus líderes afirmavam) em seu primeiro ato colocava a constituição e o congresso sob sua

vontade. A legitimidade para isso decorria do “*exercício do Poder Constituinte, inerente a todas as revoluções*”. Os líderes do golpe se apresentavam como representantes do povo pelo simples fato de terem tomado o poder e desconsideravam as manifestações dos movimentos populares como parte do jogo democrático, apontando-as como entraves à “*ordem interna*”. As Forças Armadas teriam agido pela vontade popular, mas era necessário que o povo não se manifestasse ou tivesse sua participação controlada. Observa-se, nisso, algumas características apontadas por Bobbio em sua definição de ditadura.

O Governo ditatorial não é refreado pela lei, coloca-se acima dela e transforma em lei a própria vontade. Mesmo quando são mantidas ou introduzidas normas que resguardam nominalmente os direitos de liberdade, ou limitam de outra forma o poder do Governo, estas normas jurídicas são apenas um véu exterior, com escassa ou nenhuma eficácia real, que o Governo ditatorial pode ignorar com discricção mais ou menos absoluta, recorrendo a outras leis que contradizem as primeiras ou que criam exceções, utilizando poderosos organismos políticos subtraídos ao direito comum ou invocando diretamente pretensos princípios superiores que guiam a ação do Governo e que prevalecem sobre qualquer lei. (BOBBIO, 1998, p. 373)

Logo a seguir, o Ato Institucional apontava suas determinações: eleição indireta para presidente, o qual teria amplos poderes; parlamentares poderiam ter seus mandatos cassados. E assim o foi, logo após a publicação deste decreto, “*a junta procedeu imediatamente às primeiras cassações, atingindo dezenas de pessoas, nas quais se incluíam as principais lideranças derrotadas*” (REIS, 2014b, p. 52) também foram cassados 40 deputados federais e alguns oficiais das Forças Armadas foram mandados para a reserva.

Paulo Freire foi, neste período, preso por cerca de setenta dias em Olinda e Recife. Após sua libertação, Freire buscou asilo na Bolívia e logo após no Chile. Enquanto esteve preso, um fato bastante irônico ocorreu, um dos militares, um tenente, pediu que ajudasse na alfabetização de alguns recrutas. Freire recusou, afirmando que estava preso justamente por essa razão e que o próprio tenente poderia ir preso se as aulas ocorressem.

O AI-1 manteve, formalmente, a vigência da Constituição de 1946 e o funcionamento do Congresso e justificava as atitudes dos militares como algo inerente à vontade popular. A aparência era democrática mas os decretos autoritários. Fausto argumenta que este foi um dos aspectos do regime militar, “*embora o poder real se deslocasse para outras esferas e os princípios básicos da democracia fossem violados, o regime quase nunca assumiu sua feição autoritária*” (FAUSTO, 2000, p. 466). Nesse sentido, muitas das disposições, entre elas as que limitavam os direitos dos cidadãos, eram anunciadas como provisórias, “*o próprio AI-1 limitou sua vigência até 31 de janeiro de 1966*” (idem). Entretanto, o regime ditatorial durou bastante tempo.

Por meio do AI-2, o bipartidarismo foi instituído no país. As agremiações políticas existentes foram dissolvidas e criados em seu lugar a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), que aglutinava os políticos governistas, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) que reunia a oposição consentida. Por meio dos Atos Institucionais de nº 2 e 3, a eleição indireta para cargos executivos foi consolidada e expandida. Não apenas, o presidente passara a ser escolhido desta forma, como também os governadores dos estados brasileiros. A escolha dos chefes do poder executivo em âmbito federal e nos estados deveria ocorrer de forma nominal pelos parlamentares que compunham os respectivos colégios eleitorais. Os prefeitos das capitais passaram a ser escolhidos pelo seu respectivo governador, com anuência das Assembleias Legislativas.

O Ato Institucional mais “extremo” foi o de número 5 que aumentou os poderes de intervenção do presidente da República, dando-o o poder de fechar provisoriamente o Congresso, nomear interventores para estados e municípios. Por meio desse decreto, a figura do habeas corpus foi suspensa e a censura aos meios de comunicação tornou-se uma prática comum do regime. O AI-5 foi baixado em 13 de dezembro de 1968, respondia à pressão política que ditadura militar recebeu de vários setores da sociedade. Nesse ano, “*as mobilizações ganharam ímpeto*” (FAUSTO, 2000, p, 477) não apenas no Brasil, mas em todo mundo. Nos Estados Unidos, o líder antissegracionista Martin Luther King foi assisando, as manifestações contra a Guerra do Vietnã foram significativas. Na França, o “maio de 68” congrega jovens em manifestações contra o sistema e ensino e que assume uma amplitude a ponto de desestabilizar o governo De Gaulle. No Brasil, ocorreram inúmeros atos contra a ditadura, culminando com a “passeata dos cem mil”, após a repressão a várias outras manifestações de estudantes contra o autoritarismo do governo e a morte do estudante Edson Luís pela Polícia Militar. Essa mobilização congregou, além de estudantes, vários outros setores da sociedade como artistas, parte da Igreja e da classe média. Além dessas manifestações, o governo militar também teve que enfrentar, neste ano, vários agrupamentos de guerrilheiros, inspirados nas ações revolucionárias de Che Guevara. Esses grupos pretendiam se instalar num determinado ponto do país e “*a partir daí irradiasse através de suas ações até alcançar o apoio das classes dominadas*” (FAUSTO, 2000, p. 479).

O AI-5, significou a “*ditadura sem disfarces*” (ARQUIDIOSE DE SÃO PAULO, 1985), foi o primeiro Ato Institucional que não tinha prazo de término e suas medidas foram extremas. Nesse momento, a tortura era uma prática “integrante dos métodos do governo” (Fausto, 2000, p. 480). Organismos foram criados para conseguir de opositores, informações que serviam ao regime, por meio de práticas cruéis de interrogatório, com pleno desrespeito

aos direitos humanos. Até 1979, a ditadura levou ao exílio aproximadamente 10 mil pessoas, cassou 4682 mandatos, (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1985, p. 68), milhares de cidadãos brasileiros foram presos e torturados. O regime autoritário foi responsável por “*uma lista de mortos e desaparecidos tocando a casa das três centenas*” (idem).

Reis defende que a partir de 1979, ocorre o fim do regime ditatorial, apesar de ainda não temos direitos democráticos garantidos por uma constituição e ainda vigorarem muitas leis herdadas do período ditatorial. Mesmo não havendo mais uma ditadura, o Estado brasileiro ainda era bastante autoritário, não havendo uma legislação que garantisse direitos aos cidadãos.

Dessa forma, quando em 1º janeiro de 1979, é aprovada a emenda constitucional nº 11, muitas garantias civis voltaram a vigorar, como o habeas corpus que foi restaurado, também, o Poder Executivo perdeu grande parte de sua capacidade de intervenção. “*A partir dessa data, o Executivo já não poderia declarar o Congresso em recesso, cassar mandatos, demitir ou aposentar funcionários a seu critério, privar cidadãos de seus direitos políticos.*” (FAUSTO, 2000 p. 494). Por isso, desde então, não existiria mais um regime ditatorial que vínhamos tendo desde 64. Entretanto, isso não significava um regime democrático.

Nesse sentido, também Fausto (2000) defende que a Constituição de 1988 é o “*marco que pôs fim aos últimos vestígios formais do regime autoritário*” (p. 526). A transição para a democracia teria começado com o Governo do general Geisel, (1974-1979). Conforme Fausto, a transição

“lenta, gradual e segura” partiu do próprio governo. Ela só poderia ser modificada, no seu ritmo e na sua amplitude, se a oposição tivesse força suficiente para tanto ou se o desgaste do próprio regime autoritário provocasse seu colapso. Nem uma coisa nem outra aconteceu. Tivemos assim uma longa “transição transada”, cheia de limites e incertezas. (p. 526)

Fausto também nos lembra de que, mesmo com o fim do período autoritário e após a Constituição de 88, muitos personagens que ocuparam postos importantes dentro do regime militar, não foram marginalizados na cena política. Muitas lideranças que exerceram papéis importantes dentro do jogo de poder durante os anos de Chumbo mantiveram uma esfera de influência importante na vida política nacional. A ditadura chegou ao fim, mas nem por isso, os grupos que a sustentava se ausentaram da luta política.

Os eventos da história político-social brasileira apontam para uma forte tradição antidemocrática mantida por amplos setores da sociedade que se comportam de uma maneira conservadora no Brasil. A participação de Freire e tudo o que ele representa na gestão da maior cidade do país, trata-se de um fenômeno não hegemônico na trajetória do país. As

classes populares sempre estiveram à margem do processo decisório do país. A gestão de Freire, pelo contrário, pretendia não apenas servir aos interesses de trabalhadores e excluídos, como também ser sustentada por estes. A “construção da escola pública popular” só seria possível com a participação desses setores tradicionalmente excluídos dos serviços públicos e das esferas de decisão.

Mesmo contextualizando a década de 80 como um período de grande participação popular, convém lembrar que muitas das lideranças que participaram da luta pelas “diretas já” e contribuíram na elaboração da nova constituição, num primeiro momento saudaram o golpe de 1964.

Setores importantes da imprensa, da sociedade civil como a CNBB e a OAB, que se constituíram em importantes agentes do processo de redemocratização, denunciando as torturas e clamando por “liberdade” apoiaram o levante militar que destituiu o presidente João Goulart e que já em seus primeiros dias realizou uma série de prisões arbitrárias.

A articulação da sociedade civil foi um fator importante no processo de restituição da ordem democrática. A mobilização pela Anistia Política (em 1978 e 1979), as greves dos metalúrgicos do ABC (entre 1978 e 1981), as manifestações contra morte do jornalista Vladimir Herzog (1975) e dos operários Santo Dias da Silva (1979) e Manoel Fiel Filho (1976) e o movimento pelas Diretas Já (em 1984) estão entre as manifestações populares mais significativas desse período.

Nesse sentido, o movimento grevista dos metalúrgicos do ABC paulista¹¹ apontou para o surgimento de novas lideranças no meio sindical e que posteriormente aglutinariam vários setores dos movimentos sociais em torno da criação do Partido dos Trabalhadores. O governo ditatorial manipulava os índices de inflação de 1973 e 74 sob os quais os reajustes salariais eram calculados. A greve teve início para tentar corrigir os 31,4% de perdas por conta da diferença entre os índices de inflação reais e os oficiais. Apesar de algumas derrotas e da prisão de seus líderes, a mobilização implicou no fortalecimento do sindicalismo dessa região. Seus líderes foram soltos e logo desenvolveram um grande prestígio entre os seus liderados. Entre fins dos anos 70 e início dos 80, as greves dos metalúrgicos do ABC conquistaram o apoio de parcelas significativas da sociedade, mobilizaram milhares de trabalhadores, enfrentando os dispositivos autoritários ainda existentes por conta da vigência da constituição de 67. Apesar do fim do AI-5, a legislação brasileira ainda era bastante autoritária, proibindo a

11 A sigla ABC se trata de uma referência às cidades da região metropolitana da capital paulista: Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano, além de Diadema, região cuja atividade econômica está associada à indústria metalúrgica.

livre organização dos trabalhadores e permitindo uma dura perseguição aos seus líderes. A repressão, no entanto, acabou por fortalecer o movimento, ajudando a evidenciar o papel do governo militar contra os trabalhadores. Dessa forma, as greves do ABC politizaram a luta sindical, pois a “*aliança entre patrões e governo revelara-se de modo insofismável*” (REIS, 2014b, p. 129). Essas greves também apontaram para uma nova forma de aglutinação dos movimentos sociais fora do campo de influência do trabalhismo - o braço sindical do populismo - e dos comunistas do PCB.

A campanha das “Diretas Já” surgiu da frente única que reuniu vários partidos, entre eles o PT e o PMDB e logo ganhou grande expressão nas ruas. Tratava-se de uma campanha em favor da aprovação emenda Dante de Oliveira (PMDB - MS), como ficou conhecida a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 5 de 1983. Essa PEC propunha a eleição direta para o cargo de presidente da República. Vários atos públicos se sucederam nas principais cidades brasileiras, aglutinando milhões de pessoas. Entretanto, a Câmara dos Deputados, de maioria governista, no dia 25 de abril de 1964 não aprovou a emenda, levando a uma grande frustração popular.

No ano seguinte, procedeu-se a mais uma escolha do presidente da república por via do colégio eleitoral composto por congressistas. Desta vez, no entanto, a oposição conseguiu vencer o pleito. Foi apresentado o nome de Tancredo Neves para concorrer contra o candidato governista, Paulo Maluf (PDS). Tancredo Neves, foi membro do MDB durante os anos de ditadura e participou de muitos comícios pelas “Diretas Já”, mesmo sendo candidato numa eleição indireta. “*Tancredo apareceu na televisão e nos comícios, reforçando seu prestígio e a pressão popular favorável à sua candidatura*” (FAUSTO, 2000, p. 511). Já seu vice, José Sarney, havia sido membro da ARENA, o partido do governo durante os anos ditatoriais. Foi, inclusive, o presidente desta legenda, quando esta se tornou Partido Democrático Social (PDS). Tratava-se de um político que até pouco tempo antes da formação dessa chapa estava associado aos militares e setores conservadores e que, portanto, não combinava com os ideais de redemocratização do país.

A dupla Tancredo - Sarney saiu vitoriosa na eleição indireta, no dia 15 de janeiro de 1985, conquistando 480 votos, contra 180, conseguiu votos inclusive entre membros do partido do governo o PDS. No dia 15 de março, deveria ocorrer a posse de Tancredo Neves, o que não aconteceu. O presidente eleito desenvolveu uma doença grave e foi internado, passou por algumas intervenções cirúrgicas e faleceu no dia 21 de abril de 1985. O tempo de internação e seu enterro ocorreram em clima de grande comoção. O primeiro civil a tornar-se

presidente, após o golpe de 64, José Sarney carregava em sua história a ligação com os setores militares que governaram o país durante a ditadura.

Em termos econômicos, os anos 80 foram bastante difíceis no Brasil. Passamos por uma sucessão de planos econômicos que naufragaram, altas taxas de inflação e desvalorização salarial. Vale dizer que essa situação não era restrita ao Brasil, boa parte do mundo sofria com uma crise, notadamente, os países mais pobres. Ao se referir aos países da África e América Latina, Hobsbawm é taxativo “*A maioria das pessoas na verdade se tornou mais pobre na década de 1980*” (HOBSBAWM, 1995, p. 395).

Nos anos 80, com a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira. As políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira estimulados pelo Banco Mundial levaram o país a apresentar, no início dos anos 90, um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedentes neste século, com cerca de 40% de sua população vivendo abaixo da linha de pobreza. (SOARES, 1998, p. 17)

No Brasil, a década de 80 apresentou os esforços de diferentes economistas de enfrentar a inflação por meio de planos econômicos. O aumento generalizado dos preços marcou a vida dos que viveram essa década, acarretando a diminuição no poder de compra dos assalariados, de forma que seus vencimentos eram desvalorizados pelo processo inflacionário. Algumas vezes, o comércio registrou mais de um reajuste de preço no mesmo dia. No ano de 1985, a taxa anual de inflação chegou à marca 235,5 % ao ano (FAUSTO, 2000, p.522).

A economia estava indexada, isso significava, de certa forma, que os preços dos produtos aumentavam por uma inércia. A taxa de inflação do mês anterior era de antemão repassada para os preços do mês seguinte. “*E assim formado um círculo vicioso, do qual só seria possível sair quebrando-se o mecanismo da indexação*” (FAUSTO, 2000, p. 522).

Uma dos planos criados para enfrentar a inflação foi o plano cruzado. O Presidente José Sarney anunciou em cadeia de rádio e televisão o plano econômico que pretendia acabar com a alta dos preços. “*O cruzeiro seria substituído por uma moeda forte - o cruzado - na proporção de 1000 por 1; a indexação foi abolida; os preços e a taxa de câmbio foram congelados por prazo indeterminado e os aluguéis, por um ano*”. (FAUSTO, 2000, p. 522). Os preços foram congelados e os consumidores convocados para se tornarem “fiscais do Sarney”.

O congelamento de preços teve um profundo eco na população, que não podia acompanhar os complicados meandros da economia e preferia acreditar nos atos de

vontade de um dirigente visto agora como corajoso. Foi a época da ocupação de supermercados em nome do povo e da vigilância comovente, mas inútil, dos fiscais do Sarney (FAUSTO, 2000, p. 522)

Também foi criado o mecanismo do gatilho salarial. Os salários seriam reajustados automaticamente toda vez que a inflação chegasse a 20% .

O congelamento de preços resultou em alguns casos em aumento real de salário, propiciando um poder de compra maior (FAUSTO). Conseqüentemente, um aumento do consumo. Surgiu a cobrança de ágio, *“uma quantia cobrada por fora, acima do preço da tabela”* (FAUSTO, 2000, p. 523) instituída pelo governo. Produtos sumiram das prateleiras dos supermercados, assim como a carne desapareceu dos açougues. Só era possível a aquisição de alguns produtos se o consumidor estivesse disposto a pagar um valor além do tabelado, o ágio. O Plano Cruzado, assim como outros que vieram durante o governo José Sarney fracassaram no sentido de combater a inflação. Na cidade de São Paulo conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor (IPCA), a taxa de inflação em abril de 1985, quando Sarney assume o cargo de presidente da República, era de 9,33%, em janeiro de 1989, essa taxa está na marca de 37,31% (IBGE, 2014). Em 1990, a inflação no mês de março, data da posse do novo presidente, Fernando Collor e primeiro ano da gestão de Freire na SME, chegou à marca de 79,62%, em São Paulo.

Sob esse quadro que ocorreram as discussões da Assembleia Nacional Constituinte que começou a se reunir no dia 1 de fevereiro de 1987. A Nova Constituição nasceu após longos debates, os trabalhos terminaram com sua promulgação em 5 de outubro de 1988. Da comissão de sistematização resultou-se um texto com 496 artigos sobre os quais foram apresentadas 20.791 emendas. A pressão dos diversos grupos estava presente nas discussões, os votos dos parlamentares eram disputados por lobistas. *“Cerca de 10 mil pessoas, diariamente, percorriam corredores e salas lutando por seus interesses, assediando, persuadindo, barganhando, cabalando votos”* (REIS, 2014b, p. 158). Esses grupos de pressão representavam sindicatos, entidades estudantis, grupos feministas, grandes corporações, entidades de defesa do meio ambiente entre outros. Além disso, muitas manifestações ocorreram *“em favor das respectivas demandas”* (idem).

O ano 1989, quando Paulo Freire aceitou o cargo de secretário de educação do município de São Paulo, também foi quando o brasileiro pode, pela primeira vez após o golpe civil militar de 64, escolher o presidente da República. Fernando Collor de Mello venceu uma eleição de dois turnos. No segundo turno, enfrentou Luís Inácio Lula da Silva do PT. A vida política de Collor começou ainda durante os tempos em que os militares estavam no poder,

quando foi nomeado prefeito de Maceió – AL, em 1979. Apesar de sua trajetória ter se iniciado junto aos militares, Collor se apresentou com um “outsider”, alguém fora dos grupos dominantes da política, mas, uma vez eleito, seu governo foi catastrófico. Sua política econômica, o Plano Collor destacou-se pelo confisco de uma parcela significativa dos depósitos bancários dos brasileiros. Com o intuito de combater a inflação, a política econômica em curso colocou o país num grande processo de recessão econômica, empresas fecharam, o desemprego subiu a margens exorbitantes. Seu plano de governo também incluiu o enxugamento da máquina do Estado através de demissão de funcionários federais, extinção de órgãos públicos e a privatização de empresas estatais. Em 1992, renunciou ao cargo de presidente após abertura do processo de impeachment desencadeado por denúncias ao tesoureiro de sua campanha eleitoral.

Cabe destacar, para um maior entendimento da época em questão, o fim da bipolaridade Capitalismo x Socialismo, representada pelas potências armadas Estados Unidos e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, com a derrocada do sistema soviético. Desde meados da década de 80, a União Soviética passou por mudanças de ordem econômica e política que culminariam mais adiante com a dissolução desse regime. Em 1985, Mikhail Gorbachev assumiu a secretaria do Partido Comunista da União Soviética (PCUS). As reformas implantadas a partir de então: Perestróica – “reestruturação” e Glasnot – “transparência”, denotavam as mudanças que se pretendia no Estado Soviético que questionaram pontos-chaves do sistema socialista vigente naquele país. A Perestróica se constituiu em uma série de reformas econômicas dentro do marco do socialismo mas que significavam uma aproximação do regime capitalista. A Glasnot representou uma abertura política do regime, em sentido à uma democratização.

Mas o marco que simbolizou o fim da guerra fria e a derrocada da experiência de socialismo até então existente foi a “queda do muro de Berlim”, ato decisivo na reunificação da Alemanha, antes dividida em República Democrática Alemã, sob influência de Moscou, e República Federal da Alemanha, sob influência de Estados Unidos, Inglaterra e França. Alguns anos mais tarde, o próprio regime soviético sucumbiu, pondo fim ao principal Estado socialista da História. O marco histórico da “queda do muro de Berlim” em 1989 representou o fim de uma bipolaridade ideológica que influenciou os ideários das esquerdas de todo o mundo. Também, foi um dos fatores que contribuiu para a hegemonia da visão neoliberal da economia, desde então. Alguns autores como Sevcenko (2001) explicam a prevalência de um “pensamento único” atrelado aos valores da economia de mercado e da livre concorrência, defesa do Estado Mínimo. Os benefícios à população que deveriam ser assegurados pelo

Estado passam a ser questionados pelos que defendem o modelo neoliberal. Assim, o combate ao desemprego e medidas para diminuir a desigualdade social, como a cobrança progressiva de impostos passam a ser refutadas, sobrando pouco espaço àqueles que defendem um projeto mais progressista de sociedade. Essa discussão ocorre sem margem para a discussão ideológica, ou de visão de projetos para a sociedade, pois as medidas neoliberais são apresentadas como verdades técnicas, frutos do saber econômico, o único caminho para uma sociedade moderna. No Brasil, essas medidas são apresentadas de diversas formas, como a privatização de empresas públicas e reformas no tempo de aposentadorias. Nesse sentido, o governo Collor, apesar de se utilizar de medidas intervencionistas, também caminhou no sentido de implementação de política com viés neoliberal. Como lembra Sallum (1999) “*a estratégia liberal que se começara a implementar em 1990 (abertura comercial e privatizações)*” foi uma das heranças do governo de Collor que permaneceu presente na condução da política econômica brasileira nos governos seguintes.

Apresentamos um sumário dos principais acontecimentos no Brasil no que se refere à vida política do país por conta de sua relação com a biografia de Paulo Freire. Este pensador foi contemporâneo de importantes eventos pelos quais passou a nação e foi personagem importante de alguns deles, sendo que sua produção teórica sempre refletiu acerca dos fenômenos que marcaram esses momentos históricos. Freire, por meio de sua produção teórica e atuação político-pedagógica, posicionou-se no debate ideológico dessas décadas e fez parte do governo deposto pelo golpe de 64. No exílio continuou escrevendo sobre os rumos da educação dentro do contexto político de países como o Brasil, sendo que seus livros mais importantes foram escritos durante esse período. Os próximos itens desse capítulo apresentam um pouco da atuação política e teórica de Freire nesses anos. O pequeno histórico apresentado, também nos serve para perceber um fator característico da história brasileira. O país, como apontado por Freire, constituiu-se como uma sociedade pouco aberta à participação popular, mas a insistência de diversos movimentos organizados na luta democrática buscava a transformação desse aspecto. A gestão de Freire na secretaria de educação estava associada a mudança dessa tradição autoritária. De modo que muitos dos desafios encontrados, por sua equipe, estavam ligados à existência de relações autoritárias, tanto no âmbito interno entre diretores das unidades e docentes, como o relacionamento com as esferas centrais da administração municipal que não estimulava, ou mesmo permitia, uma maior participação dos docentes e da comunidade como um todo nas decisões que afetavam a educação.

2.4 A visão de Paulo Freire sobre a sociedade brasileira antes da ditadura

Bobbio (1986) lembra que a democracia, para se constituir enquanto tal, necessita de cidadãos que tenham participação ativa em seus processos. Caso a postura política seja passiva em relação à democracia acaba-se, pela falta de participação popular, por contribuir com alguma forma de tirania. Podemos, compreender além disso, que as tiranias, por seu lado, tratam também de apassivar a população com o intuito da manutenção de seu poder. No Brasil, por muitos anos, o povo esteve de diversas formas apassivado dentro da cena política. Nossa história está marcada por uma colonização que levou à formação de uma sociedade chamada por Freire de “fechada”, marcada pelo pouco espaço, ou mesmo, inexistência de canais de expressão e participação popular. Nesse sentido, a relação do povo brasileiro com a esfera política era marcada pela sua “inexperiência democrática”. Esta tem suas raízes profundas na história nacional e caracterizava-se por “disposições mentais” da população em busca de adequação à realidade social. Trata-se de formas de sobrevivência dentro de um quadro político marcado por situações extremamente autoritárias. Se por um lado, essas disposições mentais eram resultados desse quadro, por outro lado, contribuíam para na sua manutenção, uma vez que impediam a população de buscar a transformação de sua realidade e a superação dessas condições.

Era nesse aspecto que a educação teria um importante papel na formação popular, não se restringindo ao ensino dos componentes tradicionais, mas, além disso, preparando a população para o exercício da cidadania. Este por parte do povo representaria uma mudança de postura e um fator importante para a conquista de direitos. Assim, a democracia não se restringiria à participação dos pleitos eleitorais, mas se tornaria um exercício de cidadania constante, no dia a dia, por meio da participação em associações populares, onde a luta por justiça social estava presente.

A ditadura civil-militar que se instaurou em 1964 e obrigou Paulo Freire e outras personalidades ao exílio em outros países, além de outras arbitrariedades, não pode ser chamada de um fenômeno isolado dentro da história brasileira. Não apenas pelo fato de se configurar como mais um golpe de estado, sem a participação popular, que se sobrepôs às instituições que até o momento governavam o país, mas, principalmente pelo seu caráter elitista e antidemocrático, por sufocar aspirações populares.

Se, por um lado, Freire produziu, durante os anos de exílio, algumas de suas obras mais importantes e conhecidas que tratam da participação popular na vida social e política do país e do papel da educação na construção desse processo participativo; por outro lado, esse tema já estava presente em suas reflexões, alguns anos antes do golpe que derrubou João Goulart. Freire já se atinha a “inexperiência democrática” do brasileiro em “*Educação e Atualidade Brasileira*”, sua tese para admissão na cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco em 1959 e volta a abordar essa questão em “*Educação como Prática de Liberdade*”, já escrito durante o exílio. Nessas obras, Freire apontou para a necessidade de um processo educativo que possibilitasse a integração do homem com a sua realidade. A Educação era um ponto importante para o desenvolvimento econômico e para a plena democratização do país. Porém, a Educação deveria ser transformada de modo que possibilitasse a transformação das mentalidades e comportamentos ligados a manutenção das relações não dialógicas vigentes.

Para Freire, havia se desenvolvido no Brasil, um tipo de sociedade caracterizada por ele como “*fechada*”. Esse tipo de sociedade caracteriza-se por elites distantes da população, sem espaço para a manifestação popular, onde não existe povo, uma vez que este não pode se expressar, tampouco existem espaços legítimos para sua participação política. Entretanto, para Freire, o Brasil vivia naquele momento, o “*transito*” de uma sociedade do tipo “*fechada*” para do tipo “*aberta*”. Durante esse “*trânsito*”, são enfrentados muitos desafios ligados à reação das elites ao processo de abertura. Nesse contexto, Freire caracterizou as ações que levaram a eclosão do golpe civil-militar em 64.

Na história do Brasil, desde o seu período colonial, é possível observar condições (FREIRE, 2001) que propiciaram o surgimento de “disposições mentais” não autônomas, onde os sujeitos não estavam de fato integrados na sociedade, por conta de não haver possibilidade de participarem ativamente da vida democrática. As relações entre a elite e o povo se deram mediante certas condições que proporcionaram a manutenção do poder por parte da primeira e a opressão do segundo. Entretanto, apesar do círculo vicioso que as “disposições mentais” vigentes proporcionavam (pois eram resultado, como também permitiam a manutenção da exploração), Freire, ao constatar a existência destas condições, não aponta para uma visão determinista da realidade. Pelo contrário, Freire vislumbrava para possibilidade de mudança desse quadro estimulando a participação popular e uma educação conscientizadora. A realidade não é inexorável, está posta, mas não é natural, podendo ser transformada.

A análise que Paulo Freire faz do período que antecede o golpe de 64, resgata, na história do Brasil, as condições que levaram a opressão, mas aponta para meios de sua superação. Uma vez que, durante o período anterior ao golpe que derrubou Jango, o Brasil vivia a transição, ou o “*trânsito*”, de uma sociedade “*fechada*” para uma sociedade “*aberta*”, a educação do povo teria uma papel fundamental acelerando a mudança social e favorecendo um novo papel social à população e buscando sufocar as velhas relações autoritárias que ainda persistiam. Durante essa transição a educação

se fazia uma tarefa altamente importante. A sua força decorreria sobretudo da capacidade que tivéssemos de nos incorporarmos ao dinamismo da época de trânsito. Dependeria de distinguirmos lucidamente na época do trânsito o que estivesse nele, mas não fosse dele, do que, estando nele, fosse realmente dele. Sendo a fase de trânsito o elo entre um época que se esvaziava e uma nova que ia se consubstanciando, tinha algo de alongamento e algo de adentramento. De alongamento da velha sociedade que se esvaziava e que despejava nele querendo preservar-se. De adentramento na nova sociedade que anunciava e que, através dele, se engendrava na velha. (FREIRE, 2011, p.66)

O “*trânsito*” que caracterizava a sociedade brasileira ocorria no modo em que as relações autoritárias e também arcaicas da elite brasileira ainda se sustentavam, mas enfrentavam um processo de participação maior do povo na busca pelos seus direitos. Nesse quadro, foi importante o processo de industrialização que ocorrera no Brasil nos anos 50 e que possibilitou à população novas posições dentro da vida política brasileira.

Tem sido a industrialização que vem pondo o homem brasileiro em posição participante no nosso acontecer político. Isto é, posição que implica numa atitude ativa do povo em oposição àquela outra que o fazia simples expectador dos fatos a cujo desenrolar apenas comparecia, mas que não participava. Daí uma das mais fortes conexões de nossa democracia em aprendizagem, na fase atual da vida brasileira, vir se fazendo com o processo de nosso desenvolvimento econômico. (FREIRE, 1959, p. 27)

Esse processo de transição encontrava na “*inexperiência democrática*” do brasileiro o principal ponto de estrangulamento da democratização que ocorria no Brasil. O povo passou a participar do cenário político, mas ainda dispunha de disposições mentais que não possibilitavam o avanço de sua representação.

É o povo emergindo no cenário político no cenário político, rejeitando suas velhas posições quietistas e exigindo novas posições - agora de participação, de atuação e de ingerência na vida brasileira. É o povo emergindo exigindo soluções, mas ao mesmo tempo assumindo atitudes, que deixam transparecer, fortemente, os sinais de sua “*inexperiência democrática*” (FREIRE, 1959, p. 24)

Também por parte das elites acostumadas a relações autoritárias, havia a necessidade de uma educação para se adaptarem a nova realidade e que dialogassem com o povo. Entretanto, esse processo não seria simples, as elites reagiriam ao aumento de participação do

popular. Em uma conferência realizada em 1960, Freire nos falava sobre esse problema enfrentando numa sociedade em trânsito.

O grande problema dessas sociedades, nesta fase, radica neste ponto - na inexperiência do diálogo nas minorias como nas maiorias. E na necessidade vital de vencerem essa inexperiência. No momento, porém, em que essa necessidade é reconhecida, o processo de aprendizagem se inicia. Não com pouca dificuldade, é claro. E isto porque essa aprendizagem implica a mudança de velhas e assentadas posições das elites diretoras. De privilégios. De mando. (FREIRE, 2005, p. 97)

Para Freire, as elites estavam, naquele momento, se arregimentando em “*marchas de reação*” contra a “*rachadura*” da sociedade fechada. Portanto, toda forma de participação popular era vista com preocupação pelas elites. Em “*Educação como prática de liberdade*”, Freire aponta a gênese desse processo na própria organização da sociedade colonial e na forma como os proprietários de engenho e outros membros da elite colonial exerciam o poder.

o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo. (FREIRE, 2005, p. 90-1)

Essa “*inexperiência democrática*” se expressava em algumas situações muito comuns na vida social e política brasileira, como o desrespeito aos direitos dos mais fracos na hierarquia social; as vantagens que são oferecidas para os aliados políticos; o desrespeito à coisa pública e ao interesse comum; a política predatória das câmaras do legislativo brasileiro; a inconsistência ideológica dos partidos políticos; o “todopoderosismo” do poder executivo. Essas relações não ocorrem, apenas, na esfera político-administrativa do governo federal, mas permeiam todas as estruturas de poder da sociedade brasileira, desde as cidades menores aos grandes centros. O povo apenas assistia as cenas políticas não participando delas, tendo que se adequar ao jogo do poder para poder sobreviver. A “*inexperiência democrática*” era um dos impecílhos para a mudança desse quadro. Enquanto não houver sua superação, não se pode falar em democracia que necessita de um povo atuante.

A “*inexperiência democrática*” foi compreendida por Freire como decorrente de uma organização social que desprestigiava o diálogo. A falta de integração entre Colônia e Metrópole proporcionou um vínculo extremamente desigual e predatório da segunda para com a primeira, pois não havia interesse em construir uma nova sociedade aqui, mas de explorar essas terras. Nesse sentido, na Colônia ocorreu o desenvolvimento de relações autoritárias entre a elite colonial e o povo, em que os senhores exerciam seu poder e ao restante da população restava obedecer. O povo, de um modo geral, estava “*proibido de*

falar”. O que levou Freire a dizer que não existia povo, uma vez que a população não podia se expressar e não havia espaço para o exercício democrático.

Entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária. Oscilávamos entre o poder do senhor das terras e o poder do governador, do capitão-mor. A própria solidariedade aparentemente política do homem ao seu senhor, ao proprietário de terras, quando esta solidariedade se fez necessária com a importação da democracia política, era, antes de tudo, uma solidariedade aparentemente política. É que em todo o nosso background cultural, inexistiam condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública. Não havia povo. (FREIRE, 2011, p. 95-6)

O povo, mesmo com todas as mudanças pelas quais havia passado o país, estava “*imerso no processo*”, não existia enquanto entidade capaz de participar das decisões. Nesse momento, ele era aquele “*a quem correspondia a tarefa de quase não ter tarefa*” (Freire, 2011, p. 65) de assistir as ações de outros atores e de obedecer e se adequar, ou acomodar.

Outra característica do processo de colonização, a escravidão também inibiu o nosso desenvolvimento democrático. Com o trabalho compulsório do africano trazido à força, as relações humanas não eram horizontais e muito menos de solidariedade, a não ser no campo exclusivamente privado, mas não no campo público. A relação senhor e escravo, de submissão do segundo ao primeiro, não se restringiu apenas a esses dois personagens, mas a população em geral que deveria experimentar em algum grau, dos vínculos de submissão, onde os mais pobres procuravam, de alguma forma, ajustar-se a situação criada pela elite, a qual se acostumou a mandar e a ser obedecida. O restante da população experimentou a “*submissão de que decorria, em consequência, ajustamento, acomodação e não integração*” (FREIRE, 2011, p. 99-100). Não havia “*vinculação dialogal*” (Freire, 2011, p. 65) entre a elite e o povo.

Como algumas das consequências do prevalecimento da acomodação e do ajustamento, podemos apontar a falta de diálogo entre os setores sociais e o individualismo. As circunstâncias em que se deu a colonização não propiciaram as “*formas de vida democrática, que implicavam um alto senso de participação do povo e se transforma em sabedoria democrática*” (FREIRE, 2001, p. 96). A falta do senso democrático, as decisões de “*cima para baixo*” estiveram presentes, não apenas, nas propriedades rurais, mas também se consolidou no processo de urbanização. As cidades cresceram com relações similares ao campo.

Momentos importantes ligados à modernização do país, como desenvolvimento econômico, o fim da escravidão, a industrialização dos anos 30, constituíram-se em fatores importantes para o desenvolvimento democrático. Entretanto, o povo, não acostumado, a participar das decisões, ainda lutava para conseguir o seu espaço. Nesse aspecto, a educação

teria, para Freire, um importante papel, não se restringindo ao ensino da leitura e da escrita, mas preparando o povo para exercer, por meio de uma atitude crítica, a sua cidadania. O ato de ensinar neste momento não poderia se restringir a “*discutir seu tema específico, desligado do tecido geral do novo clima cultural que se instalava, como se pudesse operar isoladamente*” (FREIRE, 2011, p. 65). Era preciso que a consciência do povo avançasse para a criticidade para conquistar sua participação e constituir, verdadeiramente, uma democracia. E era essa mudança de consciência que estava acontecendo no país nesse momento. Estávamos em transito.

O período pré-golpe civil-militar se caracterizou pela tentativa do povo em conseguir voz e maior participação na condução dos destinos da sociedade, exigindo reformas essenciais para o desenvolvimento do país com justiça social. “*Voz que o povo experimentado dela vai ganhando quando novas condições faseológicas vão surgindo e propiciando a ele os primeiros ensaios de dialogação*” (FREIRE, 2011, p. 103). Estava aberta a possibilidade de construir uma nova realidade. Mas este processo foi abortado pela ditadura.

Toda estrutura social corresponde a alguns tipos de “*disposições mentais*”. Toda a herança autoritária existente no Brasil não prevaleceria se não houvesse influência nos tipos de consciências hegemônicas na população. Para Freire, o ajustamento e a acomodação correspondem a “*disposições mentais*” que se adaptaram a ordem antidemocrática que estava em vigor. Constituíram-se em decorrência da falta de liberdade, o indivíduo “*minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe são impostos, sem o direito a discutí-los*” (FREIRE, 2011, p. 59), perde sua capacidade criadora e se desumaniza. Essas formas de consciências não possibilitam o avanço para uma sociedade democrática, pois configuravam-se em disposições mentais que participavam de algum modo da conservação das relações de poder vigentes. Eram resultados, mas também contribuíam para a conservação da opressão. No Brasil se desenvolveram a acomodação e o ajustamento, perfis que não dialogam, mas que se caracterizam por serem acríticas. O brasileiro estava adaptado ao autoritarismo da sociedade.

Essas disposições mentais são frutos de diferentes graus de evolução da “*compreensão da realidade*” (FREIRE, 2011, p. 81). A “*consciência intransitiva*”; a “*consciência transitivo-ingênua*”; a “*consciência transitiva crítica*” e a consciência “*fanatizada*”, ou “*massificada*”.

A “*intransitividade da consciência*” se caracteriza da sociedade fechada em que o Brasil se encontrava antes de entrar em seu processo de transição para uma sociedade mais aberta. Nesse tipo de consciência, os interesses do ser humano se resumem à sobrevivência.

Escapa da capacidade refletir e participar de soluções dos problemas mais amplos da sociedade que vão além da busca pela própria subsistência. A incapacidade de refletir criticamente sobre sua realidade, atribuindo aos desígnios divinos, ou a naturalização da condição de inferioridade, uma concepção fatalista sobre a realidade (FREIRE, 1981, p. 59) são característicos desse tipo de concepção acerca de si e do mundo.

A “*transitividade da consciência*” se traduz num estágio diferente, onde há a possibilidade de uma relação dialógica do ser humano com os outros e com o ambiente. Num primeiro momento, é *preponderantemente ingênua*, esta se caracteriza “*pela simplicidade na interpretação dos problemas*” (FREIRE, 2011, p. 83). No estágio ingênuo da consciência transitiva, o papel do homem comum na sociedade é subestimado, prefere-se explicações fabulosas do que uma investigação mais profunda. Assim, há forte teor de emocionalidade nas argumentações elaboradas pelos que concebem a realidade dessa forma e, assim, prefere-se a polêmica, ao invés do diálogo. Também, entre estes, destaca-se o gosto pelas explicações mágicas.

Freire advertia que a transitividade da consciência ingênua poderia em vez de evoluir para a transitividade crítica, passar por uma “*distorção*”, tornando-se uma consciência “*fanatizada*” ou massificada, fruto da sectarização. A “*sectarização tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. É arrogante, antidialógica e por isso anticomunicativa. É reacionária...*” (FREIRE, 2011, p. 70). O sectário, assim como aquele que detém a consciência transitivo ingênua, não consegue ultrapassar a esfera dos mitos, tem como absolutas suas certezas, mesmo que estas estejam baseadas em meias verdades e, desta forma, percebe-se que se trata de um fanático. O sectário, seja ele de “*direita*” ou de “*esquerda*”, defende uma ideia deturpada de democracia, já aqui exposta, onde a população não é levada em conta. Nesta concepção, povo “*não pensa. Pensam por ele, e é na condição de protegido, de menor de idade, que é visto pelo sectário, que jamais fazer uma revolução verdadeiramente libertadora, precisamente porque também não é livre*” (FREIRE, 2011, p. 71).

A crítica que Freire apresenta sobre o sectário não aponta para uma visão romantizada, onde todos os conflitos seriam resolvidos sem luta. Pelo contrário, Freire afirma que muitas vezes atitudes mais drásticas (mas não intransigentes) se fazem necessárias, pois ser radical é diferente de ser sectário. Na luta pelos direitos sociais, uma vez que a elite não permite a abertura do espaço de expressão popular, torna-se, muitas vezes, necessária a radicalização. Que aqui tem o sentido de ir até a raiz da questão em busca de sua solução (como a própria etimologia da palavra sugere). “*A radicalização, que implica que o faz na opção que fez, é*

positiva, porque preponderantemente crítica” (FREIRE, 2011, p. 69). A radicalização, para Freire, não deve significar o fim do diálogo, mas justamente, não deixa de tê-lo como uma das suas características. *“O homem radical na sua opção não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor sua posição. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo.”* (FREIRE, 2011, p. 69). Assim, não tem a violência como estratégia para a solução do embate, mas tampouco fica passivo perante a arbitrariedade da elite. O radical se reconhece como sujeito da mudança, mas não acredita que sua ação independente, ou solitária, possa levar à transformação, concebe esta como fruto da ação consciente do povo. *“Reconhece, porém, que, se não pode deter nem antecipar, pode e deve, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar e acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder interferir”* (FREIRE, 2011, p. 72).

Para Freire, a *“integração”* é a disposição mental necessária para um regime democrático. Esse tipo de concepção *“exige o máximo de razão e consciência”* (FREIRE, 2011, p. 100). Uma *“permanente atitude crítica”* é necessária para o ser humano integrar-se realmente e se revela na medida em que o ser humano consegue entender e resolver os desafios de sua época. Homens e mulheres precisam ser sujeitos de seu mundo, nem expectadores e nem objetos para não se *“coisificarem”* mas serem livres. O que significa adentrar num nível de participação que implique, inclusive, na *“responsabilidade social e política”*. Essa integração só será possível, conforme Freire, pela *“transitividade crítica”*.

A transitividade crítica, por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas, pelas substituições de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os *“achados”* e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas, por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo, não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo, e pela não recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. (FREIRE, 2011, p. 84)

Nessa perspectiva, a educação tem um papel fundamental para que o povo desenvolva a consciência equivalente à transitividade crítica. Paulo Freire desenvolveu o que veio a ser chamado de *“método Paulo Freire”*, como também contruiu seu pensamento pedagógico, tendo a concepção de que o mundo existe antes de nós, que estamos imersos em sua realidade e que fomos constituídos nela. Assim a leitura do mundo deve ocorrer anteriormente a leitura das palavras. Enquanto interpretação crítica da realidade, ao ler o mundo o povo pode passar escrevê-lo, ou seja, buscar a transformação das condições que o oprimem.

2.5 O “Método Paulo Freire” e a participação do educador no MEC

Na sua própria casa, à noite, Nando recebia os camponeses que quisessem repetir as lições e, principalmente, conversar. Na parede da cozinha os únicos quadros eram os que diziam em letras garrafais: ENXADA, PEIXEIRA, JANGADA, CANA, CAMBÃO. (CALLADO, 1973, p.309)

O termo “método” é bastante restritivo no que se refere à contribuição de Paulo Freire na educação de adultos. O patrono da educação brasileira produziu algo muito mais amplo, provavelmente o termo mais adequado seja uma “filosofia da educação”. O chamado “método Paulo Freire” não se reduz a um conjunto de técnicas para alfabetização, mas está ligado a uma concepção acerca da educação que integra o diálogo com a realidade do educando, desde a escolha do que deve ser ensinado, respeitando o seu saber, relações mais horizontais entre educadores e estudantes e a perspectiva de transformação da realidade. Seu “método” não se resume a ensinar a leitura e a escrita, mas busca a conscientização dos alunos capacitando-os para o exercício da cidadania e assim participa da criação de uma sociedade verdadeiramente democrática. Desta forma, *“a leitura do mundo precede a leitura da palavra”* (FREIRE, 2012, p. 61), pois, não é possível ensinar sem remeter as experiências dos alunos. Cabendo, aos educadores o papel de estabelecer o diálogo entre a realidade enfrentada pelos estudantes e o conhecimento. Como lembra Gadotti (1991), Paulo Freire *“insistia”* que não tinha inventado método algum, mas, a experiência de alfabetização de adultos de Paulo Freire ficou conhecida com esse termo, sendo praticamente expressão consagrada, apesar das limitações que essa expressão implica.

Para Freire, a herança do passado colonial contribuía para que, apesar da existência de uma democracia formal, ainda persistissem relações não democráticas que permeavam as mais diversas esferas da sociedade brasileira. Para a superação dessa situação, a educação teria um papel muito importante, não bastando, para isso, o ensino dos componentes tradicionais, mas um novo tipo de educação que propiciasse um ensino pautado na realidade vivida pelo aluno de modo que possibilitasse a participação dos alunos na transformação social.

Característica importante do período em que Freire formulou seu “método”, as altas taxas de analfabetismo entre os adultos apresentava-se como um empecilho ao desenvolvimento da democracia e da economia. Conforme Freire (1959), o analfabetismo atingia quase cinquenta por cento da população adulta. Quatro milhões de crianças em idade

escolar estavam sem escola (Freire, 2011). Essa defasagem constituía “*óbices ao desenvolvimento do país e à criação de uma mentalidade democrática*” (p. 133).

A proposta de educação de Paulo Freire pretendia, nesse sentido, não apenas alfabetizar em seu sentido estrito, resumindo a decodificação do código escrito, mas pretendia propiciar a formação do cidadão de uma maneira ampla e preparando-o para o exercício da democracia.

a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. Da criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem, no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo como o novo clima da fase de transição (FREIRE,2011, p. 123-4)

Pra Freire, “*ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*” (FREIRE, 2001, p. 52). Desta forma, ensinar abrange o estímulo a capacidades que proporcionam uma transformação das consciências, significa estimular para que a curiosidade ingênua torna-se criticidade; que se ensine a pensar certo, que implica em uma “*vigilância constante que temos de exercer sobre nós mesmos para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras*” (p. 54). Para Freire, o “pensar certo” implica em desenvolver uma rigorosidade e em assumir uma postura coerente entre o que se diz e sua prática. Ao contrário, a educação desenvolvida no país, prima pelo desestímulo à reflexividade crítica. Freire apontava, como um grande problema para o desenvolvimento econômico e a democracia a própria forma como se dava o ensino.

Continuamos a insistir numa educação vertical, autoritária, fundada numa autoridade externa que, desta forma, não pode “*introjetar-se*” no educando brasileiro, dando surgimento à autoridade interna, ou à razão, ou “*a consciência transitivo-crítica, indispensável à nossa formação democrática.*” (FREIRE, 1959, p. 64)

A proposta implantada por Freire na Educação dos Adultos rompia com essa forma de educar que era preponderante no Brasil. Tratava-se de uma alfabetização ligada à democratização da cultura e sustentada pela apreensão da realidade vivida pelos educandos.

A produção teórica de Paulo Freire esteve em consonância com os desafios do período que antecedeu ao golpe de 64 e continuou, mesmo após o exílio, em um diálogo com o momento histórico brasileiro. A participação do povo dentro e o papel da educação no processo democrático brasileiro pode ser colocada como a principal questão de seus estudos.

Foi com os “*círculos de cultura*” originários do MCP (Movimento de Cultura Popular) que ocorreram as primeiras experiências com o método Paulo Freire. Porém, a partir da participação de Freire no serviço de Extensão Cultural, da Universidade do Recife, o método

foi sistematizado. O MCP foi criado, em 1960, durante o governo de Miguel Arraes na prefeitura de Recife (1960-1962), com a participação de diversos intelectuais, entre eles o próprio Paulo Freire, com uma proposta de intervenção social junto à população, tendo em vista a valorização da cultura popular e a educação de crianças e adultos. A amplitude do movimento pode ser medida por alguns de seus números. Essa iniciativa criou, no período de 1960 até 1962, 201 escolas com 626 turmas, chegando a quase vinte mil alunos; 452 professores e 174 monitores para o ensino do “*primeiro grau, supletivo, educação de base*” (ROSAS, 1986, p. 30), cinco praças de cultura - “*levavam ao povo local bibliotecas, teatro, cinema, teleclube, jogos infantis, educação física*” (idem), um Centro de Cultura, uma galeria de arte, um conjunto teatral, além dos centros de cultura. Após o golpe militar, o MCP foi extinto, mas as escolas foram aproveitadas e passaram a compor a rede de ensino do município de Recife.

Paulo Freire ficou responsável por um de seus departamentos a Divisão de Cultura, mas sua atuação mais importante foi na coordenação do Projeto de Educação de Adultos, do qual os Círculos de Cultura faziam parte. Estes não tinham uma programação pré-determinada, o grupo participante é que determinava os temas a serem debatidos. Ana Maria Araújo Freire, lembra que, “aos olhos de hoje” as propostas de ensino dos centros de cultura parecem bastante “*óbvia e dentro dos padrões da aceitação inclusive das classes dominantes*” (2006, p. 132), mas naquele momento foi entendido como altamente subversivo por aqueles que mais tarde realizaram o golpe civil-militar.

Antes dessa experiência, Freire havia se inspirado para elaborar o “método” ao observar seu filho caçula “lendo” uma propaganda de achocolatado. Nesta época, seu filho tinha apenas 2 anos de idade, mas conseguia interpretar a mensagem da propaganda. Freire percebeu que seu filho “lia” a marca do produto ao ver sua imagem num cartaz de publicidade. Freire refletiu bastante sobre o que viu seu filho fazer para traçar seu método e percebeu que “*o menino fez a relação apreendida através da televisão entre a imagem-som e a percepção baseada na capacidade própria da consciência humana de desvelar a palavra “conhecida” escrita em outro contexto*” (FREIRE, A., 2006, p. 337).

Com a cozinheira de sua residência Freire apresentou de forma mais sistematizada as suas conclusões e um modo de orientar o alfabetizando à aquisição da leitura. Ele a convidou a participar da experiência e ela aceitou. Mostrou um desenho de um garoto, abaixo a palavra “menino”.

Eu disse “Maria, o que é isso?”. Ela disse “é um menino”. Eu disse, “OK, é um menino”. Então, eu tirei aquele desenho e apresentei o segundo: o mesmo menino,

escrito em baixo *meni*. Deixei projetado algum tempo e disse “o que é isso”, e ela disse “é um menino” de novo. Eu disse “mas então tem alguma diferença grande em tudo isso que está aí na parede? Tem alguma diferença em relação ao que eu projetei antes?” Ela disse “tem, aqui tá faltando um pedaço”. (FREIRE apud FREIRE, A., 2006, p. 339)

Freire apresentou algumas imagens com a mesma representação, mas com a palavra “menino” faltando alguma sílaba e “Mãe” conseguiu perceber a ausência. “*Aí eu projetei um terceiro desenho, que tinha escrito meno. Aí eu disse “e agora, Maria? E ela disse “agora está faltando o do meio”. Apresentei um outro com nino. E ela disse “agora falta o principio”.* (idem). Com essa experiência, Freire chegou à conclusão que é necessária a “*compreensão crítica da palavra*” (idem) para o aluno aprenda.

O método é a expressão de suas reflexões, presentes em “*Educação e Atualidade Brasileira*” e mesmo, já presentes em experiência trabalhando no Serviço Social da Indústria (SESI). Nessa época, quando coordenou trabalhos no SESI, Freire já se preocupava com a inadequacidade do ensino ministrado a alunos trabalhadores e com a necessidade de estímulo às famílias participarem de algumas decisões na escola, por meio do “círculo de pais e professores”. Em seu livro, Ana Maria Freire (2006) apresenta algumas transcrições das orientações passadas por Paulo Freire ao educadores do SESI nos anos em que foi gestor dessa instituição. É possível observar nesses textos que, já neste momento, Freire nutria aspirações democráticas as quais colocava em prática, como também não dissociava educação de uma postura libertária. Eram orientações sobre diversos momentos, como as reuniões com os pais e mães, chamadas de “círculo de Pais e Professoras”, apontavam para uma reflexão prévia do assunto abordado e para que a reunião ocorresse com ampla participação. As próprias “cartas convocatórias”, além de seu teor de convite, já antecipavam aos pais as discussões que ocorreriam propondo-lhes algumas reflexões sobre o assunto e orientando que essas ocorram conjuntamente com seus familiares. Aos educadores às orientações recebidas principiavam com um texto sobre o tema a ser abordado na reunião e com apontamentos sobre a dinâmica que deveria prevalecer no encontro, com estímulo à participação de todos. O educador deveria tomar o cuidado para que não “palestrassem”, mas que cuidasse da participação de todos, de modo que a maior parte dos presentes falasse, inclusive os mais tímidos.

No Movimento de Cultura Popular, Freire participou na coordenação do Projeto de Educação de Adultos onde lançou duas instituições de “*educação e cultura popular*” (FREIRE, 2011, p. 135) os Círculos de Cultura e os Centros de Cultura. Nos Círculos de Cultura ocorriam debates entre os participantes “*para o esclarecimento de situações*” ou em

busca de uma ação decorrente desse debates. Em “*Educação como Prática de Liberdade*”, Freire aponta alguns dos temas discutidos nos Círculos de Cultura: “*Nacionalismo*’, *Remessa de lucros para o estrangeiro*’, *evolução política do Brasil*’, *Desenvolvimento*’, *Analfabetismo*’, *Voto do analfabeto*’, *Democracia*” (idem). Buscava-se por meio de uma prática dialogal discutir os assuntos que eram esquematizados e muitas vezes eram utilizados recursos visuais. Os resultados desses debates foram considerados por Paulo Freire como proveitosos o que o fez tentar aplicar a mesma ideia na alfabetização de adultos. Para época, tratava-se de uma proposta totalmente oposta às práticas de alfabetização correntes, baseadas em atividades repetitivas e descontextualizadas do cotidiano dos educandos que estavam presentes nas cartilhas e que acabavam por desestimular os adultos. Uma prática que não servia à reflexão sobre a realidade do aluno, mas que o alienava e não permitia o desenvolvimento de uma consciência crítica, ao não realizar a integração entre o que é ensinado e a realidade vivida. Para Freire “*Somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem 'trabalho', lições que falam de ASA - 'Pedro viu a Asa' - 'A Asa é da Ave*” (FREIRE, 2011, p. 136-7). Era necessária uma forma de alfabetizar que fosse um ato de criação, onde o educando não fosse apenas o objeto do processo educativo, mas o agente na busca pelo conhecimento. Além de desestimulante e ineficaz, a alfabetização praticada não caminhava para a formação de uma consciência crítica, o que, para Freire, era uma das causas de nosso “subdesenvolvimento”¹² econômico e de nossa inexperiência democrática.

Freire apostou num método que fosse dialogal, “*uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica*” (FREIRE, 2011, p. 141). Daí a importância do debate, onde o educador deve ter o papel de dialogar com o analfabeto sobre as situações de seu cotidiano.

Assim, o “método” apresentava algumas fases “de elaboração e execução”, a começar pela escolha das palavras geradoras. O diálogo começava no momento da escolha do conteúdo programático. De modo que alguns procedimentos deveriam ser seguidos:

- 1- Levantamento do universo vocabular dos grupos de alfabetizando;
- 2 - Escolha das palavras geradoras: As palavras geradoras não precisavam ser mais de quinze ou dezoito, os critérios para sua escolha estavam baseados na sua riqueza fonética, nas

¹² Nessa época utilizava-se o termo "subdesenvolvido" para países como o Brasil, em relação ao seu desenvolvimento. Equivalente ao termo utilizado atualmente "em desenvolvimento".

dificuldades em relação à língua portuguesa e no uso desta palavra na realidade cultural, social e política para o grupo de alfabetizandos.

3 - Criação de situações existenciais típicas do grupo de alfabetizandos; na realização dessas situações-problema, ocorria o debate com o grupo de alfabetizandos, *“levando os grupos a se conscientizarem para que concomitantemente se alfabetizem”* (FREIRE, 2011, p. 150).

4 - Criação de “fichas-roteiro” para auxiliar os coordenadores de debate; Freire apontava que a preparação dos coordenadores era a grande dificuldade do método. Os coordenadores deveriam estabelecer uma prática dialógica com os alunos durante os debates. Porém, este era um aprendizado que faltava a todos pelo *“tipo de formação que tivemos”* no Brasil, de modo que era grande o risco dos coordenadores assumissem uma postura domesticadora. Tampouco a supervisão do trabalho realizado pelos coordenadores poderia assumir uma prática antidialógica.

5 - Criação das fichas de decomposição das famílias fonêmicas correspondentes às palavras geradoras.

Eram confeccionados materiais em forma de slides ou cartazes para serem utilizados nos debates das palavras geradoras, como situações-problema. De um modo geral era utilizado um projetor, um quadro negro. Quando o local onde círculo de Cultura não contasse com uma parede apropriada, era usado o próprio quadro negro que tinha o verso pintado de branco para receber a projeção de slides, ou *“stripp-films”*. O jornalista Luiz Lobo¹³ acompanhou de perto a aplicação do “método” em Angicos - RN e descreveu dessa forma a “primeira hora”.

“O objetivo da primeira hora era conquista o aluno, elevando sua autoimagem. Era exibido um slide, colorido, com desenho bem ajustado à cultura popular, mostrando uma paisagem do sertão”. Tudo ali era facilmente reconhecido por todos os alunos, o que transmitia a eles a ideia de que sabiam mais do que imaginavam. Depois, na mesma paisagem natural eram introduzidos elementos de cultura: uma casa, uma cerca, o homem, a mulher. E o que se perguntava era também fácil de responder: o que era parte da natureza e o que era feito pelo homem. (LOBO, 2013, p. 126)

A situação-problema era apresentada e só depois de debatida, passava-se a “visualização”, e não memorização, da palavra geradora. Depois, apresentava-se a palavra sem a representação do objeto que nomeia. O passo seguinte era apresenta-la separada em sílabas, de modo a se reconhecer as famílias fonéticas que a compõem. A partir da apropriação

¹³ Luiz Lobo realizou os roteiros para Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte - SECERN produzir as filmagens de "As quarenta horas de Angicos" que documenta a aplicação do "método Paulo Freire" em Angicos.

do mecanismo de formação vocabular, os educandos começam a criar palavras com a combinação dos fonemas.

Beisiegel (2010) lembra de aspectos importantes no funcionamento dos Círculos e Centros de Cultura. Estes apresentavam uma estrutura de funcionamento voltada para relações horizontais de seus membros e de forma a possibilitar o diálogo. Em vez de classes, alunos, professor e aula, elementos pertencentes ao ensino tradicional e que direcionava para uma ação educativa centrada na figura do educador-sujeito, onde o aluno era seu objeto; o que havia com o “método Paulo Freire” era uma outra organização a fim de propiciar a atitude dialogal entre seus membros. E assim, elementos como “círculo de cultura” eram apresentados no lugar do termo “classe”; o “professor” era substituído pelo “coordenador do grupo de debate”; alunos eram “participantes do grupo de debates”. *“Do igual modo, a 'aula' era substituída pelo 'debate' ou pelo 'diálogo' entre educador e educandos e o 'programa' por 'situações existenciais' capazes de desafiar os agrupamentos”* (p. 42) para o debate da situação e a conscientização por meio da reflexão crítica de sua existência. Não se tratava de uma mera alteração de terminologia, as práticas existentes dentro dos Círculos e Centros de Cultura eram de fato substancialmente distintas das salas de aula convencionais.

Freire atestou a eficiência do método apontando para a capacidade dos alunos em realizar algumas atividades e em se posicionar sobre assuntos mais amplos. *“vínhamos conseguindo, entre um mês e meio a dois meses, deixar grupos de 25 homens lendo jornais, escrevendo bilhetes e cartas simples e discutindo problemas de interesse local e nacional”* (FREIRE, 2011, p. 152).

Foi nos Centros de Cultura do MCP que Paulo Freire fez suas primeiras experiências públicas do seu método de alfabetização, mas a experiência de maior expressão com a utilização dessa metodologia ocorreu em Angicos, no Rio Grande do Norte. Freire foi convidado pelo governo desse estado para *“ajudar a combater o analfabetismo”* (Freire, 2006, p.138). Para o financiamento dessa proposta, o Rio Grande do Norte contava com investimentos da Aliança para o Progresso que alguns meses antes do golpe civil-militar de 1964 retirou o apoio financeiro ao projeto alegando que não estava satisfeita com os métodos empregados e com o conteúdo político do projeto.

Angicos, em 1963, contava com cerca de 75% da sua população composta por analfabetos, marca idêntica ao restante do estado do Rio Grande do Norte a essa época, que era de 70% (FREIRE, 2006, p. 140). Entre aqueles que não eram considerados analfabetos, ainda, havia aqueles que apenas sabiam escrever o nome. Para alfabetizar, o projeto contou com a participação de monitores voluntários, estes eram jovens universitários que deveriam

estar dispostos a ir para o interior do estado. Para Angicos foram 17 universitários e 2 estudantes do ensino secundário “*por falta de voluntários*” (LOBO, 2013). Estes passaram por uma formação de dez horas promovida pelo serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife.

Após a aplicação do “método” em Angicos, a cidade apresentou seu primeiro movimento de greve, cujo um dos líderes fora aluno do projeto. A eclosão do movimento grevista tornou visível uma fraude na prefeitura. O dinheiro que era repassado do governo estadual para a cidade não chegava aos trabalhadores, mas o prefeito emprestava a juros aos trabalhadores o dinheiro que deveria ser pago a eles como salário. A situação “*arrancou do então chefe da Casa Civil um comentário que corria entre os coronéis do sertão: 'Esse povo tá ficando sabido demais'*” (LOBO, 2013, p. 126).

A experiência de Angicos teve projeção nacional, ao final da 40ª hora de projeto, no dia 2 de janeiro de 1963, o então presidente João Goulart, entre outras autoridades políticas, esteve presente à cerimônia de formatura, a qual, inclusive, teve direito a uma “quebra de protocolo”, o discurso de um dos participantes.

A essa altura, o “método” alcançava certa notoriedade o que propiciou a ida de Freire ao Ministério da Educação (MEC), em 1963, para a execução de um programa de alfabetização de adultos que deveria ser aplicado em todo o Brasil. O então ministro da educação, Paulo de Tarso, descreve da seguinte forma, a resposta de Paulo Freire, ao convite de coordenar uma campanha de alfabetização em massa: “*Perdão, Ministro, mas o Sr. sabe o que está falando?*” (SANTOS, 1996, p. 176). A intenção do ministro era expandir a experiência de Angicos para todo o país.

Paulo Freire presidiu a Comissão de Cultura Popular do MEC até a eclosão do golpe civil-militar. Em 29 de julho de 1963 foi criada a Comissão Regional de Cultura Popular do Distrito Federal, para desenvolver e avaliar experiências de alfabetização pelo método Paulo Freire nas cidades-satélites de Brasília (BARBOSA, 1996). Os círculos de cultura funcionaram em “pequenas igrejas, galpões ou escolas”, a população era convidada a participar dos círculos por meio de alto-falantes instalados em carros que percorriam as localidades com mensagens do tipo: “*Povo analfabeto é povo escravo. Matricule-se no Círculo de Cultura mais próximo e aprenda a ler e a escrever!*” (p. 174). Com os resultados, o governo federal resolveu implantar o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que nasceu no ano seguinte, por meio do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro.

O PNA pretendia alfabetizar e politizar cerca de cinco milhões de adultos, por meio do “Sistema Paulo Freire”, através de 20 mil círculos de cultura, um objetivo ousado e que teria

consequências sociais e políticas. Basta lembrar que os eleitores que participaram da escolha de Jânio Quadros e João Goulart para a presidência e vice da nação brasileira foram pouco mais de 11 milhões. Apesar do impacto eleitoral que o PNA iria causar, sua intervenção era mais profunda. Pela lei brasileira à época, bastava saber assinar o próprio nome para ser considerado apto a votar. O PNA ia muito mais longe, ao se utilizar do “Sistema Paulo Freire de Alfabetização”, possibilitava que o alfabetizando lê-se textos e o estimulava a refletir sobre sua realidade.

O PNA alcançaria seus objetivos a partir da mobilização de diversas entidades populares. Grêmios estudantis, sindicatos de classes, agremiações religiosas, associações de bairro, organizações civis e militares participariam dos esforços para alfabetizar e conscientizar. Setores tradicionais enxergaram nesse programa uma campanha pela “sovietização” do país e se posicionaram contra.

2.6 O “Método Paulo Freire” e a política populista

Como dito anteriormente, o Plano Nacional de Alfabetização, uma vez atingindo seus objetivos, não estaria apenas combatendo o analfabetismo, mas contribuiria para o aumento da participação popular nas eleições, uma vez que os analfabetos estavam impedidos de votar. Mas a alfabetização em massa pelo “método Paulo Freire” traria outras consequências. Por um lado, tratava-se de uma proposta em que o alfabetizando discutia as questões que envolviam sua existência, preparando-o para compreender de forma crítica a sua realidade. Não é possível medir o quanto pesaram as ações do círculo de leitura na primeira greve que aconteceu em Angicos, mas está claro que o método incentivava seus educandos a ter uma outra relação com a ordem constituída, buscando os direitos que lhes costumavam ser negados.

Mas, além disso, o “método Paulo Freire” constituía-se enquanto uma importante política e que poderia servir aos interesses de diversos setores. Manfredi (1978) lembra que esta forma de ensino, uma vez que permitia além da “*alfabetização em tempo recorde*” (p. 158), a discussão crítica dos problemas sociais, políticos e econômicos que eram enfrentados pelos educandos, servia aos anseios de entidades estudantis, sindicatos, e setores da igreja. Esses grupos viam na educação de adultos uma possibilidade de aproximação e mobilização das classes populares. Liderança políticas ligadas ao populismo também seriam beneficiadas pela campanha de alfabetização, uma vez que garantiriam o aumento de eleitores justamente

das camadas mais atingidas pelo campo de ação do populismo. Desta forma, esses líderes muitas vezes foram os incentivadores das campanhas de alfabetização. Para Manfredi, a adoção do “método Paulo Freire” pelo Ministério da Educação no Plano Nacional de Alfabetização (PNA) não teria sido “acidental”, pois além da proximidade ideológica, uma vez que as perspectivas freirianas se “*coadunavam-se com a orientação decorrente da adoção do modelo nacional-desenvolvimentista*”, a implantação do plano também estava condicionada a participação popular o que poderia contribuir para a mobilização em torno das Reformas de Base.

Freire destaca importância da participação popular naquele tempo, apesar da ambiguidade do modelo populista, pois vivíamos uma época em que a vontade popular estava presente, mesmo que sem a consistência de um projeto revolucionário.

Em 1964 o Brasil não havia feito revolução nenhuma, é verdade. Vivíamos a experiência populista do governo Goulart. Mas vivíamos um momento também de profunda inquietação, de curiosidade, de presença popular nas ruas, nas praças. O modelo populista vivia sua ambiguidade fundamental. De um lado, estimulando a presença das classes populares, mesmo manipuladas, sem as quais não existiria, de outro, correndo o risco de desaparecer, ou porque a esquerda, através delas, se viabilizasse, ou porque a direita, por causa delas, acabasse a festa. Foi isso o que se deu. Mas, o importante é considerar que, naquele pequeno período, havia uma vontade popular, não importa que muito mais pra rebelde que para revolucionária, e uma curiosidade também, que deram bases para os planos que coordenamos a partir do ministério da educação em Brasília. (2006, p. 31-2)

Em um de seus mais importantes livros, “*Pedagogia do Oprimido*” (FREIRE, 2005), escrito durante o exílio no Chile, Freire abordou a relação entre líderes populistas e as massas populares. Para Freire (2005), os líderes populistas tinham um papel ambíguo, pois posicionavam-se entre as elites e as massas populares. Sua função seria de manipular as massas em prol dos interesses das “*oligarquias dominadoras*” (p. 170). Eles “*medeiam as relações entre as elites oligárquicas e as massas populares*” impedindo a “*verdadeira organização popular*”. Sua atuação é caracterizada pelo “*antidiálogo, pela sloganização*” (p. 59) que pretende libertar os oprimidos sem ouvi-los. “*Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio*” (p. 59).

Entretanto, uma vez que o líder populista supera seu “*papel ambíguo*” (p. 170) acaba optando pela ação revolucionária. Ou seja, busca uma ação transformadora de fato da realidade social, abandonando paliativos e acaba por conclamar as massas a se organizarem, tornarem-se sujeitos de sua libertação. Assim, as elites não teriam outra opção a não ser tentar retirar o líder populista do poder. Apesar do exemplo apresentado em “*Pedagogia do*

Oprimido” ser o do Presidente Getúlio Vargas, podemos associar essa leitura ao governo de João Goulart que foi derrubado do poder após um período em que buscou apoio na mobilização popular.

Convém destacar que Paulo Freire não considerava o governo de Miguel Arraes, na prefeitura de Recife ou no Estado de Pernambuco, como populista. Freire acreditava que se tratava de verdadeiramente um governo popular. Para ele “*o governo Arraes foi um governo popular dentro de um estilo político nacional populista*” (FREIRE, 2010, p. 26). O governo Arraes estava situado num contexto político e social que limitavam o seu campo de ação, mas, “*muito realista, a proposta de Arraes implicava uma presença crítica e participante do povão pernambucano*” (idem, p. 27).

2.7 O “Método Paulo Freire” retratado em jornais paulistas

As matérias apresentadas pelos jornais, de um modo geral, ilustram bem o clima que tomou conta no país por essa época, como também, demonstram a forma como, pelo menos, uma parte da mídia mostrava as ações de alfabetização ligadas ao método Paulo Freire que foram implantadas no Brasil, no período imediatamente anterior ao golpe de 64. Assim, é possível compreender um pouco mais a importância dada por esses órgãos a Paulo Freire no contexto político e educacional brasileiro daquele momento. Menções a Paulo Freire e seu método ocorreram de forma frequente nestes jornais, portanto, já havia se tornado figura conhecida e nesse momento pretendia-se que seu método fosse implantado por todo o país, o que demonstra a sua influência na educação brasileira já nesses anos.

Nesse sentido, analisamos o acervo de dois jornais da capital paulista. Escolha essa direcionada pelo fato desses meios de comunicação serem os de maior circulação nessa cidade. A escolha por jornais da cidade de São Paulo, ocorreu pelo enfoque dessa tese, a memória relacionada à gestão de Freire na secretaria de educação paulistana. Não foi nosso objetivo, apresentar um estudo aprofundado deste tipo de fonte, mas apenas tivemos como meta observar como alguns órgãos da mídia abordavam as ações que envolviam Paulo Freire e desta forma compreender o contexto de disputa em que vivia o país e que a proposta de alfabetização de Paulo Freire fez parte.

As menções a Paulo Freire e seu método foram frequentes nos jornais analisados. Pesquisando os acervos desse período encontramos 48 artigos de notícias, ou editoriais que

mencionam Paulo Freire e seu método, sendo 22 no jornal “Folha de São Paulo” e 26 no “O Estado de São Paulo”, esse último já citado nessa tese como uma das instituições que apoiaram o golpe civil-militar num primeiro momento.

De um modo geral, os dois jornais apresentam uma abordagem bastante parecida. As matérias datadas no ano de 1963 dividem-se entre aquelas que enfatizam a eficácia do método Paulo Freire e as que apresentam as primeiras críticas ao seu aspecto conscientizador, associado pelos jornais a “doutrinação marxista”. Já com a aproximação do golpe civil-militar que depôs o presidente João Goulart, as matérias assumem um tom mais severo. Pode-se observar que o clima extremado em que vivia o país refletiu-se na forma como esses órgãos de imprensa representavam Paulo Freire e seu método de alfabetização. A abordagem sobre o método foi associada a outras ações do Governo João Goulart, haja visto que a alfabetização de adultos compunha uma das reformas de base e em torno dela havia uma mobilização pela sua execução que ia além das esferas do governo, contando com a participação de órgãos de representação sindical, estudantil e mesmo setores da igreja Católica. Paulo Freire, não apenas, inspirava o método de alfabetização utilizado, como era parte integrante do governo. Além disso, a alfabetização pelo método Paulo Freire, só ocorreria associada à conscientização. Justamente, o processo de tomada de consciência que deveria ocorrer com a alfabetização foi atacada por estes órgãos de imprensa que pretendiam que a educação ocorresse sem o que chamavam de “politização”.

Sabemos que a educação não se constitui enquanto um processo neutro, entretanto, a proposta de alfabetização de Paulo Freire era atacada justamente por assumir o seu caráter político. Dessa forma, esses órgãos de imprensa julgavam as ações por um viés superficial, pois não atentavam para a fundamentação teórica do método que justificava o processo de conscientização. Esses jornais fechavam os olhos ao fato de que o analfabetismo não era apenas resultado da falta de oportunidade, mas também de uma educação inadequada. A educação “neutra” que defendiam estava baseada numa prática de ensino alienante, que não dizia nada ao educando, e portanto era conservadora. Cabe lembrar que a proposta de Paulo Freire, não se restringia à assimilação do código escrito, mas pretendia possibilitar que o aluno fizesse sua leitura do mundo. Uma das consequências imediatas da alfabetização era a ampliação do número de eleitores, assim, a conscientização tratava-se de uma etapa imprescindível do processo de alfabetização de adultos.

Os resultados da primeira experiência de Alfabetização em Angicos foram relatados nesses jornais, com destaque às 40 horas de duração da formação, associando a ideia de que o método alfabetizava nesse período de tempo. A participação do presidente João Goulart na

cerimônia de formatura da primeira turma de alunos foi, não apenas, noticiada mas seu discurso foi transcrito em ambos jornais.

Entretanto, havia também matérias que associavam o método à tentativa de tornar o Brasil um país comunista. Como já dito, os jornais propunham uma “educação neutra” sem conscientização, alguns trechos dessas matérias são bastante ilustrativos. Como a pequena nota publicada na Folha de São Paulo:

“Ótimo que o presidente haja instituído esse plano em caráter nacional, aproveitando o processo Paulo Freire. Mas também será ótimo que da alfabetização não se faça escola de doutrinação para a agitação. Alfabetizar como meio de educar, sim; de doutrinar, não.”(30/11/1963, p. 4)

No jornal O Estado de São Paulo, o início da experiência de Angicos foi noticiada como um projeto-piloto de alfabetização que dependendo dos seus resultados poderia ser implantado em todo o país. O texto descreve alguns aspectos do método, os recursos audiovisuais envolvidos, assim como, os grupos de palavras utilizados entre os temas geradores e que os “*alunos aprendem também a ter uma concepção de sociedade*” durante o processo de alfabetização. Mas não deixa de apresentar algumas críticas de forma velada:

A seleção dos professores para colaborarem na experiência piloto foi feita entre jovens universitários da Capital do Estado. Estes, em sua maioria, dedicavam antigamente parte de seu tempo de ociosidade a definição da revolução brasileira na concepção socialista (10/02/1963, p. 6)

De um modo geral, no ano de 63, observamos o revezamento de matérias que abordavam o método como possibilidade de vencer o analfabetismo e aquelas que pretendiam atacá-lo. Com a proximidade do golpe civil-militar em 31 de março de 1964, há o predomínio de textos contrários ao Programa Nacional de Alfabetização. Assim, apesar de termos o texto publicado em 9 de janeiro de 1964, “*O Brasil possui 20,5 milhões de adultos analfabetos*”, artigo de alto de página do jornal Folha de São Paulo que apontou o método Paulo Freire como a tática para enfrentar o problema, percebemos que as matérias que seguem a essa publicação nas semanas seguintes apresentam-se dentro da conjuntura de luta política e posicionam-se contra a proposta de educação de adultos. Em menos de uma semana, o mesmo jornal atacava o método em um de seus editoriais “*Alfabetização e Educação*” (FSP 15/01/1964, 1º caderno, p. 4). Texto que diferencia a alfabetização da conscientização dos educandos, para o autor desse texto as duas coisas seriam independentes e o método deveria apenas “alfabetizar”. O autor dessa matéria construiu seu argumento levando a crer que a conscientização existente nos programas de alfabetização empregados pelo governo se tratava de uma forma de doutrinação comunista. Elogiava o método sobre a rapidez em que alfabetiza

e falava da necessidade de possibilitar que o povo vote, mas concluía que a conscientização (entendida pelo autor do texto como doutrinação) podia permitir que uma oligarquia (aqui entendida como governos semelhantes ao de Miguel Arraes, João Goulart e outros que promoviam o método de alfabetização de Paulo Freire) se mantivesse no poder.

Esse tipo de crítica que diferenciava entre alfabetizar e conscientizar esteve presente em diversas matérias. De um modo geral, esses artigos associavam o processo de conscientização ao que chamavam de “politização”, ou “doutrinação”. A quantidade de artigos e a abordagem empregada por esses textos revelam que a aplicação do método foi bastante noticiada pelos jornalistas, mas pouco estudada. O processo de educação de adultos era descrito nestas matérias, mas não era compreendido. As críticas não dialogavam com a concepção teórica que inspirava as ações, por isso insistiam em diferenciar alfabetização e conscientização e pretendiam encontrar todos os alunos formados com determinado nível de domínio da leitura e da escrita sem atentar para os objetivos do método, o qual era um ponto de partida.

Oito alunas terminaram o curso com algumas dificuldades e - coisa curiosa! - uma escrevia as palavras de cabeça para baixo. O professor Paulo Freire considera a experiência incompleta por que nunca se fez um estudo para se saber que problemas havia com as alunas que não apresentaram resultados totalmente positivos (O ESTADO DE SÃO PAULO, 27/01/1963, p.7)

Havia algumas matérias onde não existiam críticas claras ao método, ou ao Plano Nacional de Alfabetização mas que o associavam às questões conturbadas da conjuntura nacional. Assim, aspectos ideológicos eram bastante ressaltados como a notícia relatada na Folha de São Paulo, com o título “*Ressurgem os problemas de nossa política exterior*”, uma coluna assinada por Hermano Alves. O texto composto por várias notas relata alguns dos impasses que ocorreriam na política externa brasileira, principalmente em relação ao FMI. Mas também em uma das notas apresenta alguns problemas que estavam ocorrendo entre o governo de Miguel Arrais e a Aliança para o Progresso entidade que financiava os projetos de educação de adultos em Pernambuco. Em relação ao método Paulo Freire, a nota descreve o constrangimento de governistas para tentar convencer representantes estrangeiros de que o plano de alfabetização não era uma ação comunista.

“uma das coisas que escandalizaram os funcionários norte-americanos foi uma paródia da canção “Se esta rua fosse minha” inventada por estudantes universitários que trabalhavam como alfabetizadores e que dizia:

Minha rua, minha rua tem um posto
tem um posto que se chama posto Esso
E o dono desse posto é um gringo

É um gringo da Aliança pro Progresso...” (Folha de São Paulo, 06/05/1963, p. 3, 1º caderno)

Há também, o caso de notícias, que buscavam se apresentar como “neutras”, mas que participavam da composição negativa como parte da imprensa representava as ações do governo João Goulart. Nesse sentido, o Jornal “O Estado de São Paulo” apresentou de 63 a 64, uma série de matérias, veiculando personagens do governo, inclusive o ministro da educação, à ideologia comunista. Do mesmo modo, publicou várias “denúncias de golpes comunistas”. Os textos que abordam o método Paulo Freire estavam dentro deste contexto, pois eram publicados dividindo as mesmas folhas. Não raro, nas páginas onde se encontravam notícias sobre o plano de alfabetização, havia artigos sobre “organização dos comunistas para controlar o país”. Os jornais refletiam a conjuntura rivalizada em que vivia o país e as notícias sobre o plano faziam parte desse contexto. Nesse sentido, quando “O Estado de São Paulo” noticiou o processo de seleção de coordenadores de alfabetização de adultos para o Plano Nacional de Alfabetização refletiu esse processo mesmo não apresentando alguma crítica ao PNA nessa notícia. Nesse caso, o artigo “*Alfabetização de adultos: feita a seleção dos coordenadores*” (OESP, 7 de janeiro de 1964, p. 4) dividia sua seção com uma matéria sobre um determinado congresso sindical (“*CNTI: eleita a nova diretoria; violências registraram o pleito*”), onde os “comunistas” teriam sido convocados para participar e assim impediram que “democratas” estivessem representados nessa organização operária. Também a participação do Ministro da Educação Paulo de Tarso em encontro da União Nacional dos Estudantes, onde o plano foi abordado, teve abordagem parecida. (OESP, 26/07/63, p. 4 – “*Dificultado aos democratas o acesso à reunião da UNE*”). Durante esse encontro, o ministro citou o método Paulo Freire como uma forma de acabar com o analfabetismo e aumentar o número de eleitores. Entretanto, o destaque na matéria foi sobre as dificuldades de estudantes que não conseguiram entrar no plenário. O jornal “O Estado de São Paulo” associou-os a uma convicção ideológica, “democratas” que queriam mostrar que nem todo estudante é comunista”, mas descreve várias formas de coação que estes teriam sofrido para não participarem deste congresso. Novamente, o processo de seleção de coordenadores para o PNA foi bastante criticado pelos órgãos de imprensa algumas semanas depois. As críticas tinham por foco algumas das questões utilizadas no concurso, devido ao seu caráter crítico. Na Folha de São Paulo foi publicado:

Na seleção de professores destinados a aplicar o processo Paulo Freire de alfabetização, erraram os que escreveram que o Brasil é independente. Seleção formidável, sem dúvida, para fazer da aplicação do plano de alfabetização um rastilho de agitação no país. E há quem se iluda? (17/01/1964, 1º caderno, p.4)

Ou ainda a Folha de São Paulo em 26 de fevereiro de 1964 publica: “*Só estão sendo escolhidos futuros mestres que, nas provas a que foram submetidos, fizeram uma espécie de profissão de fé comuno-nacionalista*” (p.4)

As críticas de parlamentares ao método também foram noticiadas por esses jornais. O Estado de São Paulo, no dia 17 de setembro de 1964 (p. 6), relatou que a vereadora do município de São Paulo, Dulce Salles Cunha Braga (UDN) encaminhou um requerimento à presidência da Câmara dos Deputados pedindo a abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para apurar irregularidades no uso de verbas do Ministério da Educação na aplicação do método Paulo Freire. Braga afirmava nesse requerimento que o método apresentava “lacunas” e questionava sua eficiência, mas apontava como fato de maior gravidade que por este “*tem sido veículo de doutrinação marxista sob pretexto de alfabetização*”. A vereadora argumentava que

a utilização de processos de alfabetização com claros objetivos comunizantes é comum na União Soviética, nos países da Cortina de Ferro e, atualmente, é largamente empregado em Cuba visando bitolar o raciocínio a inteligência dos alfabetizados nos princípios materialistas que norteiam o regime que estes países adotam (idem).

A vereadora ainda argumentava que os custos com os equipamentos necessários para execução do método tornavam o mesmo “*inexequível*” em âmbito nacional. Por fim, a matéria relatava a fala de Dulce Braga em que acusava Paulo Freire e o Centro de Cultura Popular de receber incentivos da “*espionagem vermelha internacional*”.

A resposta foi relatada pelo mesmo jornal, alguns dias depois (O Estado de São Paulo, 20 de setembro de 1963, p. 4), numa nota, na qual noticiava o discurso do deputado Brito Velho que enaltecia o método e refutava as críticas da vereadora Dulce Braga. Entretanto, novamente em 30 de novembro daquele ano, o jornal relatava mais um discurso de Braga, onde esta voltava a criticar os gastos com a campanha de alfabetização e acusava o método de ser um sistema de “*doutrinação marxista*”. Neste discurso, a parlamentar afirmou que “*a campanha Nacional de Alfabetização, através do sistema Paulo Freire, representaria enorme perigo para as instituições, pois pretende alfabetizar, em moldes marxistas, em 1964, 4 milhões de brasileiros que serão eleitores em 1965*”.

Com o mesmo teor foi noticiado em ambos os jornais o discurso do deputado Abel Rafael (PRP). Para ele o método “*pode não alfabetizar um adulto em três meses, mas certamente fará dele um comunista*” (O Estado de São Paulo, 18 de janeiro de 1964, p. 4), pois, para o deputado, a alfabetização deveria ocorrer sem que temas como “capitalismo”, ou

“socialismo” fossem abordados. Para o parlamentar, alfabetizar se tratava de algo distinto da abordagem desses temas e questionava como com o método Paulo Freire “*se aprenda agora, a ler, falando em voto, terra, povo, deputado, sindicato, luta de classe, miséria, favela*”. O apelo religioso também se fez presente em sua argumentação, “*o sr. Paulo Freire é católico, mas, naturalmente deveria ser desses católicos que estamos vendo todos os dias e que obedecem a orientação de Moscou*” (idem).

Na “Folha de São Paulo” (18 de janeiro de 1964, 1º caderno, p. 3) o relato desse discurso mostrou elementos ainda mais extremos. Conforme o jornal, o deputado defendeu o impeachment de João Goulart e chegou a defender a intervenção armada no país, “*só a reação armada pode deter esse governo incompetente*” (idem). Nesse sentido, para o deputado Abel Rafael, a campanha de alfabetização pelo método Paulo Freire estava “*a serviço da subversão e do comunismo*” (idem).

Os argumentos do deputado Abel Rafael são bastante significativos, pois denotam justamente o que significava a “neutralidade” que muitos defendiam. Em outras palavras, o parlamentar defendia que o povo deveria ser alfabetizado sem que temas referentes a sua realidade fossem abordados. Obviamente que “*voto, terra, povo, deputado, sindicato, luta de classe, miséria, favela*” eram (e ainda são) temas da vida pública e da realidade social sobre os quais o povo deveria ter direito a uma formação onde os mesmos fossem abordados, pois constituíam como elementos importantes da realidade social em que vivia. O método Paulo Freire se caracterizou como um processo de tomada de palavra, os participantes eram orientados a expressar o que pensavam sobre esses e outros assuntos que eram abordados conforme o estudo da realidade local. Para o deputado e outros, que defendiam a “neutralidade” da alfabetização, deveria ocorrer o silêncio em relação a esses temas. Essa “neutralidade” significava uma ideia de alfabetização e, mesmo de democracia, onde o povo não deveria ouvir e nem falar determinados assuntos. Essa visão é significativa em relação à opressão que a população vivia, pois a sua existência não era negada, mas ao dizer que assuntos como estes não deveriam ser abordados na prática educativa implicava numa concepção que naturalizava a condição a que estava submetida a população. Portanto, nessa linha de raciocínio a população deveria se resignar a sua realidade, não sendo papel da educação a mudança de consciência. De forma que qualquer perspectiva de transformação desse quadro, ocorreria sem a participação do povo, pois a este não deveriam ser dadas as ferramentas para tal.

No dia 29 de janeiro de 1964, ambos os jornais publicaram a transcrição da entrevista do diretor interino da United States Agency for International Development (USAID), James

W. Howe, dada ao jornalista do jornal O Globo, com o título “Processo de Alfabetização não tem qualquer orientação política” (Folha de São Paulo, 29 de janeiro de 1964, 1º caderno, p. 3 e O Estado de São Paulo, 29 de janeiro de 1964, p. 3). Nesta entrevista, o diretor-interino da USAID defendia que na experiência de Angicos, o “método Paulo Freire” não era uma forma de doutrinação marxista e que este nunca havia sido “*considerado como a solução, ou um curso completo de leitura e escrita, mas antes um ponto de partida*” para que os adultos alcançassem uma “*educação mais elevada*”.

Com os artigos de jornais apresentados podemos, dentro dos objetivos dessa tese, compreender os significados que Paulo Freire e sua proposta de educação através da tomada de consciência representavam para a sociedade Brasileira. As ideias de Freire enfrentaram forte resistência por grande parte da imprensa, destacando os jornais paulistas no nosso caso. O programa de alfabetização baseado em seu método foi associado pelos setores conservadores como uma forma de doutrinação, sendo que estes pretendiam uma educação que não conscientizasse. Na verdade, a população estava silenciada e o programa de alfabetização que se buscou implantar significou uma ameaça aqueles que não desejavam uma maior participação política da população. A atuação de Freire, anos depois, na gestão de Luiz Erundina estava dialogando com esse passado, de modo que muitas dessas questões ainda estavam presentes na sociedade. O governo do PT que contou com a participação de nosso mais prestigiado educador enfrentou ainda diversos tipos de resistências, por representar muitos dos ideais defendidos pelos setores progressistas da sociedade no momento anterior ao golpe civil-militar de 1964.

2.8 O “Método Paulo Freire” e o MOBREAL

Dentro da perspectiva histórica apresentada, cabe relatar alguns elementos da política de alfabetização desenvolvida pelo governo autoritário, dado ao fato desta ter sido associada ao método Paulo Freire. Ao depor o presidente João Goulart e os membros que compunham o seu governo, a ditadura civil-militar também pôs a termo o proposta de Alfabetização de Adultos que estava se principiando naquele momento. Assim, em 21 de janeiro de 1964, o PNA havia sido criado e em menos de três meses, foi extinto pela portaria do MEC nº 237, de 14 de abril de 1964. Entretanto, é importante notar que apesar das acusações do regime contra

Paulo Freire, de mantê-lo preso e obriga-lo ao exílio, o principal programa de alfabetização ocorrido durante os anos de ditadura, o Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (MOBRAL) foi associado ao método do educador pernambucano. No capítulo quatro, veremos que muitas educadoras afirmam ter conhecido Paulo Freire quando atuaram no MOBRAL.

Esse programa de alfabetização foi criado em dezembro de 1967 com o intuito de monopolizar a alfabetização de adultos (SANTOS, 2014), substituindo diversos movimentos de alfabetização que existiam até então, dada a *“necessidade de dar continuidade ao movimento nacional de alfabetização”* (JANNUZZI, 1979, p, 21). Devido ao pouco montante de verba destinado ao MOBRAL, suas atividades tiveram início efetivo a partir dos anos 70.

Por meio de convênios entre estados e prefeituras, o MOBRAL atingiu praticamente todos os municípios brasileiros, tendo uma grande dimensão enquanto política pública. Ao governo federal, cabia a fiscalização, a produção de material didático. O objetivo do MOBRAL era erradicar o analfabetismo em dez anos, tendo como público pessoas entre 15 e 35 anos, que atenderiam a demanda de mão-de-obra da industrialização em curso (SANTOS, 2014, p. 309). Desta forma, o objetivo do MOBRAL estava aliado à política econômica da ditadura, deixando em segundo plano a população mais velha. Nesta concepção, a educação não era vista como um direito de qualquer cidadão, mas um insumo social que poderia ajudar no desenvolvimento econômico, sendo destinada apenas à parte da população que, ao receber uma maior escolarização, pudesse contribuir nesse tipo progresso.

Conforme o secretário executivo do MOBRAL do período de sua implantação, ao referir-se a sua metodologia, o MOBRAL era *“baseado no método Paulo Freire embora despido de conotações ideológicas”* (SPOTORNO Apud JANNUZZI, 1979). Nesse sentido, Jannuzzi aponta que havia grandes diferenças entre o que foi apresentado em *“Educação como prática de liberdade”* e o que foi utilizado pelo MOBRAL. O *“método foi refuncionalizado como prática não de liberdade, mas de integração ao ‘Modelo Brasileiro”* (p. 12).

O MOBRAL consistiu-se em um método antidualógico, com o uso de palavras geradoras, mas que não eram oriundas das comunidades dos alfabetizandos. Nas aulas do MOBRAL, materiais idênticos, contendo as mesmas palavras geradoras, eram utilizados em todo país, numa prática homogeneizante. Alegava-se que as expressões utilizadas constituíam as necessidades básicas da população, por meio delas se garantiria a eficiência e rapidez da aprendizagem (JANNUZZI, p. 60).

Um dos objetivos do MOBRAL era o desenvolvimento do educando dentro da visão

de sociedade estabelecida pela ditadura civil-militar, dentro da perspectiva do “milagre econômico” brasileiro. O analfabeto era apresentado em alguns documentos do MOBRAL como um ser “*incapaz*”, “*marginalizado*” e mesmo “*inválido*” (JANNUZZI, p. 54). Nesse sentido, o MOBRAL propunha uma forma de educar onde a população continuaria imersa ao processo, tendo que se acomodar à política econômica vigente, não devendo questioná-la.

Dentro das salas do MOBRAL, as relações eram horizontais entre educadores e educandos, por meio de atividades que permitiam a troca dentro do grupo. Entretanto, estes não poderiam extrapolar o que era determinado pela Coordenadoria do MOBRAL. Assim, as relações eram bastante verticalizadas entre aqueles que pensavam o material didático e aqueles que conduziam os momentos de aprendizagem.

Nos materiais didáticos do MOBRAL encontrava-se a “*Veneração aos heróis nacionais, patriotismo, civismo, exaltação ao governo, eram mensagens incutidas nas entrelinhas*” (SANTOS, 2014, p. 313). O objetivo deste programa não era desencadear uma educação conscientizadora para o exercício da cidadania, mas um “*treinamento*” para a formação de mão de obra (JANNUZZI), haja visto que a educação era vista como um fator para o desenvolvimento econômico do país. O educando não deveria questionar os valores do regime, mas se adequar ao modelo oferecido pelo regime autoritário.

Desta forma, o MOBRAL utilizou-se de elementos do método Paulo Freire abortando sua principal característica, a análise crítica da sociedade. Pela proposta freiriana, os educandos eram agentes de sua educação e sua alfabetização ocorria na medida em que aprendiam a ler o mundo. Assim, a proposta de Freire era de transformação social, sob a perspectiva que todos homens e mulheres podem pela educação libertar-se da situação opressora, enfrentando as condições originárias de nossa inexperiência democrática. O MOBRAL, ao contrário, dava aos educandos o papel de receptores do processo educativo. Eles podiam ter um papel dinâmico dentro das atividades propostas, mas deveriam seguir os objetivos definidos pelos órgãos centrais do MOBRAL, condizendo, dessa forma, com sua proposta que não tinha em vista a transformação da realidade, mas a aceitação dos ideias do regime e a formação de mão de obra para as indústrias.

2.9 Exílio

Ao contrário das casas de Ligas e sindicatos onde havia sempre sinais de violência revolucionária em portas ainda fora dos gonzos, em máquinas de escrever com as teclas retorcidas, em mesas a que as gavetas roubadas dava um manso ar de loucura, a escolinha estava aberta e parecia inata. Ainda escola de alfabetização de adultos. Nando se aproximou. Olhou pela janela. Não tinha ninguém mas no quadro-negro se lia: ARARA. Vovô vê a arara. Ele vê a arara. Ele vê o dedo. As grandes palavras majestosas tinham desaparecido das paredes onde antes explodiam com uma dureza de arte nova: TIJOLO, ENXADA, JANGADA. (CALLADO, 1973, p. 367-8)

Quando o golpe eclodiu, em 31 de março de 1964, Paulo Freire já sabia da possibilidade de seu encarceramento, mas optou, primeiramente, por permanecer no país. No dia 16 de junho de 1964, Paulo Freire foi levado à prisão. Sobre ele pesavam acusações como “*subversão internacional*”, “*traição a Cristo e ao povo brasileiro*”, que seu método de alfabetização era idêntico ao de Hitler, Mussolini e Stálin, e que pretendia “*bolchevizar*” o país (GADOTTI, 1991, p. 53). Freire ficou setenta dias preso. Ao sair, resolveu deixar o país, pois o clima de exacerbação tornara arriscada sua permanência. Avaliando a situação já após o exílio, Freire mantinha a opinião de que era melhor ficar, mas levando em conta os riscos que uma decisão como essa acarreta.

Hoje, considerando isso, diria que, a não ser que a coisa fosse muito, muito arriscada, poderia ficar. Mas uma coisa lhe digo: não tenho nenhuma vocação para herói. Acho que as revoluções, inclusive, se fazem com gente viva e com um ou outro cara que morreu, mas não porque quis. Ninguém morre porque quer, a não ser o suicida. (FREIRE, 2010, p. 52)

Freire, primeiro buscou asilo na Bolívia, onde deveria assessorar projetos de educação de adultos e de crianças. Além de não se adaptar a altitude da cidade de La Paz, um golpe de estado derrubou o governo que havia lhe dado asilo, o que fez Freire a buscar o Chile como destino. Nesse país, Freire desempenhou funções análogas ao que realizava no Brasil. Junto ao serviço de extensão cultural do Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (ICIRA). “*Trabalhou na formulação do Plano de Educação em Massa e também como professor da Universidade Católica de Santiago, além de ser consultor especial da UNESCO*” (GADOTTI, 1991, p. 55).

Durante o tempo que esteve no Chile, publicou os livros: “*Educação como Prática de Liberdade*” e “*Pedagogia do Oprimido*”, tratam-se de seus livros de maior prestígio. O Primeiro, uma atualização de sua tese Educação e atualidade brasileira, começou a ser escrito ainda no Brasil. Nele (como apresentamos no item 1.4) Freire apresenta uma análise da sociedade brasileira “fechada” mas que estava “em trânsito” para uma “sociedade aberta” mais democrática e desenvolvida. O Brasil deveria superar sua inexperiência democrática e, nesse sentido, a educação teria um papel primordial, não apenas ensinando a leitura e a escrita, mas conscientizando. Apresenta ainda o sistema utilizado nos círculos de cultura, as palavras-chave a partir do estudo da realidade do educando.

Já “*Pedagogia do Oprimido*” (2005), escrito enquanto estava no Chile, é considerado sua obra-prima e de longe é seu livro mais conhecido, sendo traduzido para dezenas de línguas. Conforme Freire, essa obra é resultado das “*observações*” de “*atividades educativas*” (p. 23) desenvolvidas nos anos que esteve no Brasil e nos cinco primeiros anos do exílio. Nele, Freire analisa a sociedade brasileira dentro do contexto do capitalismo, aborda os desafios dos educadores verdadeiramente revolucionários para emancipar o povo. Nesse sentido, Freire apresenta como deve ser o processo de libertação: “*ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão*” (p. 58). A libertação só é possível pela atuação conjunta, o que refuta a ação de um grupo de vanguarda que tenta libertar os oprimidos. Esta só pode ser obtida na organização das classes populares quando passam a ler criticamente sua realidade. Nos quatro capítulos do livro, Freire analisa a consciência presente nos oprimidos e nos opressores, as quais são ferramentas importantes na manutenção da condição a que estão submetidos, e a forma de sua superação pela dialogicidade. A dicotomia entre esses dois tipos de consciência aponta para a transformação dessa relação a partir da participação consciente dos próprios oprimidos. Freire também apresenta, nesta obra, a “*concepção bancária da educação*” e o seu papel na manutenção da opressão, característico nas escolas brasileiras, essa concepção desestimula a participação dos alunos e o desenvolvimento do pensamento crítico, não dialoga com a realidade do educando. Na concepção bancária, estabelece-se uma relação onde o educador é aquele que desenvolve o papel de sujeito, sendo o educando seu objeto. Assim, o primeiro é visto como aquele que educa, que sabe, que disciplina, escolhe o conteúdo a ser ensinado (p. 68). Ele é aquele que fala enquanto que ao educando resta o papel passivo de escutar, de ser disciplinado, tendo o seu saber desconsiderado, assim, tido como inferior. Nesta maneira de ensinar, o saber é tratado como uma doação. A “*visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o*

minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade,” (p. 69) assim, corrobora com a manutenção da opressão.

Para Freire, a “*concepção problematizadora e libertadora*”, baseada no diálogo e na superação da contradição entre educando e educador, é que pode levar os oprimidos à superação de sua condição. Daí uma de suas máximas mais conhecidas: “*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*” (p. 78). Ao ser concebida como libertadora, a educação só pode ocorrer num processo onde o educando tenha papel ativo. A exemplo do que disse sobre o processo de libertação do oprimido, comentado anteriormente, Freire apresenta o processo educativo como uma ação conjunta, onde educador e educando, juntos aprendem, refutando práticas “bancárias” na educação as quais direcionam um papel passivo aos estudantes. Se “*ninguém liberta ninguém*”, tampouco a educação ocorreria apenas pela ação do educador. Do mesmo modo, o oprimido não se liberta sozinho, mas através de práticas mediadas pelo diálogo entre educador e educando, onde ambos aprendem. Assim, o “*educando-educador*” e o “*educador-educando*” são ambos “*sujeitos do processo em que crescem juntos e em que ‘argumentos de autoridade’ já não valem*” (p. 79). Pois, não é possível, uma educação problematizadora sem o rompimento das relações verticais entre educador-educando e educando-educador, o que só é possível pela ação mediadora do diálogo.

Freire elabora teoricamente a função do diálogo verdadeiro na construção de uma educação libertadora. Por diálogo, devemos entender uma relação em que o educador-educando não tenta impor o seu saber aos educando-educadores, mas aprende, juntamente, com eles. Assim, não se trata da imposição de um saber, como na educação bancária. O diálogo verdadeiro implica em uma educação humanizadora, como também, numa relação de horizontalidade entre educador-educando e educando-educador. Por meio do diálogo, os homens se veem como iguais. Assim, pelo diálogo é possível “pronunciar o mundo”, sendo, este ato, um direito de todos os homens e mulheres, não de apenas alguns privilegiados. “*O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo...*” (FREIRE, 2005, p. 91). A reflexão conjunta sobre a realidade aponta para a sua superação, pois ao pronunciar o mundo buscamos sua transformação. “*O mundo pronunciado volta problematizado aos seus pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar*” (FREIRE, 2005, p. 90). Através do diálogo podemos enxergar a realidade como um processo em construção, não como uma fatalidade, assim, impulsionando um pensar crítico-problematizador sobre essa realidade.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91)

O diálogo leva a uma práxis social, compromissada com a transformação do mundo. A coerência com o diálogo leva aos temas geradores como metodologia. Estes são decorrentes de uma pesquisa que visa reconhecer as “situações-limites”, realidades concretas as quais os educandos “*se reconhecem nela*”. A “dialogicidade” começa quando o educador-educando se pergunta sobre o que vai dialogar com os educando-educadores, sobre qual programa será desenvolvida a ação educativa. Uma vez que, o conteúdo não deve ser uma doação, ou imposição “*mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe empregou de forma desestruturada*” (FREIRE, 2005, p. 97). Assim, o educador-educando, tendo em vista possibilitar que os educando-educadores tomem consciência de sua humanidade e, desta forma, leiam e transformem sua realidade, deve abdicar de tentar depositar conhecimentos, ou apresentar um modelo de “*bom-homem*” ao qual os educandos-educadores devessem se adaptar. O educador-educando não deve partir da sua visão pessoal da realidade, sem levar em conta os educando-educadores e a realidade a que estão submetidos. “*Para o educador humanista ou o revolucionário autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens e não estes*” (p. 99). Freire refuta a prática da doutrinação, mesmo que realizada por grupos revolucionários, ou por uma vanguarda, associando-a a ação dos dominadores, similar a concepção bancária de educação. O trabalho libertador deve abolir as práticas advindas dos opressores que buscam manter sua dominação. Doutrinar os oprimidos equivale a conceber o oprimido como mero “hospedeiro” de slogans, ou como intermediários de uma luta política, na qual são manipulados, mas não são sujeitos, continuam alienados. Assim, longe de uma tomada de consciência, os alunos mantem-se numa condição apassivada frente à realidade. Respeitar a visão de mundo dos educando-educadores não significa “*prescindir do conhecimento crítico dessa situação*” (p. 100). O conteúdo programático proposto por Freire, é construído através da consciência da realidade de educador-educandos e educando-educadores. “*O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores*” (p. 101). Os temas geradores, na perspectiva do diálogo crítico sobre a realidade, possibilitam a leitura do mundo e sua pronúncia num exercício que educador-educando e educando-educador, ambos, aprendem.

No Chile, Freire, enquanto escrevia “*Pedagogia do Oprimido*”, foi acusado de estar preparando um livro contra a democracia cristã, sendo obrigado a deixar o país. Desse modo, Freire permaneceu no Chile de 1964 até 1969, quando se mudou para os Estados Unidos, onde lecionou, como professor convidado na Universidade de Harvard. Ainda em 1970, mudou-se para Genebra, na Suíça. Além de lecionar na Universidade desta cidade, exerceu o cargo de Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. Nesta função, Paulo Freire visitou vários países a fim de auxiliar a sistematização de planos de alfabetização de países que estavam se libertando do jugo colonial. Parte dessa experiência foi registrada no livro “*Cartas a Guiné-Bissau*” (2011b), onde é apresentada uma série de correspondências trocadas entre Paulo Freire e os responsáveis pela alfabetização no país africano. Nestas cartas pode-se perceber como foi realizado esse processo de ensino, os dilemas enfrentados e os posicionamentos teóricos de seus gestores. A luta por uma nova educação, diferente daquela empregada pelos colonizadores estava entre as principais preocupações do novo governo, assim como, a organização do ensino, os valores empregados, a relação entre escola e trabalho produtivo.

Em “*A Educação na Cidade*” Paulo Freire apresenta algumas reflexões sobre sua experiência no exílio

...dez anos de experiência político-pedagógica com trabalhadores de áreas urbanas e rurais de Pernambuco, meu trabalho acadêmico, leitura fundamentais, uma certa camaradagem com Cristo e com Marx, para espanto de certos cristãos e desconfiança de marxistas ingênuos. Tudo isso são sobretudo os ingredientes que permeiam, tudo isso tem que ver necessariamente com minha trajetória como educador. E a tudo isso, com a importância não menos grande, se segue o impacto que me causaria a experiência rica, desafiante, do exílio. Exílio que resultou da compreensão teórica da educação como ato político, da educação como processo de conhecimento, da educação democrática fundando-se no respeito ao educando, à sua linguagem, à sua identidade cultural de classe, da explicação teórica da defesa da educação que desoculta, que desvela, que desafia; exílio que resultou sobretudo da posta em prática de uma tal compreensão da educação. Foi prática, obviamente que assustou, nos anos 60, como assusta hoje, as classes dominantes, autoritárias e perversas. Foi a posta em prática de uma educação assim que me levou à prisão, ao afastamento da universidade e, finalmente, aos quase 16 anos de exílio. (p. 60-61)

Dentro da prática autobiográfica, presente em seus livros, os acontecimentos de sua vida são postos de uma forma lógica com todos os pontos importantes para a sua coerência política e teórica. Assim, o exílio é apresentado como um momento de aprendizado e amadurecimento, onde sua teoria pode ser melhor preparada. Não a toa, seu grande livro foi publicado durante os anos que estava fora do país por força da resolução do governo militar.

As oportunidades que tive de crescer, de aprender, de rever-me, no exílio, foram tais que, às vezes, Elza, com humor e sabedoria me dizia: “Tu devias telegrafar ao general que responde pela Presidência do Brasil agradecendo o ensejo que te deram de continuar aprendendo”. Ela tinha razão...(p. 61)

Desta forma, o exílio foi um evento bastante valorizado por Freire, ao qual chega qualificar de “*bem-vivido*” e no qual a educação no Brasil não deixou, em nenhum instante, a figurar em suas preocupações. O exílio, como evento, faz parte da memória de muitos. No caso de Freire, há uma representação positiva desse evento dentro de uma perspectiva de superação da experiência vivida. O exílio teria o ajudado a se tornar um intelectual melhor embasado, dadas as realidades encontradas, os desafios que precisou solucionar, as novas reflexões que pode desenvolver.

Com a anistia política, Paulo Freire retornou ao Brasil em junho de 1979. Aceitou ser professor da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Em 1980 tornou-se professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O “entulho” autoritário que existia na legislação daquele momento causou alguns problemas a Freire. Ao retornar ao Brasil, na condição de anistiado, Freire poderia ter novamente seus cargos na universidade do Recife. Entretanto, deveria, conforme a Lei da Anistia, requisitar às autoridades competentes o seu retorno ao quadro de funcionários daquela universidade. O que Paulo Freire não o fez, por considerar como uma ofensa tal exigência. Enquanto na UNICAMP, a reitoria pediu que fosse feito um parecer para que fosse efetivada sua contratação. Ao realizar tal documento, o professor Rubem Alves, questionou a reitoria da Unicamp acerca da necessidade de tal procedimento, destacando o fato de que Paulo Freire já era figura reconhecida nos meios acadêmicos do mundo todo, por sua atuação em diversos programas educacionais, tendo uma significativa produção acadêmica, provavelmente, maior do que a de qualquer professor daquela Universidade, sendo que seu pensamento já era objeto de estudo em diversas teses e que não cabia a ele, Rubem Alves, redigir um parecer sobre notória figura.

2.10 Paulo Freire, Erundina e o PT

Aqui apresentamos uma breve caracterização do Partido dos Trabalhadores, ressaltando o seu significado para o momento histórico em questão. Apontamos alguns dos embates da gestão Luiza Erundina e a relação de Paulo Freire com essa agremiação política.

Atualmente, o PT é um dos partidos mais representativos no Brasil, comandando o poder executivo nacional desde 2003 e contando com significativas bancadas parlamentares.

Além da presidenta da república, os “petistas” contam com 5 governadores de Estado, 14 senadores, 66 deputados federais, 90 deputados atuando nas Assembleias Legislativas nos Estados e 619 prefeitos (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2015). No início da década de 90 do século passado, quando estava a frente da prefeitura paulistana, o partido contava com apenas um senador, 35 deputados federais, 77 deputados estaduais e 53 prefeitos (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002, p. 51) . Desde a sua fundação, o PT ocupou importantes espaços dentro do espectro ideológico partidário brasileiro. Na sua existência até conquistar o comando da república, o partido, além de conquistar importantes postos, por transformações em suas concepções ideológicas, o que resultou, inclusive, em cisões de grupos que deixaram suas fileiras. Nesse sentido, não nos interessamos nessa tese pelas concepções atuais da legenda, mas, ao contrário, buscamos conhecer os aspectos programáticos e ideológicos do PT nesse período e sua relação com Paulo Freire. Ao estudar a gestão deste célebre educador na pasta de educação da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSp), não nos parece possível desvincular a sua figura da do Partido dos Trabalhadores, durante esses anos.

O PT foi criado em 1980, no bojo da luta pela redemocratização, com inspiração socialista. Entre os seus integrantes despontavam lideranças sindicais (destacando-se os metalúrgicos do ABC) e de movimentos populares, setores da esquerda católica e intelectuais. Optando pela luta apoiada nos movimentos sociais, o “petistas” pretenderam formar um partido “dos” trabalhadores e não “para” os trabalhadores (GADOTTI; PEREIRA, 1989, p. 27). Essa agremiação nasceu com uma proposta de transformar o poder de modo que as classes populares dele participassem. Assim, no próprio PT, havia espaços para a participação de seus militantes nas decisões. Kowarick e Singer (1993) destacam que o PT era formado por vários agrupamentos distintos que iam de católicos ligados à Teologia da Libertação, a organizações trotskistas, maoístas, dissidentes dos partidos comunistas, ou mesmo, grupos que vieram da experiência da luta armada durante os anos de ditadura. Apesar dessa divisão interna, ou justamente devido a ela, o PT tomava suas decisões a partir da consulta de seus filiados. Entretanto, as muitas tendências que compunham o partido entravam em constantes disputas em seu interior.

A sua principal liderança, Luís Inácio Lula da Silva, forjou-se durante as greves dos metalúrgicos do ABC, foi preso por sua atuação sindical, disputou várias eleições para presidente da república até ser eleito, assumindo esse cargo em 2003, sendo reeleito para um segundo mandato. Em 1990, primeiro ano da gestão de Erundina e Freire em São Paulo, Lula disputou pela primeira vez a eleição para presidente. Nessa época, o seu programa de governo

incluía, entre outras medidas: moratória da dívida externa, reforma agrária, intervenção estatal em alguns setores da economia, tributação de grandes fortunas.

Na disputa eleitoral de 1982, o, recém fundado PT havia conseguido eleger apenas o prefeito de Diadema. Em 88, quando sua candidata, Luiza Erundina, conquistou a prefeitura paulistana, ainda era o segundo pleito municipal em que concorria. O partido conseguiu vencer em 36 municípios (ou 39, caso contemos com as cidades onde coligou com outra legenda fazendo o vice-prefeito). Nesse ano, os “petistas” venceram em localidades importantes que concentravam 30% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, entre elas três capitais (São Paulo - SP, Porto Alegre - RS e Vitória – ES) (GADOTTI; PEREIRA, 1989, p. 268-75).

A eleição de Erundina representou a vitória de setores minoritários e “mais radicais” dentro do partido (KOWARICK; SINGER, 1993, p. 201). A primeira mulher a se tornar prefeita da cidade de São Paulo era natural de Uiraúna na Paraíba, ainda durante a ditadura militar, atuou junto às ligas camponesas. Pelo PT, em 1982 foi eleita vereadora e em 1986, deputada estadual, também participou da primeira campanha à prefeitura de São Paulo, como candidata a vice-prefeita na chapa que tinha Eduardo Suplicy à frente. Ligada a movimentos populares, principalmente de luta por terra e moradia, setores estes que compõem, ainda hoje, uma parcela significativa de seu eleitorado. Era comum a sua presença em assembleias populares e movimentos sociais, “*sua linguagem sempre foi direta, radical, e sua ação em muito estimulou a atuação de múltiplos grupos de moradores que se enfrentavam com os governos estaduais e municipais no percurso dos anos 70 e 80*” (idem). Venceu as prévias internas do partido superando a tendência majoritária, a “*Articulação*” com o apoio das tendências internas “*Poder Popular e Socialismo*’, ‘*PT na Capital*’ e por vários grupos trotskistas, com amplo enraizamento nas bases” (ibid.). Por conta disso, sua candidatura só recebeu apoio do setor majoritário do partido a poucas semanas do pleito, quando a possibilidade de vitória já estava clara.

A conquista da prefeitura foi um ato que surpreendeu, inclusive, os militantes do partido. Até três semanas antes, Erundina ocupava o terceiro lugar conforme as pesquisas de intenção de voto. Mesmo às vésperas da eleição, nenhum instituto de pesquisa apontava sua vitória (REVISTA VEJA, 1988, p. 48). Entretanto, Luiza Erundina de Sousa conquistou 30% do eleitorado paulistano e tornou-se a primeira mulher e nordestina eleita para governar a capital do estado paulista.

Apesar da vitória, a gestão de Erundina sofreu por falta de apoio de vários setores políticos. Durante muito tempo, continuou tendo que enfrentar o seu próprio partido. Eram

sucessivas as discordâncias com a cúpula do PT, ou com os vereadores da legenda que algumas vezes chegaram a se comportar como se fossem de oposição (KOWARICK; SINGER, 1993, p. 202). Erundina também sofreu com boicotes dos governos estadual e federal por conta da disputa acirrada para a eleição presidencial. Nesse pleito, que coincidiu com o primeiro ano de mandato do governo municipal, uma boa administração em São Paulo poderia significar a vitória de Lula que chegou ao segundo turno, perdendo a presidência da República para Fernando Collor de Melo. Essa gestão também sofreu intenso ataque dos órgãos de imprensa.

Essa administração também herdou uma dívida do governo Jânio Quadros da ordem de US\$ 1,5 bilhão (SÃO PAULO, 1992k, p.4), além de obras inacabadas e equipamentos públicos deteriorados. Dentro da “inversão de prioridades”, proposta pelo governo petista, a prefeitura buscou implantar o chamado “IPTU progressivo”. O Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) teria percentuais diferenciados conforme o tamanho do imóvel, ou terreno de modo que os maiores proprietários pagassem um imposto de maior valor e os menores arcariam com menos, ou, até mesmo, seriam isentos. A proposta foi julgada como inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Também, foi o governo que mais gastou com as chamadas áreas sociais (saúde, educação, transporte, habitação, entre outros), Conforme Kowarick e Singer (1993, p. 207), a administração petista gastou 48,1% do seu orçamento com esses setores, muito mais que outras gestões. Sendo a área da Saúde uma das que mais receberam verbas, o que significou a duplicação dos números de leitos disponíveis à população no final da gestão. Construiu 40 mil habitações através do regime de mutirão e reurbanizou favelas, beneficiando cerca de 25 mil famílias (p. 208).

Nesse governo, também, destaca-se a luta pela implantação da tarifa zero no transporte público. A medida que pretendia beneficiar, principalmente, os mais pobres que necessitavam do transporte público seria financiada pelos mais ricos. Para garantir essa proposta seria necessário um aumento substancial na arrecadação do município, na ordem de 570%. A ideia dos petistas era conseguir esses valores a partir do IPTU progressivo (KOWARICK; SINGER, 1993, p. 209). Essa questão se tornou um dos grandes embates da prefeitura que buscou apoio popular para a “tarifa zero”. A proposta não passou, mas a mobilização em torno da tarifa zero permitiu que em 1991, a administração municipal conseguisse a municipalização do transporte público. Ao por fim às concessões de linhas e administrar o sistema de transporte público, a prefeitura passou a renumerar as empresas de ônibus contabilizando a quilometragem rodada e o número de passageiros atendidos. Assim, a gestão

pode fazer com que diminuísse a idade média da frota de ônibus, o tempo de espera para o usuário e, entre outros benefícios, veículos menos lotados e mais linhas disponíveis.

O governo, ainda, buscou instituir diversos tipos de conselhos populares como forma de participação popular nas decisões. Destacando-se os Conselhos de Saúde, mas podemos incluir também os conselhos de escola dentro da mesma lógica. Tratou-se de uma gestão que entendia o “modo petista de governar” como dar meios a sociedade civil de se manifestar frente ao poder público, tendo este o papel de, ao apresentar suas propostas, sempre negociar com a população. Deste modo, também foi uma administração que não poupou esforços na realização de um “governo para todos” (lema da gestão municipal) no sentido de atender às necessidades da maioria da população, invertendo as prioridades e dando maior atenção às demandas sociais.

Aos 67 anos de idade, Freire aceitou o convite para ser o secretário municipal de educação, tomando posse do cargo, no dia 1º de janeiro de 1989, junto com Erundina e todo secretariado. O então secretário de educação havia sido um dos sócios fundadores do PT, mesmo ainda estando exilado.

A participação em organizações, como partidos políticos, configura-se como evento importante na biografia de seus integrantes. “*O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo*” (POLAK, p. 10). É possível observar uma junção entre a história de constituição do PT nesse momento e trajetória de vida de Paulo Freire, a partir de seus relatos.

Há algo importante que fiz meses antes de voltar. Na Europa ainda me tornei membro-fundador do Partido dos Trabalhadores (PT), de cuja administração municipal em São Paulo sou hoje secretário da Educação. Era a primeira vez que me filiava a um partido, com ficha, nome, endereço, Tudo certo. Tudo legal. É que, pela primeira vez na história política deste país, um partido nascia de baixo para cima. O Partido dos Trabalhadores nascia não recusando os chamados intelectuais por ser intelectuais, mas rejeitando os intelectuais elitistas e autoritários que se arvoraram em donos da verdade da classe trabalhadora e da revolução. E, como jamais aceitei esse tipo de intelectual arrogante, me senti à vontade, desde o princípio, como militante modesto do PT. (FREIRE, 2006, p. 62)

Vários intelectuais participaram da fundação do Partido dos Trabalhadores. Para Freire, essa organização representava uma outra forma de fazer política, mais democrática e que possibilitava a participação popular dentro de suas fileiras. Freire (1989), via o PT como um partido que “*sendo popular, não é populista; que sendo revolucionário, não é autoritário, que sendo democrata, não é democratista, que, sendo educador, se reconhece educando dos movimentos sociais populares*” (p. 22)

Nosso educador, apesar de ter anteriormente participado da gestão de programas educacionais de prefeituras e do MEC e de toda sua militância pela educação, nunca havia antes se filiado a nenhum partido. Conforme o próprio, ele havia esperado quarenta anos pelo surgimento dessa agremiação (Freire, 1992, p. 276). Em sua visão, o PT nasceu de baixo para cima, a partir da mobilização popular e era uma expressão da organização das classes populares que não havia ocorrido ainda na história brasileira.

A própria transformação da escola estaria vinculada a atuação numa administração que possibilitasse essas transformações e que portanto não poderia vir dos setores conservadores da sociedade. Apesar, de alguns momentos demonstrar simpatias pela gestão Mário Covas (antecessor de Jânio Quadros na Prefeitura de São Paulo) Freire não deixa de associar sua prática a do Partido dos Trabalhadores.

Mudar a cara da escola que, no nosso caso, é nos darmos ao esforço de fazer uma escola popular, necessariamente passa pela mudança curricular. Ninguém, contudo, numa perspectiva democrática, muda o currículo das escolas de uma segunda para a terça-feira. Feita autoritariamente, de cima para baixo, a partir da vontade de especialistas iluminados, a transformação curricular além de construir uma contradição inaceitável do ponto de vista de uma administração petista, não tem eficácia. (p. 36-7)

A participação na gestão Luiza Erundina e a própria participação na fundação do Partido dos Trabalhadores está para Freire associada a sua visão de coerência teórica e política. O PT foi a organização que possibilitou, pelo menos até esse momento em questão, a melhor possibilidade de atuação de Freire. Muito mais que simpatias, o programa do partido dos trabalhadores para a educação estava em consonância com as ideias de Paulo Freire. No livro “*O modo petista de governar*” publicado no início dos anos 90, Bittar (1992) faz um balanço das gestões petistas que conquistaram as eleições municipais em 88. Nesta obra, vemos vários pontos comuns entre o que foi implantando em São Paulo e em outros municípios administrados pelo Partido dos Trabalhadores:

- Participação popular;
- Inversão de prioridades;
- Desprivatização do Estado;
- Politização do conflito entre as administrações municipais petistas, o governo federal e o capital privado;

De modo geral, as prefeituras administradas pelo Partido dos Trabalhadores nesse período buscavam estimular a participação popular como concepção de democracia e estratégia para garantir a “*aplicação do plano de governo*”. O qual estava direcionado ao

atendimento das demandas da população mais carente, com investimento e melhoria do serviço público prestado. Essa inversão de prioridade só era possível com a mudança da forma como esse serviço era prestado à população. Nesse sentido, o que era estatal deveria tornar-se realmente público, sendo este um dos pontos de embate entre as gestões petistas e o capital privado que muitas vezes, enquanto prestador de serviço à administração pública, atendia a população de forma precária. O combate à “*exploração mercantil*” de serviços essenciais ao público constituiu uma das marcas dessas gestões. Ao mesmo tempo se combateu o slogan neoliberal em voga na época que divulgava a ideia de que todo o serviço prestado pelo Estado é ineficiente. Torres, O’Cadiz e Wong (2002) lembram que tanto o PT quanto Freire foram importantes para a concepção de um “*pensamento pedagógico progressista*” e a “*política de educação de esquerda*” (p. 50). A construção do ideal de uma “Escola Pública Popular” está ligado a atuação de Paulo Freire, como também, do Partido dos Trabalhadores como agregador de diversos movimentos sociais, entre esses os que travavam a luta pela educação popular.

Erundina foi antecedida pelas gestões de Jânio da Silva Quadros, Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) de 1986 até 88, Mário Covas, Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), entre 1983 até 85. Seu mandato terminou em 1º de janeiro de 1993, quando a prefeitura é assumida por Paulo Salim Maluf, Partido Democrático Social (PDS) que governou até 1º de janeiro de 1997, sucedido pelo seu apadrinhado político Celso Pitta, Partido Progressista Brasileiro (PPB) que teve a gestão interrompida devido a sua cassação. Assim, de 20 de junho de 2000 até 13 de junho de 2000, o cargo de prefeito foi ocupado por Régis de Oliveira, do Partido da Mobilização Nacional (PMN). Pitta reassume o cargo e completa a gestão. Em 1º de janeiro de 2001, o PT volta a governar o município com Marta Suplicy. No ano de 2005, José Serra do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB) torna-se prefeito, deixando o cargo em 31 de março de 2006 para concorrer ao posto de governador do Estado de São Paulo. Na cidade, assume o seu vice, Gilberto Kassab, o qual foi reeleito, ficando neste cargo até 1º de janeiro de 2013. Nesse ano, o Partido dos Trabalhadores assume pela terceira vez o comando da cidade de São Paulo, quando o ex-ministro da Educação, Fernando Haddad toma posse do cargo, sendo este o prefeito municipal no ano de conclusão desta tese.

Verifica-se que o PT se tornou uma legenda de importância no cenário municipal. Por três vezes, essa legenda esteve a frente da prefeitura dessa cidade, embora, até o momento em que essa tese foi escrita, não tenha conseguido eleger o sucessor, ou conquistar uma reeleição

(expediente este que só entrou em vigor a partir da Emenda Constitucional nº 16, de 04 de junho de 1997).

O sucessor de Erundina, Paulo Maluf, personalidade representante significativa do conservadorismo em São Paulo, foi membro da ARENA, já havia sido prefeito da cidade e governador do estado de forma biônica (escolhido pelo governo militar) e foi, representando essa legenda, derrotado por Tancredo Neves na eleição indireta que pôs fim a sequência de militares na presidência da República. Assumiu a prefeitura em 1993. Na sua gestão e de seu sucessor buscou-se implantar os princípios da “qualidade total” na educação. Para Freitas, Saul & Silva (2002) na prática, ocorreu a ausência de política pública clara para a educação durante os anos de Maluf e Pitta. Nesse período, a formação dos educadores se resumiu a algumas palestras sobre a relação entre educação e competitividade.

Essa gestão foi responsável por um crescimento de apenas 4% no atendimento da educação infantil, ao final dos oito anos de gestão (FREITAS; SAUL; SILVA 2002, p 24). Quanto a Educação de Jovens e Adultos, a quantidade de matrículas diminuiu consideravelmente. Ao final da gestão Erundina, havia mais de 95 mil matrículas nesta modalidade de ensino, enquanto que, em 1999, último ano do governo Pitta, 84.608 alunos estavam sendo atendidos na EJA (idem). Entretanto, a cidade de São Paulo ainda tinha “*cerca de um milhão de jovens e adultos com até três anos de escolaridade*” (idem). Soma-se a isso o fechamento das classes atendidas pelo Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA-SP) logo no primeiro ano da gestão de Maluf, chegando a extinção desse movimento de alfabetização, o qual só foi restabelecido durante a administração de Marta Suplicy. Também os 3 ciclos do ensino fundamental instituídos durante a gestão de Erundina foram alterados para 2. Conforme Freitas, Saul & Silva, as gestões de Maluf e Pitta buscaram desmontar o que foi construído durante a administração de Erundina e Freire, sendo a resistência dos educadores da cidade importante para a manutenção de algumas conquistas do período, como o horário coletivo na jornada de trabalho e o caráter deliberativo dos Conselhos de Escola. A denominação Delegacia Regional de Ensino volta a vigorar, também voltando o caráter hierárquico e centralizador na SME. Assim, a gestão de Erundina, na qual Freire foi secretário de Educação, distingue-se em grande medida tanto de seu antecessor, quanto do sucessor. A construção de uma escola pública democrática libertadora foi um hiato dentro de muitos anos. O que justifica as preocupações apontadas em alguns documentos da SME sobre a necessidade de fortalecer a comunidade e os professores para que algumas conquistas realizadas durante a gestão não se perdessem numa mudança de governo.

3 PAULO FREIRE NA SME

Que a escola tenha seus próprios mecanismos de atualização e seja em si um espaço onde a ação educativa, a pesquisa e o saber esteja em constante ebulição, distanciando cada vez mais da escola onde novas tendências das diversas disciplinas só chegam, quando chegam via órgão central (reorientação do ensino noturno, p. 18)

Neste capítulo, expomos as principais ações da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo durante os anos de 1989 a 1992. As informações deste capítulo foram obtidas a partir, além de referências bibliográficas, dos documentos emitidos por esse órgão, durante o período em questão. A consulta a essas fontes possibilitou verificar os passos da gestão, suas principais ações, justificativas e, mesmo, dificuldades de implantar sua proposta de uma “*educação pública e popular*”.

Ao pesquisarmos as memórias das professoras sobre o período em que Paulo Freire foi secretário de educação em São Paulo, faz-se necessário, apontarmos, mesmo que brevemente, os principais acontecimentos ligados a gestão da qual fez parte. Como lembra Candau (2012) há diferenças entre as lembranças e os acontecimentos passados. Essas, além de seletivas e carregadas de emoção, tentam dar coerência ao que se viveu depois, sendo constitutivas da própria identidade do indivíduo. “*Nossa memória acrescenta à lembrança o futuro dessa lembrança. Por essa razão, o tempo da lembrança não é o passado...*” (p. 66). Assim, o lembrado não necessariamente coincide com o registro histórico. Daí a importância de se revisitar esses acontecimentos para o estudo das memórias das educadoras que trabalharam nas escolas municipais durante a gestão de Freire. As entrevistadas tendem a construir um relato onde os acontecimentos estão relacionados a sua própria história de vida e que lhes tem um significado próprio em sua biografia. A lembrança “*é uma imagem (imago mundi), mas que age sobre o acontecimento (anima mundi), não integrando a duração e acrescentando o futuro do passado*” (p. 67). Assim, apesar de se referirem sobre os mesmos acontecimentos, os relatos das docentes, muitas vezes, distanciam-se da versão encontrada em outros tipos de fontes. Mas como lembra Alberti “*o que importa agora é incluir tais ocorrências em uma reflexão mais ampla, perguntando-se por que razão o entrevistado concebe o passado de uma forma e não de outra*” (2004, p. 19). As lembranças que as professoras e gestoras entrevistadas evocam estão relacionadas às suas concepções acerca do mundo, da educação e da imagem que construíram em relação a Paulo Freire. Também, o discurso histórico e a lembrança das entrevistadas devem dar importância a acontecimentos distintos, de modo que a relevância dos eventos seja outra para as educadoras.

Durante essa gestão, foram produzidos vários documentos, entre relatórios e textos destinados a população, assim como, materiais destinados aos educadores com intuito de formação, ou explanação dos objetivos da política educacional. Muitos desses materiais podem ser acessados por meio da rede mundial de computadores, através do acervo do Centro de Referência Paulo Freire (INSTITUTO PAULO FREIRE), mantido pelo Instituto Paulo Freire, algumas dessas fontes estão disponíveis em bibliotecas públicas, como a da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e, ainda, podem ser encontrados no departamento de “Memória Técnica Documental”, um arquivo público mantido pela SME com registros produzidos por essa secretaria.

Assim, as ações desta gestão foram descritas nessa tese tendo por base principal os documentos publicados pela SME durante esse período, além de textos dos personagens que participaram daquela gestão. Nesse sentido, destaca-se a obra “*A Educação na Cidade*” onde Paulo Freire por meio de algumas entrevistas reflete sobre sua gestão à frente da Secretaria Municipal de Educação. Também, constitui-se importante referência para reconstrução histórica desse período, o livro de Torres, O’Cadiz e Wong (2002) que analisaram a gestão democrática na educação na capital paulistana. Essa administração produziu muitas publicações onde aparecem suas características, sua forma de lidar com os anseios de professores, alunos e comunidade e são apresentadas suas ações importantes. Também, por meio desses e textos buscou-se o diálogo com o público e os professores. Por meio destes, ideias eram apresentadas e justificadas, assim sendo, eram instrumentos importantes para conquistar os professores para o ideário de uma escola popular com a participação de professores, alunos e comunidade.

Há ainda, uma razão metodológica para o uso destes documentos, ao entrevistar professoras que viveram essa época, uma das formas com as quais aquela gestão se apresentou a elas foi por meio desses materiais que foram distribuídos aos professores. Desta forma, boa parte da memória apresentada nas entrevistas dialoga com esses documentos, seja por seu conteúdo, ou pela lembrança que essa publicação desperta na entrevistada.

Paulo Freire foi secretário de educação do município de São Paulo no período de janeiro de 1989 até maio de 1991 quando foi substituído por Mario Sérgio Cortella. Sendo que o mandato de Luiza Erundina findou em dezembro de 1992, Freire foi secretário por pouco mais da metade da gestão. Apesar disso, nesta tese, ao apontar as principais ações da SME nesse período, não nos restringiremos ao período de 89 até 91, pois muitas das ações efetivadas após essa data tiveram seu início enquanto Freire ainda exercia sua gestão. Além disso, quando Freire foi substituído pelo seu chefe de gabinete, Mário Sérgio Cortella, não

verificamos uma mudança na política educacional do município, mas sim a continuidade de todos os esforços que vinham existindo até então. Soma-se ainda o fato de que Paulo Freire não abandonou a SME, mas continuou participando de seu colegiado (FREIRE, A. 1996, p. 48). Acreditamos que as ações que se concluíram após sua saída do cargo não deixaram de ser produto de sua atuação. Freire não apenas integrou o cargo de secretário, mas foi responsável por aglutinar vários agentes importantes para aquela gestão, sendo também a principal referência teórica das ações planejadas. Ao analisar documentos dessa gestão, torna-se clara a inspiração das ações em Paulo Freire, como é nítida a continuidade da política educacional, seja pela continuidade das concepções de educação e das propostas de ação. Assim, os princípios defendidos, democratização do acesso e da gestão com a participação de pais, alunos, funcionários e professores, a construção de uma nova qualidade de ensino e a valorização da educação de adultos, a valorização dos professores, entre outros, mantiveram-se presentes desde a posse de Erundina e Paulo Freire, até o fim do mandato da prefeita, já sem a presença deste educador. Os personagens que participaram daquela gestão na Secretaria de Educação estavam ligados à figura de Freire e suas propostas. Cabe, ainda, ressaltar, que dentro da perspectiva de uma gestão democrática, a Secretaria Municipal de Educação estava organizada administrativamente por meio de “*várias instâncias colegiadas*” (SÃO PAULO, SME, 1990e, p. 9). Sendo que o “Colegiado Central” reunia o Secretário de Educação, representantes do seu gabinete, da Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs) e da Diretoria de Orientação Técnica (DOT). Também, cabe lembrar que essas ações, muitas das quais foram concluídas após a saída de Freire foram frutos de extensos debates que se iniciaram nos anos em que era o gestor da SME. Assim, os esforços pela construção da “Escola Pública Popular” tiveram seu início durante a gestão de Freire, os quais continuaram após a sua saída até, pelo menos, o término da gestão da prefeita Luiza Erundina.

Além dessas questões, outra é importante para a nossa escolha de uma delimitação temporal que abarque toda gestão de Erundina, assim englobando o período em que Freire foi secretário e a sua sequência com Mario Sergio Cortella. Ao colher registros orais sobre este período, lidaremos com a memória referente a eventos que aconteceram há mais de vinte anos. Nesse sentido, convém lembrar que o tempo da memória não é o mesmo do calendário. Ao lembrar-se dos acontecimentos desta gestão, os entrevistados seguiram uma cronologia que lhe é própria e que dificilmente apresentará uma fidelidade à cronologia dos fatos, podendo misturar ações de tempos diferentes.

Quando Luiza Erundina venceu as eleições para a Prefeitura do Município de São Paulo, Freire era considerado o nome natural para a Secretaria Municipal de Educação. O

educador, por seu lado, afirmava que não poderia negar o convite que recebera da prefeita eleita, justamente, por toda a sua militância e produção teórica no campo da educação.

Foi uma coisa realmente fantástica. Aceitei o convite que a [Luiza] Erundina fez porque não tinha direito de dizer não depois de toda a vida que tinha vivido, depois das denúncias que fiz, de ter escrito o que escrevi. Para dizer não, teria de tirar os livros que escrevi do prelo e não escrever mais. Eu precisava continuar escrevendo e falando. (FREIRE, 1992)

Em “*A Educação na Cidade*” (2006), livro que publicou logo após a sua saída da secretaria de educação, Freire apresenta um relato ainda mais enfático. Nesta obra, aceitar o cargo de Secretário da Educação da cidade de São Paulo é apresentado como uma consequência lógica de toda a sua vida.

E por que aceitei ser secretário da Educação da cidade de São Paulo?
Em primeiro lugar, porque sou secretário de uma administração do Partido dos Trabalhadores e particularmente da Prefeita Luiz Erundina. Isto é, porque posso dizer, em programas de TV e aos jornais e rádio, que, na Secretaria da Educação, “cartão” e injunções políticas não se sobrepõem ao direito de ninguém. Em segundo lugar porque, se não tivesse aceito o convite honroso que fez Erundina, teria, por uma questão de coerência, de retirar todos os meus livros de impressão, deixar de escrever e silenciar até a morte. E este era um preço muito alto. Aceitar o convite é ser coerente com tudo o que disse e fiz, era o único caminho que tinha.
Aceitei, assim, a Secretaria e estou contente porque agi desta forma. (p. 62-3)

Justamente, sua coerência destaca-se, ao buscar construir no ensino público paulistanos, as ideias que passou a vida toda defendendo. Arelaro destaca da seguinte forma a atuação de Freire.

Em São Paulo, a megalópole brasileira e a cidade mais rica do país, tradicionalmente à esquerda, quando, construir uma sociedade socialista era objetivo, ainda, do Partido dos Trabalhadores (PT), essa sua concepção e de administração da “coisa” e dos serviços públicos, certamente incomodou muitos, porque, ao mesmo tempo, em que ele sempre solidário, era também, de forma bem humorada, exigente, ousado, competente e atento. (ARELARO, 2007, p. 56)

A pesquisadora, que fez parte daquela equipe, relata que, em sua atuação, o renomado educador teve uma atuação consequente a sua teoria, nunca foi “arrogante”. “*Nunca reivindicou para si ‘direitos especiais’ como Secretário Municipal ou como professor reconhecido e amado em todo mundo*” (ARELARO, 2007, p. 56). Sempre pontuou sua atuação como gestor em ações que possibilitassem a democratização da estrutura de funcionamento da secretaria de educação, além de sempre buscar o diálogo com professores, pais e alunos.

Ele simplesmente propôs, na sua Gestão, uma inversão correta de caminhos. Primeiro movimento: perguntou aos alunos, funcionários, professores e pais, o que achavam da escola, em que eles ou seus filhos estavam matriculados ou que

atuavam, profissionalmente - e essa ação constituiu a realização do primeiro diagnóstico da escola e de suas circunstâncias. Segundo passo: perguntou, a todos, como eles gostariam que fosse sua escola - escola ideal para cada um dos segmentos que nela atuavam ou conviviam - para que a partir desses “desejos” e concepções ideais, se estabelecessem os objetivos educacionais a serem atingidos, sob responsabilidade conjunta, pelas escolas. E, em terceiro lugar: **o que e em que** eles gostariam que suas escolas fossem diferentes - ou seja, realizava-se ali, uma primeira avaliação e proposição de alternativas de solução para cada uma e para todas as escolas, respeitando-se a história e as especificidades de cada uma. (ARELARO, 2007, p. 60).

Para a autora, as mudanças possibilitadas pela gestão de Freire ocasionaram na “alegria” de professores e alunos que passaram a ser ouvidos e se sentiram respeitados, o que levou ao surgimento de projetos diversificados nas escolas que pretendiam construir uma educação pautada pela “qualidade social”¹⁴.

Os resultados não tardaram a aparecer, pois não foram poucos os alunos oriundos de segmentos de classe média que, reiniciaram sua volta às escolas públicas municipais, não pela falta de recursos econômicos, mas pela excelência das mesmas. (ARELARO, 2007, p. 60-1)

Durante sua gestão, Freire não poupou esforços pela democratização da educação, procurando formar uma escola de qualidade, democrática, que proporcionasse aos filhos das classes populares a mesma qualidade que os filhos da elite tinham acesso na época. Podemos citar, como exemplos dessa prática, a reintrodução dos conselhos de escola e a introdução da informática educativa nas escolas municipais por meio do “projeto gênese”, o processo de formação de professores, a ampliação do atendimento, inclusive aos adultos, entre outras ações. Freire alterou o organograma da SME, o currículo e as relações interpessoais da comunidade escolar, os NAE's e as escolas (Querubim).

Assim, a condução da política educacional nos anos de 89 a 92 foi totalmente distinta de outros momentos do ensino municipal paulista, devido à radicalidade de sua proposta. No sentido de que ocorreram naquele momento ações coerentes entre si que buscavam transformações profundas no ensino municipal. Buscava-se, através da construção de uma “escola pública e popular”, uma “sociedade democrática” (SÃO PAULO, 1992e, p.1) e se empreendeu esforços reais para que isso ocorresse. Assim, democracia não foi um mero slogan e nem se restringiu a um tema do conteúdo curricular. A “educação como prática da liberdade” característica do ensino pretendido, foi construída democraticamente, de forma coerente com o modo de funcionamento da SME, pois tratou-se de uma gestão que buscou desde o princípio uma relação democrática entre todos os envolvidos, professores, gestores, pais, alunos e funcionários. Desta forma, as alterações curriculares propostas eram coerentes

¹⁴ A “qualidade social” seria um critério definido pela maioria da comunidade escolar.

enquanto teoria e concepção de ensino, e enquanto prática realizada em todos os setores da SME. O modo de fazer política educacional se distinguiu bastante das posturas adotadas por outras administrações que estiveram a frente da PMSP, principalmente, contrastava com as ações da gestão municipal anterior. Durante o período em que Jânio Quadros foi prefeito, a gestão da educação municipal estava muito longe de um ideal democrático. O ex-presidente chegou a “apreender” livros das salas de leitura existentes na escola porque os considerava subversivos. Os Conselhos de Escola, que haviam sido instituídos na gestão do prefeito Mario Covas, durante o governo de Jânio Quadros foram extintos.

Além da luta pela implantação de uma educação diferente, mais voltada aos anseios populares, pautada por uma prática libertadora, Freire também teve que enfrentar desafios de ordem material. Uma grande parte das escolas estava abandonada, com problemas de infraestrutura, devido a ausência de manutenção e falta de materiais como carteiras e bancos para os alunos sentarem.

Como dito anteriormente, o contexto político do qual faz parte a gestão de Paulo Freire, também é um fator importante e que deve ser levado em conta. Suas propostas não se distanciam do viés político e sua gestão ocorreu justamente num período em que as demandas sociais e políticas do processo de redemocratização ainda estão em curso no país. Freire assume a pasta de educação no início de 1989, neste mesmo ano ocorreu no Brasil a primeira eleição direta para presidente da República após 29 anos. Ele tomou posse da Secretaria de Municipal de Educação da prefeitura de São Paulo, a pedido de Luiza Erundina, primeira mulher a assumir o posto de prefeita nessa cidade. Também era a primeira vez que o Partido dos Trabalhadores alcançava essa posição numa das principais cidades do Brasil - partido, que neste momento, era associado às organizações sindicais e movimentos populares. Freire, não apenas, nutria simpatia pela proposta do PT, como foi um dos seus fundadores. O Brasil estava finalmente, após longos anos, tendo uma carta constitucional que garantia direitos ao povo e dessa conquista participaram os muitos movimentos populares que lutaram pela redemocratização do país.

De certa forma, essa efervescência política refletiu-se nas preocupações de Paulo Freire que sabia que suas ações eram bastante distintas do que fora feito na educação até então e que, possivelmente, estavam ameaçadas caso um governo não engajado com as causas populares, um grupo político associado aos interesses da elite, comandasse a prefeitura de São Paulo.

3.1 Contexto da rede municipal de ensino

A Prefeitura de São Paulo, nos anos 80 do século passado, havia sido governada por administrações bastante distintas entre si. Entre 83 e 86, a gestão de Mário Covas (PMDB), cuja secretaria de educação Guiomar Namó de Mello apresentou uma postura mais aberta ao diálogo com os professores e a população de um modo geral. Um dos frutos dessa administração foi o Regimento Comum das Escolas Municipais, o qual foi fruto de um amplo processo de discussão na rede municipal de ensino. Este se tratava de uma série de regras que deveriam reger o funcionamento das escolas municipais. Entre elas figurava os Conselhos de Escola como instância deliberativa dentro das unidades educacionais, contando com a participação de professores, pais, alunos e direção. Essa gestão promoveu nas escolas discussões importantes acerca da prática pedagógica, como também de âmbito mais geral, publicando textos sobre o processo de elaboração da Constituição de 1988.

Parte das ações da gestão de Mário Covas foi interrompida quando a sucessão da prefeitura teve como vitorioso o ex-presidente da república Jânio da Silva Quadros. O ex-presidente da república governou a prefeitura de forma bastante conservadora, ou mesmo, autoritária, revogou a lei que permitia o funcionamento dos Conselhos de Escola e mandou recolher das escolas materiais que ele intitulou de “subversivo”. Elaborados pelo governo anterior, essas publicações consistiam em textos que abordavam temas que iam da “programação curricular” proposta por aquela gestão a matérias que apontavam para importância da nova constituinte. A administração de Jânio Quadros também foi marcada por uma greve no ano de 1987 e a demissão de vários professores que participaram do movimento grevista.

Quando Freire assumiu a SME não era possível estabelecer a quantidade exata de escolas pertencentes ao município. O documento “*Construindo a Educação Pública Popular*” (SÃO PAULO, 1989a) aponta a existência de 703 escolas municipais. Entretanto Cortella (1992) ao apresentar um balanço da gestão sua e de Freire, aponta que se desconhecia o número exato de unidades de ensino. “*Quando assumimos a gestão da SME em 1989, não existiam dados a respeito do número preciso de escolas municipais; oscilavam entre 640 e 652*” (p. 56). Por fim, chegou-se, em documentos do final da administração, a quantidade 650 prédios escolares. Dos quais, 60% precisavam de reformas. Logo no início da gestão foi preciso interditar 14 escolas por risco de desabamento. Havia, ainda, 11 unidades que funcionavam em espaços não pertencentes à prefeitura, locais cedidos, ou alugados. Parte da dificuldade de se estabelecer a quantidade exata de unidades educacionais adveio do fato de

que algumas escolas funcionavam no mesmo prédio. Além de 14 unidades de ensino que só existiam nos decretos do prefeito anterior, pois ainda não havia sido terminada a construção das mesmas, algumas com obras paralisadas. Até mesmo o mobiliário estava bastante defasado, quando Erundina e Freire assumiram a prefeitura havia falta de 35 mil carteiras para os alunos.

Encontramos escolas sem lápis, sem papel, sem giz, sem merenda. Encontramos escolas inauguradas, ostentando até placas com os dizeres de costume, como nome do prefeito, do secretário, do diretor imediato, mas vazias, ocas, sem cadeiras, sem cozinha, sem alunos, sem professoras, sem nada (FREIRE, 2001, p. 51)

A herança negativa da gestão Jânio Quadros, ainda apontava para casos de favorecimento de seus aliados. Muitos professores aprovados no concurso de 1985 não haviam sido convocados, mas seus cargos eram ocupados por “*apadrinhados políticos*” (SÃO PAULO, 1989b, p.15). No primeiro ano da gestão Freire foram nomeados 914 professores de nível I para ocupar essas vagas.

No início da administração de Luiza Erundina, São Paulo despontava como segunda maior cidade da América Latina. Sua população estava em torno de 9,48 milhões de habitantes, sendo que a região metropolitana somava a quantidade de 15,19 milhões de pessoas (IBGE, 1992).

Os dados sobre matrículas apresentam ligeiras diferenças entre os documentos municipais analisados. Reproduzimos abaixo a tabela “Atendimento a demanda, segundo modalidade de ensino e faixa etária especificada (Data Base 31-03-1988)”, dada a amplitude dos dados apresentados. Verifica-se a necessidade de ampliar o acesso à educação. A Educação Infantil atendia menos de 40% das crianças da sua faixa etária. Em relação às instituições estaduais e particulares, a rede municipal era responsável por cerca de 90% das matrículas, nessa faixa etária. O poder público não conseguia garantir a obrigatoriedade de frequência à escola no ensino fundamental, quase 300 mil crianças e adolescentes não estavam matriculados em nenhum tipo de instituição de ensino. Ao contabilizar as matrículas do ensino regular juntamente com a educação de jovens e adultos (chamada na época de “supletivo”), o ensino fundamental contabilizava 443.344 alunos. As escolas estavam em estado deplorável, onde faltavam carteiras e mesas. Cerca de 40% dos professores estavam afastados de sua função.

ATENDIMENTO A DEMANDA, SEGUNDO MODALIDADE DE ENSINO E FAIXA ETÁRIA ESPECIFICADA (DATA BASE 31-0-1988)							
Modalidade de Ensino e Faixa Etária	População Escolarizável	Pop. Esc. com Renda familiar de 0 a 5 s. m.	População Matriculada (1)				População não Matriculada
			3 Redes de Ensino (2)				
			Municipal	Estadual	Particular	Total	
Pré- Escola 4 a e anos	727706 100%	377816 51,90%	164531 22,60%	14325 2,00%	94410 13,00%	273266 37,60%	454440 62,40%
Ensino Fund. ex. 1. grau 7 a 14 anos	1716565 100%	891613 51,90%	370482 21,60%	779408 45,40%	272493 15,90%	1422383 82,90%	294182 17,10%

Tabela 1 - Fonte - SÃO PAULO, 1990f, p. 14

A gestão de Erundina e Freire foi responsável pelo crescimento de 15% no atendimento proporcionado pela rede municipal, principalmente na educação infantil e na educação de jovens e adultos. Foram construídas 48 creches e estabelecidos 52 convênios com entidades filantrópicas. A Educação de Jovens e Adultos passou de 21.818 matrículas em 1988 para 95.124 no último ano da gestão em 1992 (FREITAS, SAUL; SILVA, 2002, p. 22-3).

3.2 Uma gestão pela conscientização: a educação não é neutra

Contra toda força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. (FREIRE, 1996, p. 60).

Elemento importante do pensamento de Paulo Freire, a conscientização esteve presente em sua prática educativa desde os tempos do MCP. Implica em proporcionar condições para uma leitura do mundo, uma análise crítica da realidade pelos educandos de modo que os possibilitasse a sua transformação. Para Freire, uma “postura conscientizadora” significa que, sem sectarismos, ou sem se acreditar “*demasiados certos de suas certezas universais*”, busca-se combater o discurso ideológico enquanto falsa consciência e ocultador de verdades. Freire não usava, nessa época, o termo “conscientização” por conta dos maus usos que este sofreu. Entretanto, como o próprio afirmou, o seu desuso não significou que passara a recusar a sua significação, de modo que, visivelmente, as ações da gestão estavam em consonância com a construção de educação conscientizadora, incentivando a construção

de um currículo que dialogasse com a realidade dos educandos, alicerçado na participação ativa de educadores, educandos e comunidade. Desse modo, conscientizar é também atuar na organização popular. Como o próprio Freire escreveu na carta, “*Aos que fazem conosco a educação em São Paulo*”, sua primeira comunicação com os educadores da cidade:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e os torne instrumentos de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. (SME, 1989a, p. 8)

A gestão de Freire buscou, desde o princípio, assumir uma postura política definida: a construção de uma escola pública popular. Com esse lema a gestão se definia em prol dos mais pobres, da “classe trabalhadora” e daqueles que estavam à mercê da exclusão dos bancos escolares. Nesse sentido, as ações da SME procuraram diminuir as taxas de evasão, aumentar o número de vagas, reformar as escolas e transformar o currículo. Estava em jogo a construção de uma sociedade democrática, numa concepção que englobava a participação popular nas decisões e a garantia de direitos.

Paulo Freire foi secretário de educação da capital paulista em um momento bastante importante da história do Brasil. O país havia passado por uma etapa fundamental da redemocratização. Já apontamos, anteriormente, algumas características do contexto nacional daquela época: a Nova Constituição acabara de ser aprovada por meio de uma Assembleia Constituinte, garantindo uma série de direitos que agora deveria ser efetivados. O Estatuto da Criança e do Adolescente entraria em vigor no ano seguinte, 1990. Pela primeira vez, o PT havia conseguido eleger uma prefeita para a maior cidade do país. Sendo também a primeira vez que esse cargo fora ocupado por uma mulher. Apenas no ano seguinte, a população poderia votar, novamente, para a escolha do presidente da república. Internacionalmente, convém apontarmos alguns dos acontecimentos que abalaram o espectro ideológico mundial naqueles anos, obrigando muitas organizações inspiradas nos ideias socialistas a repensarem seus programas. A “queda do muro de Berlim” reunificando a Alemanha, antes dividida em República Democrática Alemã, sob influência de Moscou, e República Federal da Alemanha, sob influência de Estados Unidos, Inglaterra e França apontou para o fim da Guerra Fria. A disputa entre Capitalismo e Comunismo, a partir das potências econômico-militares Estados Unidos e União Soviética em poucos anos estaria definitivamente encerrada com a dissolução do estado soviético. Este evento representou um ponto determinante na constituição quase hegemônica dos ideais em torno dos conceitos neoliberais de enxugamento da máquina

estatal, iniciando a onda de privatizações e questionando o papel do Estado na garantia de alguns direitos sociais.

Nesse sentido, uma organização política com inspiração socialista (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2002), o Partido dos Trabalhadores (PT) conquista pela primeira vez, desde a sua fundação, uma prefeitura importante do Brasil. É bastante emblemático o significado desse acontecimento. A prefeita Erundina, mulher, migrante da região nordeste do país, passou a comandar o terceiro maior orçamento do país, atrás apenas do orçamento da União e do Estado de São Paulo, com um programa oposto às propostas neoliberais e com forte conteúdo democratizante. Assim, a gestão de Freire na Secretaria Municipal de Educação se distingue bastante do que vínhamos tendo até então devido o seu caráter, de certa forma, “militante” e sua proposta que requeria professores engajados em uma educação libertadora que buscava a transformação da educação praticada na escola e que levasse o aluno a uma tomada de consciência.

Na verdade, quanto mais nos assumimos como militantes, clarificando-nos em nossa prática política, lúcidos com relação ao em favor de quem e de que nos encontramos comprometidos, tanto, mais somos capazes de ir vencendo as tentações individualistas que obstaculizam o trabalho em equipe. É enquanto militantes que nos fazemos muito mais do que simples especialistas. É a militância a que nos disciplina e nos move a procurar conhecer melhor a realidade em cujo processo de transformação e recriação nos achamos lado a lado com outros militantes, diligentemente despertos quanto a possíveis ameaças. (FREIRE, 2011, p. 247)

Por se tratar de ações baseadas na prática coletiva e com propósitos transformadores claros, o próprio Paulo Freire não acreditava que as ações de sua gestão pudessem permanecer a uma troca de governo, a não ser se ocorresse uma mobilização popular para a permanência dessas. Para nosso educador, a educação era uma prática política, uma vez que sua perspectiva era a transformação do educando através de sua conscientização, tendo esse um papel ativo na sua educação. Nada mais natural que a mobilização popular fosse encarada como uma necessidade. A organização dos populares em prol de uma educação de qualidade seria uma consequência do processo de conscientização estimulado pela educação libertadora e por outras ações no ensino, como os estímulos à participação da comunidade nos conselhos de escola.

Paulo Freire, não acreditava numa educação cuja neutralidade fosse possível, portanto, as ações de uma gestão progressista não poderiam continuar existindo em governos que não cultivassem a mesma postura.

A natureza da prática educativa, a sua necessária directividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política

sempre. É a isto que eu chamo de politicidade da educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza. É por isso que podemos afirmar, sem medo de errar, que, se a política educacional de um partido progressista e sua prática educacional forem iguais às de um partido conservador um dos dois está radicalmente errado. (FREIRE, 2006, p. 28)

De um modo geral, os valores da cultura burguesa são transmitidos pelos currículos escolares, os quais são geralmente apresentados como neutros. Ao propor uma educação que dialogasse com os saberes dos educandos e com a realidade desses, Freire apontava para conexões distintas entre o currículo escolar (entendido de uma maneira ampla) e a postura de educadores e estudantes frente ao saber. Freire, defendia que toda ação educativa conforma-se enquanto ato político e que o programa curricular de uma “*escola pública e popular*” deveria ter o papel libertador, onde está presente o diálogo com os alunos acerca da situação a qual estão submetidos. Dessa forma, a escola para exercer verdadeiramente esse papel deveria ser totalmente transformada a partir da participação de professores, alunos, funcionários e pais nas decisões da escola. Essa perspectiva jamais poderia ser assimilada por governos de posturas políticas conservadoras. A ideia da impossibilidade de uma educação neutra esteve bastante presente nas concepções de Freire e sua gestão procurou em suas ações explicitar claramente suas posições. Isso está bastante claro ao estudarmos alguns dos documentos escritos pela SME no período.

O compartilhar das decisões com a comunidade escolar na construção de projetos adequados à realidade escolar, a participação dinâmica e dialógica da construção do Projeto em todas as instâncias, a crescente adesão ao Projeto pelos professores no interior da escola, as condições dadas em termos de renumeração aos professores visam, em última instância, a estabelecer um projeto na escola com força política, capaz de resistir a ações que, porventura, poderão ocorrer, a partir das mudanças e trocas do poder no âmbito da administração municipal (SÃO PAULO, 1992, p. 19).

As características democráticas do projeto eram encaradas como ingredientes de uma educação de qualidade, pois eram uma forma aumentar o acesso a essa educação, como também a necessária tática para a permanência desses avanços. A educação democrática e de qualidade precisaria da participação popular e do engajamento de professores e alunos. O engajamento e a participação destes não eram, apenas, uma característica da democratização em curso, mas também uma forma de sobrevivência dos avanços obtidos frente a uma eventual mudança no comando municipal para um governo não progressista.

Essa ideia está em consonância com a proposta de fortalecimento dos conselhos de Escola. No documento 2 sobre o Movimento de Reorientação Curricular, destacamos o trecho a seguir que se refere à transformação da escola num espaço de organização política das classes populares.

A escola é também um espaço de organização política das classes populares. Pretende-se que o exercício dessa organização se dê, inclusive através da participação dos alunos, funcionários e pais nos Conselhos de Escola e nos grêmios estudantis para que as escolas possam exercer sua autonomia na direção dos interesses da maioria. (SÃO PAULO, 1990, p. 52)

Também no documento direcionado às Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIIs), encontramos a mesma tônica de valorização da participação popular na construção dos projetos de cada escola. Esta deveria conquistar sua autonomia desenvolvendo projetos que atendessem as necessidades dos educandos, “*conforme a peculiaridade de cada região e de cada espaço*”. Dessa forma, a autonomia só seria alcançada “*pela construção de um coletivo, um verdadeiro grupo do qual participem todos os segmentos dessa comunidade*”. Ou mais incisivo ainda, “*a escola é um espaço da comunidade e uma de suas funções é a organização e formação da comunidade*” (SÃO PAULO, 1992c, p. 23)

Ao apresentar um balanço das ações da secretaria, Cortella (1992) afirmou que um dos objetivos dos trabalhos era “*concretizar uma escola onde a participação é entendida como imprescindível à formação do sujeito social e a relação de parceria entre escola e comunidade é considerada fundamental*”.(p. 55).

Há que se acrescentar, também, que as transformações pretendidas, não poderiam ocorrer apenas durante o tempo em que durasse aquela gestão. Tratava-se de um trabalho árduo, de muitos anos de comprometimento político e de participação popular.

Mudar a cara da escola que, no nosso caso, é nos darmos ao esforço de fazer uma escola popular, necessariamente passa pela mudança curricular. Ninguém, contudo, numa perspectiva democrática, muda o currículo das escolas de uma segunda para a terça-feira. Feita autoritariamente, de cima para baixo, a partir da vontade de especialistas iluminados, a transformação curricular além de construir uma contradição inaceitável do ponto de vista de uma administração petista, não tem eficácia. (PAULO FREIRE, 2006, p. 36-7)

Portanto, era necessário que as sementes da organização popular germinassem logo, para garantia da continuidade do processo de construção dessa nova escola. A mobilização da comunidade em defesa de uma educação pública de qualidade seria bastante importante para alcançar esse objetivo e para sua manutenção posterior frente a possíveis governos não solidários a essa causa.

As ações da gestão mostram uma práxis, enquanto elemento de um coerência entre o que era dito e as ações promovidas. Essas ações tinham consonância com o pensamento produzido por Paulo Freire em seus livros. Ações como o desenvolvimento do “*Projeto Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade*”, no qual partia-se da pesquisa sobre a realidade do território e da comunidade atendida pela escola, a valorização dos conselhos de escola, o

diálogo com educadores, são frutos de uma tomada de posição de acordo com os valores de uma prática libertadora. Libertação essa que só é possível a partir do diálogo, não podendo ocorrer através da determinação de um governo que manda para professores que obedecem, ou através de um conteúdo programático a ser ensinado desenvolvido por mentes pensantes que impõem sua visão a professores que tem apenas o papel de executores da proposta pedagógica. A libertação só pode ocorrer em “co-laboração” (FREIRE, 2005, p. 191), pela organização de educadores e educandos e pela leitura crítica da realidade. Pois esta não se trata de um presente, mas de uma construção coletiva que só é possível pelo diálogo.

3.3 Diálogo com professores e população

A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não se pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos (FREIRE, 2005, p. 94)

Ao indagarmos educadoras sobre suas lembranças acerca da gestão de Freire, convém pesquisar a forma como o secretário de educação dos primeiros anos da gestão Erundina, apresentava a sua política aos docentes, alunos e público em geral. Podemos, nesse sentido, destacar o “diálogo”, como uma característica importante desse governo e que condizia bastante com a prática de Freire. Compreendemos como “diálogo” muito mais que uma conversa, ou de uma escuta. “*O diálogo*” como Freire definiu em *Pedagogia do Oprimido* (2005, p. 91) “*é este encontro entre homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, não relação eu-tu*”. O “diálogo”, presente desde as práticas de alfabetização de adultos empreendidas nos círculos de cultura, sendo um dos pontos mais importantes de sua pedagogia. Por meio do mesmo é possível ler o mundo. Sendo uma de suas categorias mais importantes, podemos dizer que toda a teoria freiriana se funda neste conceito. Este inicia-se no momento da escolha do conteúdo programático a ser trabalhado com os alunos. Para a existência desse diálogo, era preciso que os educadores detivessem algumas características como o “*amor*”, a “*humildade*” e “*fê*” nos seres humanos.

Paulo Freire trata “amor” como um compromisso ético (FERNADES, 2010) com a libertação dos oprimidos. Esse compromisso deve ser transformado em ações que não se consumam em dominação, ou tutela, mas em solidariedade. Nesse sentido, o diálogo não ocorre apenas na sala de aula, ou no círculo de cultura, mas se trata de uma práxis. A construção de uma sociedade mais democrática, ou mesmo a própria “revolução social”,

citada em *Pedagogia do Oprimido*, só poderia ocorrer por meio do diálogo com o povo. Para que este ocorra, as relações devem ser de horizontalidade, daí a necessidade da existência de humildade por parte do educador que valoriza o saber do educando. Assim, aqueles que pretendem participar da construção de uma sociedade mais justa, precisam ter em mente, a necessidade de aprender com os oprimidos “*não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais*” (FREIRE, 2005, p. 93). Pois a transformação da sociedade deveria ser obra de todos trabalhadores que não seriam meros executores das ideias concebidas por uma vanguarda revolucionária. A “*ação libertadora*”, dizia Freire (2005), “*não é doação que uma liderança, por mais bem-intencionada que seja, lhes faça.*” (p. 60). Caso contrário, seria uma forma de manipulação.

Por meio do diálogo, os homens se veem como iguais abertos as diferentes visões e experiências. Se todos são capazes de “*pronunciar o mundo*” então não é possível que aqueles que se acreditam como lideranças da população tragam prontas as suas propostas, se fechando a contribuição de outros. Assim, o diálogo é um exercício de fé na humanidade. É acreditar que todos são capazes de participar no destino da sociedade e só assim se libertar. “*Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direitos dos homens*” (FREIRE, 2005, p. 93). Caso contrário, se não há diálogo, se homens e mulheres não se acreditam como seres iguais e capazes, sua libertação não é possível. Se for uma “*doação*”, os seres humanos continuam na sua posição apassivada. Assim, a construção de uma escola pública, popular e democrática não poderia ser “*depositada*”, mas deveria ser construída com todos os envolvidos.

O diálogo na gestão de Freire estava ligado à busca pela participação de todos, professores, funcionários, alunos e comunidade na construção de uma nova escola. Havia a clareza de que a SME encontraria muita desconfiança por parte dos educadores e da população dado o pouco espaço tradicionalmente destinado a participação do povo para a tomada de decisões na história brasileira. Quanto a isso, Freire já apresentava reflexões durante o exílio.

Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. (FREIRE, 2005, p. 94)

Na gestão de Freire, por participação, entendia-se não apenas discutir os problemas da escola pública, mas “*compartilhar o poder*” (SÃO PAULO, 1990f, p. 4) com a unidade de

ensino. Obviamente, para isso foram importantes ações como a política de criação e fortalecimento dos conselhos de escola, a publicização de informações, a criação de espaços e momentos de estudo, a reorientação curricular entre outros. A busca pelo diálogo teve um papel fundamental no ideal de uma “*escola pública democrática e popular*”. A gestão freiriana não poderia prescindir do diálogo com professores, pais, alunos e funcionários. Podemos compreender o termo “diálogo” dentro da concepção freiriana, como um pensar e fazer junto. As propostas de reorientação curricular, entre outras, não vieram de cima para baixo, sem discussão, mas foram debatidas e mesmo concebidas com a ampla participação.

Percebe-se, nas diversas publicações da Secretaria Municipal Educação nesse período, nos materiais de formação e nos textos de Paulo Freire, uma preocupação importante em criar e manter um diálogo com professores e a população de modo geral. Verifica-se a concepção de que as ações que estavam sendo iniciadas por aquela gestão precisavam ser elucidadas e explicadas para que todos compreendessem a importância das propostas e práticas desenvolvidas, como também era entendido que a população de modo geral e os professores, em particular, deveriam participar na construção daquela escola que se pretendia concretizar. Ações importantes daquele governo no campo da educação ocorreram após a consulta e participação de professores, pais e alunos. A “*escola popular e democrática*” só existiria com a mobilização de todos seja por meio da participação nos Conselhos de Escola, ou e outras instâncias educacionais, ou mesmo fora do âmbito escolar, haja visto que a escola era vista como um espaço que poderia servir para organização política das classes populares. Também, visualiza-se um chamado à participação e organização para que as conquistas não fossem perdidas no futuro.

A busca pelo diálogo é tão marcante que, mesmo nas publicações no Diário Oficial, Freire não se utilizou do linguajar técnico, mas recorreu à utilização de cartas para apresentar documentos e algumas medidas. Essas cartas deveriam ser discutidas pelos professores e, mesmo, respondidas. Dentro desta perspectiva devemos colocar também algumas publicações da SME, como os documentos 1, 2 e 3 do “Movimento de Reorientação Curricular”, onde professores e alunos foram chamados a exporem sua visão de ensino, as qualidades e dificuldades da escola pública e de como gostariam que fosse a educação na rede municipal de ensino. As ações integrantes do “Movimento de Reorientação Curricular” ocorreram após essas problematizações que foram respondidas em documentos seguintes aos que propunha as consultas.

Depois de alguns dias de empossado, Freire publicou em diário oficial, uma carta direcionada aos educadores do município. “*Aos que fazem a educação conosco em São*

Paulo” (SÃO PAULO, 1989a) onde apresenta o documento “*Construindo a educação pública popular*”. Nesse documento foram apresentadas as intenções daquela administração. Uma escola como espaço de uma “*educação popular*”, onde não apenas se ensine os conteúdos tradicionais mas “*uma escola cuja boniteza se manifeste na possibilidade da formação do sujeito social*”, onde o saber não se constrói “*à revelia dos interesses populares*”, mas a partir desses.

Neste documento foram apresentados alguns princípios que nortearam aquela administração e algumas medidas. Verifica-se neste texto características do momento histórico vivenciado. Etapas importantes do processo de redemocratização ainda estavam em curso, a Constituição estava recém promulgada e naquele ano ocorreria a primeira eleição presidencial de forma direta, pouco tempo antes, a população havia lotado as praças e ruas pedindo diretas já. A educação libertadora, além de ser uma tônica na pedagogia freiriana relacionava-se intrinsecamente com aqueles anos de retomada dos valores democráticos. “*Não vamos impor idéias, teorias ou métodos, mas vamos lutar, pacientemente impacientes, por uma educação como prática da liberdade. Nós acreditamos na liberdade. Queremos bem a ela.*” (SÃO PAULO, 1989a, p.5). Entre as medidas anunciadas neste primeiro documento estavam, a reintegração dos demitidos durante a greve de 1987, “*com contagem de tempo corrido e pagamento dos salários*”.

Também, foi anunciada uma mudança de nomenclatura nos órgãos administrativos das regiões. As Delegacias Regionais do Ensino Municipal (DREMs) passaram a ser substituídas pelos Núcleos de Ação Educativa (NAEs). Os primeiros tinham uma função de controle burocrático, enquanto os segundos deveriam atuar na “*assistência, acompanhamento e planejamento participativo da atividade pedagógica*” (p. 6) a fiscalização deveria ser cumprida pelos Conselhos de Escola, onde a população organizada deveria participar e, ela própria, avaliar o funcionamento da escola. Nesse sentido, o “Regimento Comum das Escolas” que durante os anos da administração Jânio Quadros havia sido revogado, voltava a vigorar, por conta de seu caráter, fruto de uma ampla discussão na comunidade escolar.

Também foram anunciadas as “plenárias pedagógicas”, embriões de “Conselhos Regionais de Educação” que deveriam congrega pais, professores, alunos e dirigentes educacionais. O intuito é que a mobilização popular existente fosse “*mantida e estruturada por uma série de encontros em que a política educacional possa ser definida conjuntamente e não burocraticamente*” (SÃO PAULO, 1989a, p.7). Foi, também, anunciado “*tratamento urgente*” à elaboração do Estatuto do Magistério.

Os registros documentais da gestão Freire demonstram a importância do diálogo naquele momento. Os documentos que orientaram o “Movimento de Reorientação Curricular” foram lançados de modo a aglutinar a participação de toda a comunidade escolar. Nesses materiais, verificamos o resultado de pesquisas realizadas junto aos educadores e alunos, onde eram apontadas a visão desses sobre o caráter da educação e as dificuldades do fazer educativo diário. Nesse sentido, também cabe destacar que muitas publicações foram distribuídas aos educadores não apenas apontando as realizações da gestão, como também convidando os professores a participarem de discussões importantes, além dos vários “cadernos de formação” distribuídos. “*Leia, reflita, critique. Democracia na escola é isso: liberdade para divergir e para criar.*”(SÃO PAULO, 1989b, p. 3) Como veio escrito no documento “*O que mudou: dez meses de administração*” e que ilustra bem o espírito de diálogo aberto com a rede municipal de ensino.

3.4 Democratização da Gestão

A meta assumida pela administração petista, a construção de uma “*escola pública popular democrática*” era entendida pelo estímulo à formação de uma instituição de ensino que seria construída seguindo os seguintes princípios, adotados por aquela gestão:

- Democratização do Acesso
- Democratização da Gestão
- Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores
- Nova Qualidade de Ensino

A democratização do acesso incluiu as reformas necessárias às escolas que estavam em situação de penúria, aquisição de material mobiliário e a ampliação de vagas. De 1989 até janeiro de 1992 foram construídos 70 prédios escolares (dos quais 12 referem-se a substituição de construções de madeira por alvenaria), em janeiro de 1992 havia ainda a construção de mais 20 novos prédios andamento. Nesse período, 189 escolas foram reformadas. Também o número de matrículas teve incremento considerável. Em 1988, havia 443.344 alunos matriculados no Ensino Fundamental, incluindo o ensino regular e a Educação de Adultos. Ao final da gestão ocorreu a ampliação para 592.660 vagas. No caso da educação infantil praticamente dobraram as vagas disponíveis, em 1989, havia 108.721 vagas em EMEIs, em 1992, havia 200.704 vagas (CORTELLA, 1992, p. 57-8).

É correto dizer que todas as ações daquela gestão seguiam o espírito democrático de ampla participação dos setores envolvidos. Entretanto, a partir dos documentos consultados, verifica-se a importância dada ao Conselho de Escola enquanto espaço de participação e construção de uma escola popular. A “*Democratização da Gestão*” referia-se, neste caso, a administração da unidade escolar, tendo o Conselho de Escola como seu principal instrumento para atingir tal finalidade. Esta ação dizia respeito à participação de professores, alunos e pais nas decisões importantes da escola que não deveriam partir isoladamente do diretor escolar. Competiu ao Conselho de Escola “*tomar as medidas necessárias para que a escola desempenhasse as funções que justificavam sua existência*” (CORTELLA, 1992, p. 55), a ele cabia tomar as decisões que garantissem atender a demanda por educação, discutir o processo de ensino/aprendizagem da escola e a prestação de contas.

Os conselhos de escola tiveram importante papel durante a gestão de Freire, tornando-se a principal instância deliberativa da unidade escolar, “*o conselho é o responsável pela direção da escola e pelas decisões que são tomadas; por isso, elabora, acompanha e avalia o plano escolar*” (Cortella, 1992, p. 56). Devendo contentar a participação de todos os setores da escola, desde os alunos, que podiam participar a partir do 1º ciclo do ensino fundamental, pais, funcionários, “*serventes escolares e vigias, pessoal da secretaria escolar, professores, especialistas em educação*”. (idem). Deveria se reunir de forma ordinária mensalmente e ter mandado com vigência de um ano.

Houve ainda, uma instância regionalizada que congregava os conselhos de escolas. Cada NAE deveria organizar um “*Colegiado de Representantes de Conselhos de Escola*” (SÃO PAULO, 1990e, p.9). Também, as decisões dentro da SME funcionavam por meio de instâncias colegiadas. Conforme publicação da época, (SÃO PAULO, 1990e, p. 9) a secretaria estava organizada da seguinte forma:

- Colegiado Central, que congregava o Secretário de Educação, representantes do gabinete do secretário, representantes dos NAEs e da Diretoria de Orientação Técnica (DOT);
- Colegiado Intermediário, com representantes dos NAEs, da DOT, da Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa (CONAE) e do gabinete do secretário de educação;
- Colegiado dos NAEs, reunindo os integrantes das equipes dos NAEs;
- Conselho de Escola.

Os Conselhos de Escola funcionaram de forma bastante desigual nas escolas municipais (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002, p. 111), devido às características de cada uma delas. Em algumas unidades, o Conselho de Escola constituiu em um “*fórum de discussão de problemas básicos de manutenção dos edifícios escolares*” (idem). Em outras, o

conselho chegava a discutir o projeto educativo desenvolvidos pelos educadores. “*Em escolas que implementaram o Projeto Inter, o Conselho de Escola serviu como meio de comunicar e discutir com a comunidade os métodos e princípios educativos subjacentes do Projeto*”(idem). Torres, O’Cadiz e Wong (2002) apontam as dificuldades enfrentadas pelos Conselhos de Escola: a baixa participação dos alunos, a negativa por parte dos educadores de que os gestores das unidades escolares fossem eleitos pelo Conselho de Escola. Também os debates em torno do “Estatuto do Magistério Municipal”, discussão de orçamento da educação e outros tópicos administrativos não encontraram eco nos Conselhos de Escola.

A SME, por seu lado, incentivou a criação e o funcionamento dos Conselhos de Escola, travando diversos esforços de divulgação e esclarecimento de suas funções e investindo na formação dos conselheiros. Assim foi a campanha “*Aceita um Conselho*” (SÃO PAULO, 1990e, p.9) que buscou esclarecer a população acerca dos objetivos do Conselho de Escola e sensibilizá-la para a sua participação. Entre as ações de divulgação estavam a criação de “*vídeos, cartilhas e mais de duzentas atividades – atos públicos, plenárias, reuniões e visitas às escolas*” (SÃO PAULO, 1990e, p.9). Conforme Torres, O’Cadiz e Wong (2002), os membros da SME “*planejavam trabalhar na melhoria da comunicação com os movimentos sociais, marcando reuniões plenárias e congressos, em ordem a garantir a sua participação nas discussões relativas à atribuição de verbas e à planificação escolar*” (2002, p. 112).

3.5 A Nova Qualidade de Ensino

A Nova Qualidade de Ensino foi buscada através de “*três grandes eixos*”: o “*Movimento de Reorientação Curricular*”, a “*interdisciplinaridade*” e a “*Formação Permanente de professores*” (CORTELLA, 1992).

Essa proposta exigiu que fossem repensadas as ações educativas que ocorriam nas escolas, principalmente no que se refere ao conteúdo das disciplinas e a forma como era ensinado. O novo currículo que deveria ser adotado nas escolas era “*entendido numa perspectiva ampla, progressista e emancipadora*” (SÃO PAULO, 1989b, p. 4). Em outras palavras, pretendia-se a criação de um currículo que estivesse relacionado à realidade do aluno “popular”, tendo, dessa forma, significado para a sua vida. Devendo, nesse sentido, ser emancipador por ser crítico e possibilitar outras relações no processo de ensino-aprendizagem, onde o aluno teria um papel mais ativo. Estas ideias estavam de acordo com o objetivo daquela gestão de construir uma “sociedade democrática”. Desta forma, o currículo

proposto era expressão de uma escola pública popular, a qual deveria ter como principal característica, a educação como prática de liberdade. Para que isso ocorresse a proposta pedagógica adotada deveria garantir:

- o respeito à identidade cultural do aluno;
- a apropriação e produção de conhecimentos relevantes e significativos para o aluno, de forma crítica, na perspectiva de compreensão e transformação da realidade social;
- a mudança da compreensão do que é ensinar e aprender;
- o estímulo à curiosidade e criatividade do aluno;
- o desenvolvimento do trabalho coletivo da escola;
- a democratização das relações na escola;
- o resgate da identidade do educador;
- a interação comunidade – escola como espaço de valorização e recriação da cultura popular (SÃO PAULO, 1989b, p.4)

O “*Movimento de Reorientação Curricular*” desencadeado pela SME naqueles anos tendo como meta a construção de uma “*escola pública popular democrática*” contou com o envolvimento de professores, alunos e pais durante as etapas de problematização da escola. Os eixos básicos pelos quais ocorreu esse processo foram:

- a) A construção coletiva através de um amplo processo participativo;
- b) O respeito do princípio da autonomia da escola;
- c) A valorização da unidade teoria-prática;
- d) A formação permanente dos profissionais de ensino que deveria partir do currículo em ação. (SÃO PAULO, 1992e, p.1)

Os princípios de uma educação popular e libertadora estavam presentes no “*Movimento de Reorientação Curricular*”. Como já dito, o diálogo se tornou uma peça chave no processo de estabelecer essa discussão nas escolas municipais. O “*Movimento de Reorientação Curricular*” foi estimulado nas unidades de ensino por meio de documentos que deveriam servir como instrumento de discussão e reflexão por parte dos professores. Este Movimento previa três momentos, “*a problematização, envolvendo a descrição, a crítica e a expressão das expectativas; a organização das informações obtidas na problematização; e o retorno para escola dos rumos do trabalho pedagógico anteriormente apontados*” (SME, 1991, p. 3). Assim, a problematização foi realizada nas escolas e depois as respostas foram sistematizadas em forma de livretos (documentos 2 e 3 do Movimento de Reorientação Curricular) e retornava às escolas, com os comentários e análises da equipe de SME para discussão dos professores.

Em agosto de 1989, as escolas receberam um texto “*O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – Documento 1*” (SÃO PAULO, 1989d) pelo qual devia ser orientada a discussão nas escolas tendo em vista a

mudança do currículo. Nesse documento são expostos os princípios que deveriam nortear os trabalhos.

Deseja-se uma escola voltada para a formação social e crítica, em busca de uma sociedade democrática; que se caracterize como uma escola séria, na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao mesmo tempo, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade. (SÃO PAULO, 1989d, p. 1)

Na construção da reorientação curricular havia a preocupação que esta estivesse aberta à participação popular e que servisse a sua emancipação. Uma vez que a escola devesse *“tornar-se um centro de debates de ideias e soluções, reflexões onde o educando pudesse encontrar meios de auto-emancipação intelectual e sistematizar a sua própria experiência”* (SÃO PAULO, 1992e, p. 2). A reorientação curricular não poderia ser um processo vindo de cima para baixo, ou onde uma “elite” determinasse o que o povo deveria saber. Assim, a reorientação curricular envolveu os profissionais de ensino, os pais, os alunos, especialistas ligados a universidades e integrantes de movimentos sociais (idem) A escola deveria ser um espaço onde a cultura popular pudesse ser estimulada, ou mesmo, “recriada”.

Por ser democrática, por realmente pensar educação como prática de liberdade e por ser responsável, a nova proposta não se imporá autoritariamente; respeitará o trabalho educacional digno, mesmo divergente dela, que esteja sendo conduzindo; se construirá gradativamente a partir de experiências criticamente avaliadas em escala piloto e, majoritariamente, por adesão escolar. (SÃO PAULO, 1989d, p. 2)

Sob este forte caráter democrático, foram apresentados os eixos da reorientação curricular: “construção coletiva”, “respeito à autonomia da escola”, “valorização da unidade teoria-prática”, “formação permanente dos profissionais de ensino”.

Nesse sentido, as decisões referentes à reorientação curricular ocorreram primeiramente com um processo de consulta dos alunos, professores, pais e especialistas. A gestão procurou dialogar com todos os envolvidos no processo educativo.

No ano seguinte, foi lançado o texto *“O movimento de reorientação curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – Documento 2”* (SÃO PAULO, 1990a). Nesse, fez-se um balanço da problematização que ocorreu na rede municipal de ensino. Esse documento se tratava de uma sistematização das discussões até aquele momento, denominado “primeiro nível”. Esta publicação foi enviada para escolas com o intuito de democratizar a informação. Conforme o próprio material, todas as escolas participaram enviando seus relatórios.

Nas páginas deste documento, foram apresentadas as propostas vindas das escolas, as quais foram descritas e comentadas. Muitas delas precisaram ser refutadas, como as que

apontavam inconsistências teóricas ou mesmo concepções contrárias ao espírito democrático, a exemplo dos educadores de uma EMEI que defenderam o direito de expulsar alunos que tivessem alguma doença ou apresentassem um comportamento “*contrário às norma de boa conduta*” (SÃO PAULO, 1992a, p. 13)

O documento também apresenta uma série de problemas apresentados pelas escolas e as soluções apontadas pela SME, exemplos disso são as reclamações quanto a quantidade de alunos, onde haviam salas com mais de 45 alunos. Sob essa questão a secretaria de educação anunciou que estabeleceu a quantidade de alunos por sala entre 35 e 40 alunos. As concepções pedagógicas dos professores foram apresentadas e foi discutido o significado de muitas dessas visões e práticas.

O “*Movimento de Reorientação Curricular – documento 3*” (SÃO PAULO, 1991a) apresentou a visão dos alunos das escolas municipais. Se a publicação de número 2 apresentava a problematização da escola a partir da visão dos professores e foi um documento importante para subsidiar as discussões “*dos rumos da ação pedagógica nas escolas*” (p.3), o material de número 3 dava continuidade a esses elementos, incluindo a perspectivas dos estudantes. “*De igual modo, a palavra dada aos alunos da rede municipal de ensino foi ouvida, organizada e analisada*” (idem), também encontramos neste documento alguns trechos apontando a visão dos pais.

Tratava-se da continuidade das discussões que chegava aos educadores. Os documentos 2 e 3 muitas vezes apresentam visões contraditórias, mas importantes para a construção da escola que pretendia realizar. Educadores e educandos deveriam ser ouvidos e participar da construção da nova educação.

O Movimento de Reorientação Curricular, entendido como a construção do currículo em processo, construído na articulação entre os educadores, educandos, comunidade e especialistas nas diferentes áreas do conhecimento precisa, necessariamente, considerar esta dimensão do estudo do cotidiano da escola, que é a visão do educando sobre a escola. (SÃO PAULO, 1991a, p.3)

As escolas, em 1990, receberam um roteiro de temas a ser trabalhados no início do ano letivo, junto aos alunos. Deste roteiro, deveria ser criado um “relatório-síntese” por classe. Muitas unidades optaram por registrar a síntese de formas distintas da proposta, registrando por componente curricular, por série, de forma individual. Esses relatórios foram enviados à Diretoria de Orientação Técnica, setor da SME responsável pelas orientações pedagógicas, formação de professores e implementação da política educacional, “*onde uma equipe de educadores procedeu à leitura e organização das informações, seguindo critérios definidos*” (p. 5). O resultado foi o documento 3, pelo qual os professores deveriam discutir a

transformação da escola levando em conta a visão dos alunos, pois para “*mudar a cara da escola*” (p. 26) era necessário “*assumir o compromisso*” de dialogar com os educandos, “*buscando cada vez mais estar abertos e aproximar a escola das expectativas*” dos alunos, onde estes, além de ouvidos, deveriam ter a possibilidade de participar do diálogo com os educadores e de participar “*tanto na construção coletiva do conhecimento, como também, no sentido de chama-lo a propor e cada vez mais decidir os rumos da ação pedagógica*” em conjunto com os professores.

Em 1992, entrou em vigor o “Novo Regimento Comum das Escolas Municipais” que trouxe algumas mudanças significativas em relação ao reeditado em 1989. Uma das alterações mais marcantes foi a adoção dos ciclos. As escolas de ensino fundamental passaram a ser organizadas em 3 ciclos. Conforme Cortella, em 1989, a equipe de Freire já tinha consciência que se deveria romper com a organização seriada das escolas. Entretanto, isso só deveria ocorrer após a valorização e formação do professor, o resgate da infraestrutura das escolas e de um trabalho com as comunidades, pois a mudança da escola não deveria ocorrer de cima para baixo.

A proposta de organização em ciclos visa à construção de uma escola que rompe com as práticas de seletividade, exclusão social e autoritarismo; a ruptura com o regime de seriação (um dos fatores básicos para o elevado índice de reprovação, evasão e fracasso escolar em nosso país) não buscava diminuir artificialmente nossos índices de retenção e evasão pois, se não por outras razões, tínhamos já conseguido reduzi-los, entre 1989 e 1991, aos mais baixos patamares das últimas décadas (em 1991, média de 12% de retenção e 5% de evasão) (CORTELLA, 1992, p. 61)

Dessa forma, o ensino fundamental foi organizado em três ciclos: Ciclo Inicial, contendo as antigas 1ª, 2ª e 3ª séries; Ciclo Intermediário, com as antigas 4ª, 5ª e 6ª séries e Ciclo Final, com as antigas 7ª e 8ª séries. A avaliação passou por mudanças, essa deveria ocorrer de forma “contínua e qualitativa”, com relatório semestrais utilizando-se de 3 conceitos: “Plenamente Satisfatório”, “Satisfatório” e “Insatisfatório”. Além disso, a possibilidade de retenção do aluno passou a ocorrer somente no último ano do ciclo.

A Educação Infantil também participou do Movimento de Reorientação Curricular. Em 1992, educadores das EMEIs, “PLANEDIs” (Plano Nacional de Educação Infantil, como eram as classes de educação infantil criadas em espaços ociosos nas EMEFs) e classes comunitárias participaram da discussão documento de reorientação curricular da educação infantil. Também ocorreram momentos de escuta a pais utilizando-se versões simplificadas do documento (SÃO PAULO, 1992c).

3.6 A Interdisciplinaridade

Uma ação importante do “*Movimento de Reorientação Curricular*” foi desenvolvida pela perspectiva interdisciplinar, a qual foi garantida pelos próprios princípios da nova proposta pedagógica como também por um trabalho centrado em temas geradores. O projeto “*Ação pedagógica da escola pela vida da interdisciplinaridade*” foi uma das ações mais importantes da SME, abrangendo uma parcela significativa das escolas municipais. Conforme a SME (SÃO PAULO, 1992e, p. 15), por meio desse projeto pretendia-se consolidar e ampliar o “*Movimento de Reorientação Curricular*”, através da interdisciplinaridade. Tratava-se de um modo de “*lidar coma o conhecimento de forma não fragmentada e estática, visando a compreensão da realidade*”, conferindo ao educador o papel de sujeito de sua prática pedagógica.

A reorientação curricular era vista como um processo de construção coletiva da qual deveriam participar a escola, a comunidade e os especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, a SME apoiou o desenvolvimento de projetos gerados pelas escolas “*buscando avançar na direção de sua autonomia*” (SÃO PAULO, 1989b, p.6). Entretanto, não bastava chamar a escola “*para rever seu currículo e sua ação*” (SÃO PAULO, 1992, p.4), pois muitas unidades tinham dificuldades de levar a cabo essa tarefa isoladamente, era preciso que a SME auxiliasse as unidades escolares na busca pela autonomia. Nesse sentido, ainda no ano de 1989, o Professor Paulo Freire reuniu-se com representantes de várias Universidades, como USP, PUC e Unicamp e integrantes dos NAE’s para discutir propostas diferenciadas “*que pudessem ser alternativas pedagógicas assumidas pelas escolas com pré-disposição para a mudança*”. A escolha da “*Interdisciplinaridade, via Tema Gerador*” ocorreu devido ao fato dessa modalidade oferecer “*a possibilidade de ser organizada e recriada pelas escolas tendo como ponto de partida o trabalho conjunto entre as diferentes áreas e focalizando as unidades escolares como um todo*” (SÃO PAULO, 1992, p.4).

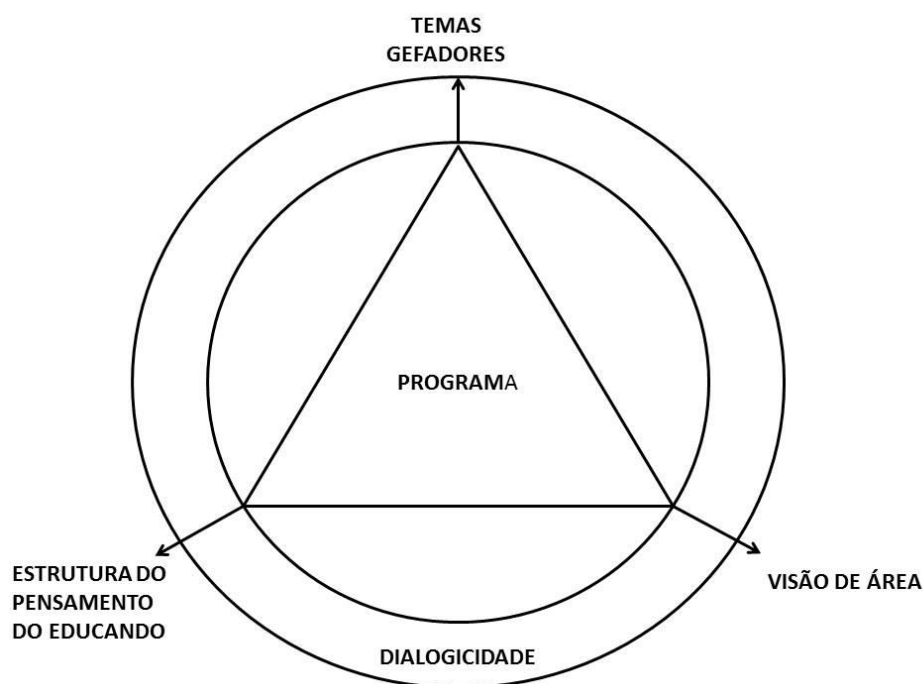
O “*Projeto de Ação Pedagógica pela Via da Interdisciplinaridade*”, também conhecido como “*projeto inter*”, foi implantado, inicialmente, como proposta piloto em uma escola de cada um dos 10 NAE’s, mas recebeu a adesão gradativa de outras unidades de ensino nos anos seguintes, chegando ao número 180 escolas municipais e 12 entidades do MOVA participantes no ano de 1992.

A adoção da Interdisciplinaridade era vista como uma possibilidade da escola “*superar a fragmentação do conhecimento, ampliar o conceito de currículo para além dos limites da*

grade curricular e do rol de conteúdos, questionar programações propostas por órgãos centrais das Secretarias de Educação” (SÃO PAULO, 1992, p.4). Tratava-se de uma proposta de pedagogia crítica onde a escola deveria questionar os conteúdos transmitidos, averiguando quais saberes eram os mais adequados à compreensão da realidade de seus educandos. Trava-se, assim, de uma forma de responder a algumas questões colocadas pelos professores na problematização registrada no documento 2 do Movimento de Reorientação Curricular. Nesta publicação, os professores apontaram como um dos problemas do ensino a desarticulação entre as disciplinas e problemas na formação dos docentes.

Os documentos da SME no período apontam que logo que foram criadas as equipes pedagógicas dos NAE's e definido o projeto de Interdisciplinaridade como uma das ações do Movimento de Reorientação Curricular, ocorreram reuniões em cada região apresentando as propostas às escolas interessadas. Nesse primeiro momento, os representantes das 10 escolas-piloto indicadas participaram de encontros de 40 horas com os professores das universidades que orientavam o projeto. As equipes dos NAE's realizaram um estudo preliminar da “*realidade local*” de cada unidade participante. Esta pesquisa serviu aos professores dessas unidades escolares que participaram de um curso “concentrado” para analisar esses dados e discutir possíveis temas geradores a serem trabalhados.

De modo geral, ao longo da existência desse projeto, as principais ações desenvolvidas pelas escolas foram: “*levantamento preliminar da localidade*”, uma forma de contato com a comunidade realizado pela escola, através de “saídas a campo” registradas por meio de fotos, entrevistas etc.; a “*identificação das situações significativas*”, e a “*análise das situações significativas e suas inter-relações*” foi realizada em reuniões com os professores contando com a participação de membros das comunidades e alunos. Após esse trabalho, ocorria a “*identificação dos temas geradores*” (SÃO PAULO, 1992b, p. 13-4). Finalmente, era desenvolvida, por parte dos educadores envolvidos, a construção de um programa que partindo da realidade do aluno não se restringisse à ela e que levasse em consideração um olhar crítico em relação a mesma, organizando o conhecimento de modo que fosse levada em conta a estrutura seriada da escola e a especificidade de cada disciplina.



Programa interdisciplinar – esquema elaborado a partir de ilustração do documento SÃO PAULO, 1990b

Em todas essas ações as escolas contaram com assessoria e acompanhamento das equipes pedagógicas dos NAE's, as quais foram formadas já no ano de 1989 e passaram a se reunir sistematicamente com a assessoria das universidades (PUC, USP e UNICAMP). Elas foram responsáveis por uma série de ações, assim como, pela produção dos materiais do projeto. Uma série de publicações, “cadernos de formação”, “relatos de prática”, textos de apresentação e de balanço do projeto foram criados para servir de suporte teórico para as discussões na escola. Muitos desses materiais foram criados com a participação dos educadores das unidades envolvidas. Abordamos esses materiais no item “Publicização das atividades e das intenções”.

Também foram realizados “cursos optativos, encontros e oficinas”. Ao longo dos quatro anos da gestão, as equipes discutiram os seguintes temas em suas reuniões: diferentes concepções de interdisciplinaridade; o papel da escola; o papel do educador como sujeito da prática pedagógica; o aluno como sujeito da construção do seu conhecimento; metodologia dialógica; avaliação; registro; teorias do conhecimento; história das ciências; filosofia das ciências. (SÃO PAULO, 1992e). Os professores que participaram do projeto nas escolas puderam ser pagos para participarem do seu planejamento e discussão em um horário coletivo.

A ampliação do projeto de “*Ação Pedagógica da Escola pela via da Interdisciplinaridade*” ocorreu por meio de um trabalho de “*irradiação*” desenvolvido pelas

equipes dos NAE's, através de cursos, encontros e a divulgação do trabalho das escolas participantes. Ao avaliar o projeto, um dos pontos destacados pelas escolas que o desenvolveram estava a formação dada pela SME. A gestão tinha a clareza de que a busca pela autonomia da escola necessita de uma ação de formação permanente dos professores. Nesse sentido, a SME proporcionou vários momentos de estudo e reflexão para os integrantes das unidades participantes deste projeto. Sobre formação dos professores, falaremos mais adiante. Pela perspectiva de estimular a autonomia da escola, essa assessoria não deveria tomar o lugar da escola no desenvolvimento de sua proposta.

Com uma proposta que sinalizava na direção da autonomia da escola e, portanto, obrigava as equipes pedagógicas dos NAEs e DOT a refletirem constantemente sobre os limites das suas assessorias, limites estes colocados entre a necessidade da escola e a possibilidade de dependência, a Administração se viu, muitas vezes, cobrada por uma ação mais diretiva e autoritária. Qual é a proposta? A pergunta muitas vezes feita pelos educadores, cuja resposta, por mais que possa parecer uma metáfora, foi: a proposta é reorientar o currículo da escola na construção da sua própria proposta (SÃO PAULO, 1992b, p. 25).

Os relatos documentados do projeto “*Ação Pedagógica pela Via da Interdisciplinaridade*” apontam para ações consequentes com a visão educacional que norteava a secretaria de educação. As propostas relacionadas a concepções do papel do professor e do aluno, não se restringiam às atitudes dentro de sala de aula nem à relação com o estudo, mas apontavam para a própria organização da escola. É significativo que a adesão ao projeto ocorresse pela livre escolha da escola interessada, tendo como base a decisão do seu conselho escolar. Assim como a própria proposta do uso do tema gerador, cuja escolha deveria ser discutida nessa instância.

O projeto “*Ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade*” é um exemplo de coerência da gestão Freire. Desde a carta destinada “*Aos que fazem a educação na conosco em São Paulo*” onde são apresentados os princípios de promover uma educação popular, sem impor teorias, ou métodos, acreditando na capacidade da escola de “autogovernar-se, tornando-se um centro de criação e não mera reprodutora das ideias dos órgãos centrais da administração.

O projeto “inter” juntamente com a criação do MOVA-SP foram as principais inovações da gestão de Freire (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002). O projeto “inter” foi muito importante dentro da proposta de reorientação curricular em curso ao possibilitar que as escolas, com a participação dos professores, alunos e comunidade, pudessem assumir o desafio de construir o currículo que deveria ser ensinado. Tratava-se de uma forma de mudar o papel do professor de mero aplicador das políticas públicas para aquele que participava da

construção da mesma. Aliado a uma compreensão de que a democratização da escola só ocorreria com a mudança do que era ensinado e da forma como isso acontecia, o projeto “inter” possibilitou que as escolas ativassem novas formas de se relacionar com as comunidades que atendiam. Conforme Torres; O’cadiz e Wong, “*os temas geradores baseiam-se em situações da vida real, dos problemas e das preocupações dos alunos*” (2002, p. 114), isso possibilitava a construção de um novo olhar por parte das escolas em relação ao seu aluno e sua comunidade, como também a construção de um currículo de relevância local.

3.7 A Educação do Jovem e Adulto Trabalhador

A educação de adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular (Freire, 1997, p, 27)

A educação de adultos foi uma das prioridades da gestão de Freire. Conforme documentos da Secretaria Municipal de Educação (SÃO PAULO, 1990e, p. 21), havia cerca de um milhão de jovens e adultos analfabetos na cidade de São Paulo e cerca de dois milhões e meio de pessoas nessa faixa etária com menos de 4 anos de estudo. Soma-se a isso, o alto número de alunos que não conseguiam completar seus estudos. Conforme documentos da secretaria (SÃO PAULO, 1991e) em dezembro de 1989 o percentual de alunos que se evadiam ou eram retidos nas suplências era superior a 40%.¹⁵

No segundo documento destinado aos educadores sobre a reorientação curricular (SÃO PAULO, 1990a) são adiantadas algumas ações para a educação de jovens e adultos. A primeira delas foi assumir a educação de adultos como uma responsabilidade da SME, retirando essa modalidade de ensino da Secretaria de Bem Estar Social (SEBES). Cerca de 960 classes de Educação de Adultos (EDA) (como era chamada na época o que hoje definimos como Educação de Jovens e Adultos – EJA) passaram a ser administradas pela secretaria de educação. O programa desenvolvido pela SEBES era equivalente ao que, na época era chamado de “suplência I” , um ciclo inicial na educação voltado aos adultos que compreendia desde a alfabetização, ou os quatro primeiros anos do ensino fundamental regular, ainda mantinha a Suplência II equivalente aos quatro anos finais¹⁶. A medida visava

¹⁵ Na Suplência I, 10544 alunos foram retidos, o que representava 44, 84% de todos alunos dessa fase. Na Suplência II, os retidos foram 11223, 42,10%. No Ensino Fundamental Regular essa taxa era de 25,36%.

¹⁶ Nessa época, o ensino fundamental tinha duração de 8 anos, ao contrário de 9, como ocorre atualmente.

integrar “*administrativamente e pedagogicamente*” todos os programas de educação de jovens e adultos.

O ensino Supletivo deve estar entrosado com o ensino regular, já que entendemos que a educação para o jovem e adulto trabalhador se faz em uma escola única voltada para o interesse da clientela que atende, sem discriminação na utilização de suas dependências e nas relações internas da unidade escolar. (SÃO PAULO, 1990, p. 50)

Essa medida deve ser compreendida num contexto mais amplo de valorização da educação de jovens e adultos. A EDA quando estava atrelada a SEBES demonstrava o caráter assistencialista pelo qual era vista o atendimento daqueles que não tiveram acesso à educação no momento adequado (GADOTTI, 2008, p. 53). Apesar de a educação ser um direito garantido pela constituição, a educação dos Jovens e Adultos, como lembra Haddad sofria já nesses anos de uma sistemática desqualificação, não sendo encarada como um direito, ou questão de justiça social, ou mesmo aporte importante para a efetivação da cidadania. Como no período ditatorial, essa modalidade de ensino era abordada pelo ponto de vista do retorno que essa iniciativa pode gerar à economia, onde não faz sentido gastar recursos com os adultos. Como a fala, por essa época, do ministro da Educação, do presidente Fernando Collor de Melo, o Prof. José Goldemberg:

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. (GOLDEMBERG, apud HADDAD, 1997, p. 211)

Vista como ação assistencial, ou economicamente inviável, o certo é que a educação de jovens e adultos foi comumente relegada na história educacional brasileira. No ano de 1991, a taxa de analfabetismo da população brasileira com mais de 15 anos passava de 20% (HADDAD, 1997). Nesse sentido, a gestão de Freire empenhou várias ações direcionadas à educação dos que se encontravam nessa faixa etária. Foi instituído o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA-SP) em parceria com entidades oriundas dos movimentos populares de alfabetização. Também, foram criados grupos de formação permanente de professores, além de ser disponibilizado um curso de habilitação para os monitores da EDA. Muitos dos educadores oriundos da SEBES não possuíam habilitação específica. Ainda, foram produzidos “cadernos de formação” e textos de apoio para serem trabalhados com os educadores. Foram abertas salas de aulas nas mais diversas secretarias para que os servidores públicos pudessem estudar em seus locais de

trabalho, havendo salas de alfabetização, inclusive, em alguns cemitérios da cidade. Esses esforços possibilitaram a expansão de 60% de vagas para a educação de adultos. “*Na EDA, ao final de 1992, estavam sendo atendidos quase 100.000 cidadãos*” (CORTELLA, 1992, p. 62).

Convém destacar o viés classista da forma como essa modalidade de ensino era abordada. A educação para a administração de Freire/ Erundina jamais poderia ser neutra. Em alguns documentos da SME no período encontramos referências a “*Escola para o Jovem e Adulto Trabalhador*”, referindo-se não apenas à EDA, mas também às classes do ensino regular do período noturno. A condição de trabalhar e estudar “predominava” entre aqueles que frequentavam as escolas municipais durante a noite. Nesse sentido, a preocupação da secretaria era que o ensino noturno não fosse negligenciado, ou “barateado”, mas que fosse garantida a mesma qualidade que se buscava implantar no ensino regular diurno.

A maioria dos que frequentam cursos noturnos é trabalhador-aluno. Seja Adolescente ou adulto, sabemos que por ter seu tempo quase todo dedicado à luta pela sobrevivência, por ser responsável por si, por seu trabalho, e muitas vezes por uma família, tem um amadurecimento social, e traz para a sala de aula uma concepção de vida, valores incorporados e necessidades concretas ligadas ao seu cotidiano e às suas expectativas de vida; expectativas essas também reais e concretas, por estarem incorporadas às atividades do seu dia-a-dia. (SÃO PAULO, 1991e, p. 20)

Essas ideias vão ao encontro do pensamento freiriano, desde os círculos de cultura, pois a experiência de vida pelo educando, seus pontos de vista sobre o mundo devem estar dentro das preocupações do educador. “*São tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto à análise que eles façam de sua realidade concreta*” (FREIRE, 1997, p. 28).

Dentro da perspectiva do “*Movimento de Reorientação Curricular*” em curso no período foi apresentado às escolas que atendiam durante o período noturno o projeto “*Ação Pedagógica na Escola pela Via da Interdisciplinaridade*” e projeto “alternativos” propostos pelas próprias unidades (São Paulo, 1991e, p. 10).

Essas ações deveriam ocorrer em sete etapas acompanhadas pelos NAEs:

- 1 – Encontro NAEs e escolas para “sensibilização” e levantamento das propostas para melhoria do ensino noturno;
- 2 – As escolas deveriam organizar um cronograma de reuniões para os educadores se aprofundarem no estudo das questões relativas à escola e ao ensino noturno. Os participantes eram remunerados para participar dessas reuniões;
- 3 – Os NAEs organizavam “seminários regionais” com palestras e discussão de projetos alternativos;

- 4 – Os NAEs deveriam organizar possibilidades de encontros dos professores por meio de cursos, oficinas pedagógicas;
- 5 – As escolas deveriam apresentar um “anteprojeto” para ser apreciado pela Conselho de Escola;
- 6 – As escolas enviam o projeto com contribuições dos diferentes segmentos da comunidade escolar para serem apreciados pelos respectivos NAEs;
- 7 – Os projetos são apreciados pelos NAEs e se necessários pela DOT e Conselho Estadual de Educação, para os casos em que as propostas apontarem para mudanças não previstas no Regimento Comum das Escolas Municipais.

A preferência era por projetos que tivessem um viés interdisciplinar, entretanto, isso não era uma condição para os mesmos. A ideia era criar uma escola que construísse o conhecimento a partir dos saberes dos alunos. Isso teria início já na concepção do projeto na unidade de ensino. Os professores deveriam começar pelo estudo da comunidade onde se encontrava a escola por meio do diálogo “*com o aluno e comunidade*”, utilizando documentos como “*fotografias, vídeos, questionários, entrevistas, filmes, livros, jornais*” (SÃO PAULO, 1991e, p. 19). A realidade do educando seria caracterizada a partir de uma pesquisa realizada pelos próprios educadores de modo a refletir sobre a quantidade de estudantes matriculados, taxas de evasão, profissão dos alunos, procedência etc. Essa reflexão deveria ocorrer também sobre pontos subjetivos como aspirações dos alunos, motivos para a evasão e retenção ao final das etapas.

Coerente com a proposta de gestão democrática, o projeto deveria partir desse diálogo com o aluno e ser formulado no Conselho de Escola. Pensar a sua realidade e buscar meios de cumprir melhor a sua tarefa educativa deveria ser um papel da escola, condizente com a visão de educador e de educando que se buscava construir. Ambos deveriam ser sujeitos do processo educativo o qual principia pela leitura da realidade. Assim, a construção do conhecimento deveria ocorrer na escola, ao invés de um saber vindo das instâncias superiores da SME. Assim, a secretaria de educação propunha uma série de passos metodológicos e princípios norteadores para projetos que seriam construídos pelos professores, ao observar a realidade de seus alunos, sendo apreciados pelos Conselhos de Escola.

A proposta de construção de uma educação popular pretendia a todo instante fortalecer os canais de decisão como os de participação da população. “*A união entre educação formal e educação e educação não formal deve ser o novo espírito a animar a escola*” (SÃO PAULO, 1990f, p. 4). Para a gestão de Freire e Erundina, a relação ensino-aprendizagem não ocorreria apenas na sala de aula, mas poderia envolver “*a articulação de grupos, núcleos, associações,*

entidades, propiciando o debate de ideias, através do qual a organização popular sistematiza a própria existência” (SÃO PAULO, 1990f, p. 4).

Dessa maneira, nasceu a proposta de parceria com os movimentos populares ligados à educação de adultos. A gestão municipal, desde a sua posse, buscou a atuação em conjunto com diversos movimentos populares. Dessa forma, a partir da inspiração de Paulo Freire e do educador popular Pedro Pontual, nasceu MOVA-SP. Dado o caráter secundário que era historicamente dado pelo poder público à educação de jovens e adultos, muitos movimentos populares prestavam-se à tarefa de alfabetizar esses segmentos. Além da postura de valorização da ação da organização popular, havia a compreensão por parte da SME de que era necessária a parceria com a sociedade civil para enfrentar o analfabetismo. Essa parceria não deveria se caracterizar por uma postura onde o poder público tomasse as decisões e o movimento popular apenas executasse, mas que fosse respeitada a autonomia de cada entidade.

O MOVA-SP consistiu¹⁷ num convênio entre a Prefeitura e entidades populares para desenvolvimento de projetos de alfabetização e pós-alfabetização. Foi lançado em outubro de 1989 e sua atuação teve início em 1990. Trata-se de uma ação conjunta da SME com esses grupos. No texto de lançamento do MOVA-SP, Paulo Freire comparava-o à experiência do Plano Nacional de Educação abortado pelo golpe de 64 (SÃO PAULO, 1989c). Nesse convênio, a SME deveria apoiar esses grupos financeiramente, criar “*novos núcleos de alfabetização nas áreas onde os movimentos populares ainda não assumem essa função*” (SME, 1989c, p. 10), orientar pedagogicamente e oferecer a formação permanente para os educadores populares. Às entidades populares que pretendiam participar do MOVA-SP cabia constituir-se em entidade jurídica sem fins lucrativos, participar do Fórum do MOVA-SP, desenvolver ou pretender trabalhos de alfabetização e pós-alfabetização com grupos populares, desenvolvendo uma pedagogia libertadora, garantir que seus educadores participassem da formação permanente oferecida pela SME (SÃO PAULO, 1989c).

As entidades que participaram do MOVA-SP providenciaram os espaços onde foram instalados os núcleos de alfabetização (em salões de igreja, garagens, “sede de associações”). No ano de 1990, quando iniciaram as aulas, o convênio entre secretaria de educação e MOVA-SP era constituído por 62 entidades, contando com 626 classes de aula, atendendo 12.185 alunos (SÃO PAULO, 1990e, p. 22). Em 1991, já havia 80 entidades

¹⁷ Apesar de, atualmente, existir o MOVA-SP, os convênios foram interrompidos em 1993, na gestão de Paulo Maluf - PPB, retornando apenas a partir da gestão Marta Suplicy – PT.

atuando nesse movimento, com 1000 núcleos de alfabetização que atendiam cerca de 20 mil alfabetizando (CORTELLA, 1992, p. 62).

O MOVA-SP foi implantado dentro do espírito democrático popular da gestão de Erundina e Freire de governar buscando abrir canais de participação popular. Nesse sentido, a parceria com movimentos sociais dava liberdade pedagógica às entidades. Entretanto, havia alguns princípios que deveriam nortear os projetos pedagógicos pertencentes aos objetivos desse movimento de alfabetização (GADOTTI, 2008, p. 55). O trabalho das entidades do MOVA-SP deveria promover uma educação que possibilitasse a formação de cidadãos críticos e o incentivo à participação popular na luta pelos seus direitos.

No documento da SME intitulado Princípios Politico-Pedagógicos do MOVA-SP (SÃO PAULO, 1990g, p. 7) vemos o seguinte “*O ser humano que pretendemos educar é o sujeito capaz de construir a própria História, a partir de uma participação efetiva na sociedade*”. Este homem ou mulher deveria ser “dotado de consciência social” e lutar pelos direitos de todos participarem, decidirem e dirigirem a vida social. Isso só seria possível a partir de uma concepção libertadora de educação, e que proporcionasse a hegemonia do povo na sociedade. Trata-se de uma educação que tenha como “*objetivo a ação e reflexão consciente e criadora das classes oprimidas sobre seu próprio processo de libertação*”.

Dessa forma, era proposto às entidades participantes do MOVA-SP (SÃO PAULO, 1990g, p. 9):

- Partir da prática concreta;
- Teorizar sobre a prática;
- Voltar à prática para transformá-la.

Esses princípios não pretendiam impedir a pluralidade de concepções dentro do movimento, mas garantir o seu objetivo principal, proporcionar uma prática educativa libertadora. A SME promovia a formação inicial de 48 horas, de forma que esses princípios eram desenvolvidos nos encontros dos educadores e as equipes das DREs responsáveis por acompanhar as ações do MOVA-SP. A maioria dos educadores participantes era de moradores das próprias comunidades atendidas e os coordenadores das entidades eram, geralmente, escolhidos entre aqueles que tinham maior formação (GADOTTI, 2008, p. 58).

3.8 O Estatuto do Magistério Municipal

No diálogo traçado com o corpo docente da rede municipal de ensino, temas como salário dos profissionais de educação e as condições de trabalhos estiveram presentes nas discussões. O Estatuto do Magistério é um importante instrumento para garantir a profissionalização dos educadores da cidade. Fruto de um longo debate com os profissionais de ensino e entidades sindicais. Sua elaboração levou dois anos para ser concluída. Quando o projeto de Lei do Estatuto do Magistério foi apresentado na Câmara dos Vereadores, em 1991, ocorreram ainda várias rodadas de negociações com o Executivo, vereadores e sindicatos, sendo aprovado em junho de 1992 (CORTELLA, 1992). Por meio desse estatuto ficou assegurada a aplicação de um piso salarial que corrigia as perdas geradas pela inflação. O estatuto também estipulava a jornada de trabalho de tempo integral, composta por 30 horas de trabalho, estipulava 20 horas de atuação em sala de aula e 10 horas dedicadas a atividades coletivas, estudo e preparação de aulas. O professor que optasse por essa jornada recebia o dobro em relação ao professor que atuasse pela jornada básica de 20 horas.

Também foi garantida a estabilidade dos educadores que na data da promulgação da Constituição Federal desempenhavam funções docentes há pelo menos de cinco anos, mas não eram concursados. Foi criado o cargo de Professor Adjunto, com provimento por meio de concurso público. A esse educador cabia substituir os professores titulares quando estes tivessem que se ausentar do exercício docente, por meio de licenças médicas, ou faltas. Os professores que trabalhavam em regiões distantes passaram a receber adicionais, de 30% a 50% sobre os vencimentos, conforme a localidade. Os profissionais de ensino que atuavam no período noturno também conseguiram benefícios, passaram a receber adicional de 30% para as horas de trabalho desempenhado a partir das 19h.

Entre 1989 e 1991, a gestão Erundina promoveu o crescimento de 40% dos gastos com pessoal no setor de educação, “*sem que tenha havido aumento significativo no número de funcionários*” (KOWARICK, SINGER, 1993, p. 207).

A Secretaria Municipal de Educação, entretanto, no debate traçado com os educadores acerca do Estatuto, não conseguiu o convencimento acerca de alguns pontos considerados como importantes por ela. Em uma de suas propostas, aqueles que desempenhassem funções de gestão da escola, diretor, assistente de diretor e coordenador pedagógico, deveriam ser eleitos pela comunidade através do conselho de escola, tendo um mandato de dois anos. Torres; O’Cadiz e Wong (2002, p. 84) apontam que tanto os professores, quanto diretores, além dos sindicatos, posicionaram-se contra essa proposta, inviabilizando-a. Os autores ainda lembram de outro ponto rejeitado relativo a dedicação exclusiva dos profissionais de ensino

que deveriam trabalhar em período integral na rede municipal, findando os acúmulos de cargo.

3.9 A Formação de professores

A formação de professores ocorreu conforme vários pressupostos apontados por Freire. Em uma entrevista à professora Ana Maria Saul (PUC-SP), em 15 de agosto de 1989, o educador apresentou as ideias que estava começando a por em prática. Nessa entrevista, ele apontou a formação de professores como um “*programa prioritário*” de sua gestão enquanto secretário, pois a construção da nova escola que buscava construir passava pela prática político-pedagógica “*séria*” dos educadores.

Freire apontou seis “*princípios básicos*” do seu programa de formação de professores:

1. O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
2. A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
3. A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
4. A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
5. O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
6. O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
 - a. fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
 - b. necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
 - c. apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer. (FREIRE, 2006, p. 80)

Encontramos esses mesmos princípios reivindicados e citados literalmente em um relatório de ações da Divisão de Orientação Técnica de Ensino de 1º e 2º Grupos (DOT) de 1992, o que demonstra não apenas a manutenção de Paulo Freire como inspiração daquela gestão, mas também uma forte coesão, onde princípios do início da gestão foram reivindicados até o seu fim. Sobre a forma como se daria essa formação Freire ainda destacou que

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento de

escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação - reflexão - ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (FREIRE, 2006, p. 81).

Dessa forma, observamos que naqueles anos, ocorreram diversas modalidades de formação dos educadores, como seminários, encontros, palestras, cursos, mas com ênfase na formação de grupos para “*formação permanente*”, com o intuito de desencadear um processo de formação no interior da escola (SÃO PAULO, 1992e, p. 02). Até 1992, quando foi promulgado o Estatuto do Magistério Municipal de São Paulo, foram organizados grupos cuja a participação do educador ocorria de forma voluntária. Esses grupos “*foram organizados nas escolas, ou NAE’s centrais*”, recebiam assessoria de universidades (USP, UNICAMP, UNESP e PUCSP), dependendo do grupo tinham frequência variada de semanal até mensal. Tratava-se de um horário coletivo onde os professores se reuniam para estudo e planejamento. Destaca-se nesse sentido, a participação dos professores em um horário coletivo na própria escola para desenvolver os projetos em que a unidade estava inserida, e multiplicar formações. Essa iniciativa ocorreu várias vezes, antes mesmo da promulgação do Estatuto do Magistério onde o horário coletivo passou a integrar uma jornada que poderia ser escolhida pelo docente. O projeto “*Ação Pedagógica da Escola pela via da Interdisciplinaridade*” é um exemplo da importância desse momento de encontro entre os professores. O horário coletivo foi o que possibilitou a discussão, reflexão e planejamento das principais ações. Apesar de dificuldades enfrentadas pelas escolas no sentido de reunir os professores em um mesmo momento e mesmo a necessidade de trabalhar com os conflitos entre os participantes, o horário coletivo foi interpretado como um dos elementos importantes para a consecução do projeto. “*Foi no esforço de superar essas dificuldades que os avanços aparecem: a troca de experiências e saberes, a descoberta das inter-faces dos educadores, o crescimento individual dos educadores no grupo, a importância das decisões tomadas no coletivo*” (SÃO PAULO, 1992b, p. 24).

Quando o Estatuto do Magistério entrou em vigor, a vigência da jornada integral possibilitou a ampliação da quantidade dos profissionais atendidos pela formação permanente, além de possibilitar que essa ocorresse nas escolas. O professor que optasse por essa jornada devia cumprir dois terços de seu tempo de trabalho em sala de aula, restando um terço para outras atividades, incluindo momentos de formação coletiva.

Grupos de formação coordenados pela equipe da DOT e das NAE’s foram criados já no início da gestão. Eram grupos que agregaram os professores de diversas maneiras: grupos

de professores alfabetizadores, de diretores, professores de EMEI's, coordenadores pedagógicos de Escolas Municipais de Primeiro Grau (EMPG's). Foram também realizados uma série de encontros: com professores de 5ª série; de docentes de Educação Física para discutir a “*educação física e o menino popular*” (SÃO PAULO, 1989b, p. 8); com coordenadores pedagógicos com menos de 3 anos na função; de áreas como Língua Portuguesa, Artes¹⁸ etc. Também ocorreram encontros com o Professor Paulo Freire com a participação dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores.

Cabe destacar, ainda, a diversidade de materiais destinados aos professores durante essa gestão. Não apenas muitos documentos foram produzidos como instrumentos do diálogo com os educadores, como ainda, muitos materiais de formação foram criados para a reflexão sobre a prática docente. Projetos como o “*Ação Pedagógica pela Via da Interdisciplinaridade*” foram subsidiados pela formação permanente e também por diversos materiais destinados a esse fim. Entre essas publicações destinadas aos professores, destacam-se os cadernos “Regimento em ação” “Visão de área” e “Relatos de prática”. Os quais também podem ser compreendidos entre as ações de formação de professores. Como o próprio projeto “*Ação Pedagógica pela via da interdisciplinaridade*”, já analisado nesta tese, no qual, os professores eram renumerados para participarem de horários coletivos para estudo e discussão das ações relativas ao projeto da escola. Cerca de 39% dos projetos apresentados pelas EMPGs em 1990 eram de formação de educadores (SÃO PAULO, 1990e, p. 12).

3.10 Outros Projetos

Também é importante destacar outros projetos desenvolvidos nesta gestão que, apesar do menor destaque dado nessa tese, mantiveram a expectativa de transformação da escola e constituíram-se em ferramentas de democratização, como formas de possibilitar o acesso dos estudantes a outras possibilidades de aprendizagem, como também de buscar a horizontalização das relações nas escolas, buscando superar o paradigma da educação bancária.

O projeto Gênese foi responsável pela formação de professores multiplicadores e a introdução de laboratórios de informática em algumas escolas do município. Essas unidades de ensino constituíram o projeto piloto para a posterior implantação da informática educativa

¹⁸ Na época denominada por Educação Artística.

em toda a rede. As escolas, para participarem do Projeto Gênese, precisavam da concordância do Conselho de Escola onde se discutia as possibilidades dessa prática educativa. Inicialmente foi implantado em apenas 10 escolas, uma em cada NAE, chegando a 50 unidades no final da gestão. Apesar do temor de que o projeto fosse interrompido após o fim da gestão de Freire e Erundina, os laboratórios de informática educativa acabaram por ser implantados em toda a rede nas gestões seguintes. No Projeto Gênese observamos claramente a força da visão freiriana dessa gestão que não deixava de lado os aspectos pedagógicos entendidos como não neutros. A pedagogia de Freire, apesar de não ser concebida para o uso do computador, foi o que possibilitou enxergar a informática além uma importante ferramenta de ensino na escola pública, mas, principalmente como um recurso cultural-científico que todos na sociedade, inclusive aqueles oriundos das classes populares, deveriam ter acesso por meio da educação. A “*Escola Pública Popular*”, para ser considerada enquanto tal, deveria proporcionar os meios para que os filhos dos trabalhadores recebessem as mesmas oportunidades que os jovens oriundos de classes sociais mais abastadas recebessem. Mas não bastava disponibilizar o acesso, a forma de ensino dessa nova ferramenta também deveria ser transformadora. “*Assim, a entrada do computador nas escolas da rede municipal vem propiciando às crianças menos favorecidas, sob o ponto de vista sócio-econômico, as mesmas condições oferecidas pelas escolas da rede particular*” (SÃO PAULO, 1992, p. 20), como afirmado relatório final desse projeto. O computador foi apropriado na rede municipal de ensino através de uma pedagogia que estimulava práticas, mais horizontais de ensino e aprendizagem, dando um papel protagonista ao educando, utilizando para isso as propostas de Seymour Papert para o uso dessa tecnologia educativa.

O “*Atendimento aos professores de 5ª série*” foi criado com o intuito de refletir sobre a passagem da 4ª série para a 5ª série, sendo uma das ações que possibilitou a diminuição do número de reprovações. Esteve vigente antes de vigorar o “Novo Regimento” que instituiu a organização das unidades em Ciclos. Conforme Cortella (1992), nesse projeto participaram 346 escolas e, por seu intermédio, a gestão “*conseguiu baixar a reprovação de 31,24% em 1988 para 16,2% em 1991*” (p.60).

Também, vários outros projetos se fizeram presentes, como a criação de 18 Centros Municipais de Apoio e Projetos (CAPs) que auxiliavam a inclusão de pessoas com deficiência “*motora, visual, audiocomunicação e mental*” (p. 60) em unidades escolares. “*Prevenção à Aids*” projeto articulado com a Secretaria de Saúde, o qual “*permitiu, entre outras coisas, a matrícula e assimilação de crianças e jovens portadores do vírus nas unidades escolares municipais*”; “*Orientação Sexual*” iniciativa que “*procurou oferecer aos alunos a*

oportunidade de discutir emoções e valores, estabelecendo ideias próprias sobre a vida sexual”, a participação era opcional tanto para as escolas quanto para os alunos, as unidades receberam formação inicial e palestras durante esse projeto; “*Pela vida, não à violência*” – com o intuito de “*fazer valer o Estatuto da Criança e do Adolescente*”, contou com a participação de várias entidades da sociedade civil, como a Pastoral do Menor e articulado com os Conselhos Tutelares, desenvolvia ações nas unidades e em seu entorno. “*RAO/Discriminação Racial*”, de cunho interdisciplinar propunha a discussão de temas do cotidiano dos jovens, como preconceito, discriminação, moradia. No ponto de vista administrativo, cabe destacar o processo de informatização com o intuito de modernizar a administração da SME.

3.11 Paulo Freire Educando Na Cidade De São Paulo

Ao procurar ouvir diversos professores sobre suas memórias relacionadas à gestão de Freire em São Paulo, convém levar em consideração o que o próprio Paulo Freire tem a contar sobre essa experiência. Ao deixar o cargo de secretário municipal de educação, Paulo Freire publicou um livro com as entrevistas que deu durante a sua gestão a alguns órgãos de imprensa, sindicatos e meios acadêmicos. Esta obra recebeu o nome de “*A Educação na Cidade*”, na qual observa-se algumas intenções como a de elucidar ações, divulgar concepções, estando essa obra dentro de um contexto de luta pelas ideias de sua administração.

Em alguns documentos observa-se a preocupação na manutenção do projeto caso a prefeitura passasse a ser administrada por um outro grupo político ligado a ideais conservadores¹⁹. Essa compreensão, conforme a SME, era também comum entre os professores, cujos relatos foram registrados nestes documentos. Durante a problematização realizada pela prefeitura para o Movimento de Reorientação Curricular, um dos problemas enfrentados pelas escolas, e que foram apontados pelos docentes, era, justamente, a descontinuidade das políticas para a educação que mudavam conforme a alternância de poder

¹⁹ Entretanto, cabe considerar que, mesmo após a prefeitura de São Paulo ser administrada por representantes de vários espectros partidários diferentes, algumas ações significativas da Gestão Paulo Freire, como a introdução dos Laboratórios de Informática Educativa, os Conselhos de Escola e conquistas do Estatuto do Magistério Municipal, continuam presentes até hoje nas escolas municipais. Os Ciclos, mudança capital realizada nessa gestão, entretanto, durou até o ano de 1998 quando o mesmo foi reformulado e as escolas de ensino fundamental passaram a ser organizadas em ciclos de 4 anos.

municipal. No documento de balanço sobre o projeto “*Ação Pedagógica da Escola pela vida da Interdisciplinaridade*”, estava presente a preocupação das escolas em “*definir seu projeto político pedagógico que continuaria de uma administração para outra*” (SÃO PAULO, 1992, p. 22) Podemos observar essa preocupação em “*A Educação na Cidade*”, onde Freire (2006) lembrando da impossibilidade de realização de uma prática educativa “neutra”, pois a própria concepção do que é educação, ou do ato de ensinar são pautadas pela visão de mundo dos educadores, aponta para impossibilidade de que seus projetos tenham continuidade em caso da vitória de um representante de um viés não progressista na prefeitura. Tanto a escolha dos conteúdos, quanto os métodos de ensino estão associados à concepção do educador se progressista ou conservador.

O que quero dizer é que a própria compreensão do que é ensinar, do que é aprender e do que é conhecer tem conotações, métodos e fins - diferentes para um e para outro. Como também o tratamento dos objetos a serem ensinados e a serem apreendidos para poderem ser aprendidos pelos alunos, quer dizer, os conteúdos programáticos (p. 29)

Ao publicar “*A Educação na Cidade*” logo após sua saída na secretaria municipal de educação, acreditamos que Freire tinha alguns objetivos que deveriam ser alcançados com sua publicação, no sentido de comunicar o seu pensamento e as intenções de sua prática na gestão municipal, pretendendo destacar algumas delas, responder às críticas, elucidar polêmicas geradas. Assim, essa obra seria uma forma de Freire apresentar algumas reflexões sobre sua prática na Secretaria Municipal de Educação.

Acreditamos que aquilo que Pollak (1989, p. 04) nos diz, a “*memória entra em disputa*”, pode ser transportado para nossa situação. A gestão de Freire não está situada num momento de “continuidade”, mas de cisão política. Ao publicar um livro, Freire não deixa de lutar para manter a memória desse período, do que foi feito, ou do que pretendia fazer. Havia uma visão de escola bastante diferente que tentava ser implantada e se fazia necessário combater com todos os instrumentos necessários para a distinção desse momento, inclusive o da memória. Não era apenas a participação de um grupo distinto no poder, mas, também, Freire manifestava a preocupação pela manutenção das propostas de ensino que estavam sendo postas em prática. O renomado educador escreveu por toda sua vida, ao se tornar gestor municipal, não deixou de lado essa prática, mas uniu sua atividade teórica às questões suscitadas por sua atuação na secretaria de educação.

É bastante pertinente compreender Paulo Freire como aquilo que Pierre Bourdieu apontava como um “*auctor*”. Este pensador atenta para a distinção existente na Idade Média entre “*auctor*” e “*lector*”. Sendo o primeiro aquele que produz uma obra de certa

originalidade e que é referenciado por outros. “*O auctor é aquele que produz ele próprio e cuja produção é autorizada pela auctoritas, a de auctor, o filho de suas obras, célebre por suas obras*” (BOURDIEU; CHARTIER, 2001, p. 232). No caso do lector, ao contrário, sua obra consiste em “*falar das obras dos outros*”. Freire pode ser enquadrado como um “*auctor*”, dada a sua originalidade e contribuição político-pedagógica. Nesse sentido, o “*auctor*” se aproxima do “*profeta*” (p. 243) dado o poder de influência que exerce sobre muitos, principalmente a partir de seus livros. Outra reflexão pertinente, Bourdieu nos inspira ao falar do poder simbólico que os intelectuais podem desempenhar a partir de sua produção bibliográfica. O livro é uma forma destes pensadores agirem a distância. Por meio dessas obras, os intelectuais podem “*transformar a visão do mundo social e, através da visão do mundo, transformar também o próprio mundo social*” (p. 243). Justamente, o propósito de toda a criação teórica de Freire, contribuir para uma educação libertadora, encontra na sua atividade de escrita uma arma importante. Sua obra foi bastante lida, citada e aplicada de diversas formas, assimilada de diferentes maneiras. Escrever sobre a sua gestão na SME seria, nesta perspectiva, uma decorrência lógica para alguém que sempre lutou através da perspectiva teórica, para elucidar sua prática no governo.

Ao ler “*A Educação na Cidade*” percebe-se uma preocupação de Freire em esclarecer suas visões, e seus principais conceitos teóricos são abordados de uma forma bastante didática. Trata-se de uma espécie de revisitação ao seu postulado, durante o momento em que essa teoria se encontrava com sua prática na gestão municipal. Convém destacar que é característico nas obras de Paulo Freire, a existência de referências autobiográficas (QUERUBIM, 2008, p. 16), como também, relatos de suas práticas educativas. Não apenas, seus livros mais importantes, tratam-se de apresentações e reflexões teóricas sobre o seu método, como também, em toda sua obra, Freire esteve teorizando sobre sua prática. Na práxis “*freiriana*”, o movimento entre prática e teoria aponta para a integração entre as duas esferas de modo que a teoria seja uma reflexão sobre a prática e esta um testemunho da primeira. Pois, para Freire “*ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele - o pensar certo - é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho*” (1996, p. 41). Desse modo, sua escrita pode ser compreendida como inserida num processo de combate teórico, desde suas primeiras publicações. Assim, o fato de Freire ter publicado “*A Educação na cidade*” logo após sua saída do cargo de secretário de educação (tendo passado

apenas meses após esse fato²⁰) pode ser colocado como um ato de luta na perspectiva de sua práxis. Sua escrita elucidava, refletia e também combatia.

Em “*A Educação na Cidade*”, Freire responde a algumas críticas, discute alguns aspectos teóricos da educação e aborda momentos de sua vida, relata as dificuldades enfrentadas na SME, mas, também, reporta-se à sua infância, ao momento de exílio, seu casamento. Trata-se de uma série de entrevistas dadas a diversos órgãos de imprensa, organismos de classe e entidades acadêmicas. A obra está dividida em três partes: “*Educar para a liberdade numa metrópole contemporânea*”, “*Reflexões sobre a experiência com três educadores*” e o “*Epílogo*” com parte da fala de Freire no momento em que deixava o cargo de secretário municipal de educação.

Na primeira parte - “*Educar para a liberdade numa metrópole contemporânea*”, aparecem entrevistas dadas a alguns jornais e entidades de classistas. Cabe destacar que não aparecem no livro entrevistas de órgãos da chamada grande imprensa nacional, ou da cidade de São Paulo. A exceção das entrevistas concedidas ao jornal *Psicologia* do Conselho Regional de Psicologia (FREIRE, 1996, p. 41-48) e à Revista *Escola Nova* (p. 27-40), todas os outros órgãos são de fora do estado paulista. Uma das entrevistas foi concedida a uma entidade sindical de educadores do Estado de Minas Gerais, “*Perguntas dos trabalhadores do ensino*” (pp. 49-56). Sobre a ausência dos órgãos de imprensa da cidade, ou do Estado de São Paulo, convém lembrar que o diálogo com esses jornais e revistas não eram bons. As críticas à administração Paulo Freire eram constantes e essa imprensa não observava as conquistas da gestão. Como nos lembra Querubim, “os avanços da administração Paulo Freire foram registrados de forma contraditória pela grande imprensa, especialmente pelos jornais *O Estado de São Paulo* e *Folha de São Paulo*” (2008, p. 125).

A segunda parte do livro - “*Reflexões sobre a experiência com três educadores*”, apresenta entrevista que Freire concedeu ao meio acadêmico. São três entrevistas: a primeira à professora Ana Maria Saul (PUC-SP), a segunda ao professor Moacir Gadotti que foi colaborador de Paulo Freire e a terceira entrevista foi concedida ao professor Carlos Alberto Torres da Universidade da Califórnia, Los Angeles. No Epílogo temos o texto “*Manifesto à maneira de quem, saindo, fica*”, que se trata de uma síntese da fala de despedida da Secretaria Municipal de Educação, em maio de 1991.

²⁰ A dedicatória e as “*Considerações preliminares*” de Freire estão datadas como “*primavera de 1991*” (p. 7e p. 9), já o prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres é de 06 de julho de 1991.

Percebe-se, no livro, uma preocupação em responder as críticas que seu trabalho recebeu. Em praticamente todas as entrevistas Freire responde a algum questionamento sobre o trabalho desenvolvido na secretaria de educação ou, mesmo, a teoria freiriana.

Às vezes não posso deixar de rir, quando certas críticas dizem que não penso “nada de concreto”. Haverá muitas coisas mais concretas do que lutar para reparar 50 escolas esfaceladas? Haverá algo mais concreto do que pensar teoricamente a reformulação do currículo? Será que é vago e abstrato visitar tanto quanto possível as escolas da rede, e discutir seus problemas concretos com diretoras, professoras, alunos, zeladores? (FREIRE, 1996, p. 26)

Além de responder às críticas, Freire apresenta em vários momentos do livro, a situação na qual encontrou as escolas da rede municipal: “*crianças sentadas no chão*”, goteiras em sala de aula, as dificuldades burocráticas. Também aproveitou para mostrar as metas de sua gestão, as mudanças pretendidas no currículo, o desejo e as ações em prol da democratização da escola, além das obras de reforma e construção de novas unidades escolares. Questões importantes dentro de uma perspectiva de elucidar o que foi feito e de disputa de uma memória.

É preciso deixar claro, porém, que a escola que queremos não pretende, de um lado, fazer injustiça às crianças das classes chamadas favorecidas, nem, de outro, em nome da defesa das populares, negar a elas o direito de conhecer, de estudar o que as outras estudam por ser “burguês” o que as outras estudam. A criação, contudo, de uma escola assim, impõe a formulação do seu currículo, tomado este conceito na sua compreensão mais ampla. Sem esta reformulação curricular não poderemos ter a escola pública municipal que queremos: séria, competente, justa, alegre, curiosa. Escola que vá virando o espaço em que a criança, popular ou não, tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer. (FREIRE, 1996, p. 42).

Cabe ressaltar que uma mudança curricular não é algo tão explícito como a construção de uma escola. É o tipo de transformação que muitos não percebem e cujos resultados só podem ser percebidos muitos anos depois. Divulgar essas ações parecia ser uma necessidade para Freire, esclarecendo o que foi realizado e sua importância. Nesse ponto, justamente, a gestão de Freire se diferenciava de outras administrações ao promover uma educação libertadora com ampla participação. Assim, Freire, não deixava de mostrar que havia muitas diferenças entre uma educação “progressista” e outra “conservadora”. O distanciamento das duas concepções é de ordem política, está relacionado a dar aos filhos das classes populares a mesma escola que os filhos da classe rica recebem.

A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É a isto que eu chamo de politicidade da educação, isto é, qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a

favor de quê. É por isso que podemos afirmar, sem medo de errar, que, se a política educacional de um partido progressista e sua prática educacional forem iguais às de um partido conservador um dos dois está radicalmente errado. (FREIRE, 1996, p. 28)

Sabendo das dificuldades de implantar uma educação progressista, durante sua gestão, Freire apresentou um grande interesse em se comunicar com os servidores e o público em geral. Logo no início de sua gestão foi publicado no Diário Oficial um manifesto direcionado aos servidores da educação (SÃO PAULO, 1989a), com esse espírito de comunicar o que estava sendo feito em nível de transformação das concepções vigentes de educação e de democratização da escola. Se a disputa pela memória ocorre de inúmeras maneiras, Freire escolheu participar de palestras com os educadores (o que foi frequente durante sua gestão) e a publicação de textos. Assim, *“A Educação na Cidade”* se apresenta como uma forma de luta. Como dito na apresentação do livro feita por Moacir Gadotti, *“São textos de briga, de batalha, do cotidiano pedagógico, político e administrativo. Não constituem uma avaliação sistemática de Freire sobre esses dois anos e meio de administração educativa”* (p. 17)

3.12 Publicização das atividades e das intenções

Uma das coisas gostosas no jogo democrático é que não basta você estar convencido do acerto de suas ideias e do acerto de sua prática. Você precisa demonstrá-lo e convencer os demais. (FREIRE, 2006, p. 74)

Seguindo o mesmo princípio apontado no item anterior, no qual atribuímos um caráter de luta à produção teórica de Freire, especialmente relacionada à gestão da SME, acreditamos que durante essa gestão, o educador e sua equipe mantiveram uma preocupação idêntica em tornar explícitas as diretrizes adotadas.

Os vários documentos, utilizados para construir esse capítulo no qual apontamos as principais ações da gestão, foram confeccionados durante a gestão de Freire, destinados às unidades escolares. A criação desse material buscou a democratização da informação, estava em conformidade com a práxis de Paulo Freire e respondia a uma estratégia de luta. Desse modo, os materiais informavam à população e aos educadores as ações desenvolvidas, mas, também, eram ferramentas para a participação e seu estímulo, dentro de uma perspectiva democrática.

Em vários momentos de sua vida, Freire se preocupou em registrar em escritos os seus pensamentos, intenções e ações. Como mostrado anteriormente, logo no início da sua gestão,

Freire publicou no diário oficial o documento “*Aos que fazem a Educação na Cidade de São Paulo*” (SÃO PAULO, 1989a, p. 33), e, ao deixar o cargo de Secretário Municipal de Educação, publicou o livro “*A Educação na Cidade*”. Nesse sentido, sua gestão na SME também apresentou esse elemento de distinção uma vez que suas ações foram bastante documentadas. Esses documentos, não apenas apresentavam as propostas da secretaria, como também elucidavam o processo de construção coletiva dos documentos. Os materiais produzidos sobre o “*Movimento de Reorientação Curricular*” trazem, em seus anexos, os processos de discussão nas escolas para a construção desse movimento. No caso da Educação Infantil (SÃO PAULO, 1992c) é apresentado um histórico com as ações de cada NAE que levou a construção da proposta para essa modalidade. O mesmo podemos falar sobre os projetos que contaram com relatórios que seguiram a mesma tônica. O Projeto “*Ação Pedagógica Pela Via da Interdisciplinaridade*” contou com várias publicações inclusive com um relatório síntese (SÃO PAULO, 1992b), também no caso do “*Projeto Gênese*” (SÃO PAULO, 1992), foi publicado, um relatório bastante detalhado das ações e resultados alcançados. Esses documentos, em sua maior parte, foram destinados às escolas. “*As publicação da SME são cadernos para a reflexão dos trabalhadores em Educação Popular e Democrática, com número reduzido de páginas (max. 60), mas que concentram informações sobre os projetos político-pedagógicos da atual administração municipal*” (SME, 1991f, p. 69), dizia-nos um desses materiais.

Documento	Publicações - Ano
Construindo a educação pública popular	Ano 1(1989), ano2 (1990), ano 3 (1991), ano 4 (1992)
Cadernos do MOVA-SP	Nº 1, 2 e 3 – entre 89 e 1990
Cadernos de Formação – série Construindo a Educação do Jovem Adulto Trabalhador	1989
Cadernos de Formação – série Ação Pedagógica da Escola pela Via da Interdisciplinaridade	Nº 1, 2 e 3 – entre 90 e 1991.
Cadernos de Formação – série Grupos de formação	1990

Cadernos de visão de área	Diversas disciplinas – 1992
Regimento em ação	Nº 1, 2, 3, 4, 5, e 6 – 1992
Aceita um conselho	1990

Encontramos, ainda, diversas brochuras com o título de “*cadernos de formação*”, “*relatos de prática*”, e balanços de projetos implantados que foram destinados ao público em geral, principalmente professores mas que não constam nos relatórios da SME que descrevem os documentos produzidos.

Essas iniciativas demonstram que Freire e sua gestão buscavam atingir alguns objetivos por meio dessas publicações. Pretendia-se por meio delas, comunicar as concepções teóricas que justificavam determinadas práticas, destacar algumas ações importantes da gestão, responder às críticas, elucidar polêmicas geradas. Assim, a publicação de “A Educação na Cidade”, além de uma forma de Freire apresentar algumas reflexões sobre sua prática na Secretaria Municipal de Educação, constitui-se em mais uma forma de publicização e transparência das ações da secretaria de educação.

Novamente, lembramos o que Pollak (1989, p. 04) descreve sobre a disputa pela memória e o fato de não tratarmos de uma administração que representava o rompimento com outras práticas que tradicionalmente caracterizavam a educação. De certa forma, signos e símbolos da gestão de Freire são apresentados e reforçados por meio de suas táticas de divulgação. As publicações e documentos produzidos são além de uma forma de publicização das informações e projetos da SME, um modo de reforçar a imagem de Freire e as concepções defendidas pela sua administração. Dentro deste contexto, convém incluir, ainda, os cursos e palestras com os professores, algumas destas, inclusive, ministradas pelo próprio Paulo Freire. Assim, documentos, cursos e palestras participavam da mesma estratégia, com o intuito de que as propostas chegassem aos professores e fossem compreendidas por eles. Esses documentos tiveram diversas funções, como a de apresentar e divulgar as propostas da gestão, atestar e analisar a receptividade destas propostas, formar os educadores, além de relatórios e documentos de balanço da gestão. Ao se tornar gestão, as ideias de Freire conquistaram o status de discurso oficial (BOURDIEU, 2004, p. 164) e os integrantes de sua equipe produziram documentos que colaboraram para a divulgação do seu pontos de vista e operaram as funções desse tipo de discurso: realizar um diagnóstico, definindo o estados das coisas, divulgando sua visão de mundo e do processo educativo; operar um discurso administrativo e

dizer o que as pessoas fizeram por meio de relatórios. A administração de Erundina, ao fazer-se eleita, significou no ponto de vista simbólico uma ruptura muito grande em relação ao seu antecessor e à conjuntura política. Ao convidar Paulo Freire, ex-exilado político, detentor de um capital simbólico (BOURDIEU) bastante significativo, haja visto seu reconhecimento entre muitos professores, a gestão caminhava para conseguir a legitimação de suas propostas. Como lembra Bourdieu *“Na luta simbólica pela produção do senso comum ou, mais exatamente, pelo monopólio da nomeação legítima, os agentes investem o capital simbólico adquirido em lutas anteriores...”* (2004, p. 163). Assim, o capital simbólico de Paulo Freire, conquistado pela sua história de atuação política e produção intelectual, estava posto na luta política. De fato, a gestão de Freire conseguiu para a si a participação de diversos intelectuais e o apoio de grande parte dos professores dada a representatividade de Freire. Dentro de uma busca por uma escola democrática, a administração se constituiu durante uma democracia que vigorava recentemente no país e logo após uma gestão conservadora na prefeitura que se destacou por atitudes arbitrarias. Nesse sentido, Freire representava um nova ordem social, propondo uma a educação para os filhos dos trabalhadores, de qualidade e libertadora. Aquele que por muitos anos não podia ser publicado no país, passou a ser institucional e inspirou a produção de documentos oficiais. *“Publicar é tornar público, é fazer passar do oficioso ao oficial. A publicação é a ruptura de uma censura”* (BOURDIEU; CHARTIER, 2001, p. 244). Para Bourdieu, essa situação representa um efeito simbólico muito grande, por tornar dizível o que era indizível e que estava fora de cogitação num momento anterior. Assim, a proposta educativa progressista de Paulo Freire, por muito tempo tida como subversiva, foi implantada por um partido que, pelo menos até esse momento, defendia ideais socialistas (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002) e que fora eleito pelo voto. Novamente, Bourdieu nos aponta o poder simbólico desses fatos, *“o fato de que essa coisa se torne dita, e dita por alguém que tem autoridade, que é reconhecido por todo mundo, não somente por um indivíduo singular, privado, tem um efeito formidável”* (BOURDIEU; CHARTIER, 2001, p. 244). Tratavam-se de propostas distantes das desenvolvidas por outros governos e que *“exigiam a democratização da escola numa sociedade que começara a emergir de vinte e cinco anos de regime militar”* (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002, p. 101).

Entretanto, a presença de Freire, com toda sua autoridade, não foi a única forma de embate pelo ideário do governo petista . As publicações de livros relatórios e documentos não deixam de ser um fenômeno ligado a uma disputa para manter a memória desse período, do que foi feito, ou do que se pretendia fazer. Havia uma visão de escola bastante diferente que tentava ser implantada e se fazia necessário lutar com todos os instrumentos necessários para

a distinção desse momento, para que as práticas fossem reconhecidas, que tudo funcionasse como o desejado e, inclusive, propiciar uma memória positiva dessas ações.

Anteriormente, consideramos que Freire pode ser enquadrado como um “*auctor*”, no sentido dado por Pierre Bourdieu, uma vez que sua obra, além de bastante relevante, também apontou várias questões teóricas originais, de modo que sua influência no campo pedagógico e fora dele é bastante ampla. Entretanto, cabe apontar algumas questões trabalhadas por Roger Chartier acerca das práticas de leituras e que nos permite deduzir que a obra de Freire, assim como, os documentos da SME deste período foram assimilados de diferentes maneiras pelos seus leitores, principalmente os educadores das escolas municipais de São Paulo. A leitura é um ato criativo, de modo que percebemos, ao nos debruçarmos sobre “*A Educação na Cidade*” e em alguns textos da secretaria, a preocupação de Freire e da sua gestão como um todo, em esclarecer suas visões e deixar claro as intenções de suas práticas, pois seus principais conceitos teóricos são abordados de uma forma bastante didática e reiterada em vários documentos. Estes textos com intuitos de convencimento e formação foram confeccionados supondo “*um destinatário, uma leitura, uma eficácia*” (CHARTIER, 1988, p. 223), o que nos aponta para materiais que deveriam ser lidos e discutidos nos horários coletivos, pelo conjunto dos professores. Estes momentos de estudo foram criados para as escolas participantes do “*projeto inter*”, primeiramente, e depois expandidos para toda a rede a partir do Estatuto do Magistério Municipal.

Obviamente, boa parte dos documentos e relatórios das ações e projetos desenvolvidos pela SME naqueles anos não foi escrita por Freire, mas verificamos nessas obras características que podem ser englobadas como uma “marca” de Freire em sua gestão. Estes materiais não foram destinados a formalidades burocráticas da SME, mas publicados e distribuído às escolas e muitos dos quais foram objetos de discussões nos horários coletivos, alguns contando com a presença das equipes dos NAEs, como descritos nos relatórios internos da SME (SÃO PAULO, 1992d, 1992e). Alguns desses materiais que relatam as ações formativas da secretaria são bastante densos em seus conteúdos, apontando aspectos teóricos, as táticas de formação de professores, os critérios de escolha das escolas para participação de projeto, além dos relatos de pais, alunos e professores envolvidos nas discussões propostas pela gestão municipal. Nas publicações destinadas aos professores e comunidade, destaca-se, ainda, a diversidade de gêneros para a elucidação das propostas, havendo, inclusive uma história em quadrinhos (SÃO PAULO, 1992g), sobre a qual falaremos mais adiante. Alguns documentos eram mais curtos e propositivos, outros de maior profundidade e maior número de páginas. Entretanto, a maior parte das publicações consistiam-se por brochuras de tamanho

A5, tendo por volta de 60 páginas. A impressão gráfica lembra um texto datilografado e depois fotocopiado, o que indica uma opção econômica, ou de ordem prática, mas que garantia a quantidade e diversidade de documentos. Ao não serem confeccionadas com o intuito de uma leitura privada, mas coletiva, os documentos tem por características serem relativamente curtos, adequados ao tempo de horário coletivos e de reuniões. Em algumas destas reuniões as equipes dos NAEs utilizaram esses documentos em conversas com professores, como também com a comunidade, como atestam alguns relatórios da SME. Os primeiros documentos serviram para apresentar as propostas da nova gestão, mas também para iniciar um diálogo com os professores, já apontando uma consulta aos professores. Nesse sentido, o documento 2 do “Movimento de Orientação Curricular” apresenta o registro das opiniões dos professores que sobre como deveria ser a escola e o ensino, suas dificuldades. As respostas foram comentadas pela equipe de SME que não deixou de apresentar seus posicionamentos. Muitas das transformações decorrentes do novo regimento implantado no último ano da gestão foram divulgadas pela série de documentos “*Regimento em Ação*”. O funcionamento dos ciclos, ponto controverso do novo regimento, ao por fim à reprovação escolar, foi apresentado em documento que consistia numa história em quadrinhos. O projeto de Freire também se utilizou de cartas como meio de alcançar os educadores da cidade, publicadas no Diário Oficial da Cidade. Os Cadernos de “*Visão de área*” das diversas disciplinas foram criados após discussões coordenadas pelas equipes dos NAEs com assessoria das universidades conveniadas (USP, UNICAMP, PUC) com o intuito de discutir o papel das diferentes matérias no contexto do “*Movimento de Reorientação Curricular*”. Esses documentos, de um modo geral, apresentavam um “Breve histórico” do ensino no Brasil da disciplina abordada, algumas discussões conceituais com o intuito de refletir sobre o ensino e “*propor parâmetros para a construção de programas pelos educadores*”. Os Cadernos de “*relatos de prática*” aparecem como consequência do material anterior. Apresentavam práticas inspiradas nos cadernos de “*Visão de área*” realizadas pelos professores. Esses relatos foram selecionados e comentados pelas equipes dos NAEs, DOT e assessores das Universidades. Os cadernos “*Ação Pedagógica pela via da interdisciplinaridade*” serviram como uma das ferramentas sobre a transformação do currículo. Além de apresentar os conceitos pertinentes a construção de um currículo interdisciplinar, apresentavam algumas discussões travadas nas escolas que participavam desse projeto. Esses cadernos serviam para orientar a condução dos projetos de cada unidade. É bastante ilustrativo as perguntas abaixo, retiradas de um desses materiais, relativas à discussão de um novo currículo a ser construído pela escola.

Que conteúdos são os melhores para quem?
Quais relações entre os conteúdos ensinados e a realidade dos alunos?
Qual a relação entre a escola e a vida?
Qual o significado da escola para a vida do educando? (SÃO PAULO, 1992b, p.4)

O discurso presente nas obras escritas por Freire, igualmente aos documentos criados pela sua equipe na gestão na SME, é bastante focado na transformação da sociedade por meio de uma educação que leva os “oprimidos” à conscientização de sua situação de opressão e para a necessidade de transformar a realidade injusta. Ao torna-se gestor pasta de educação da capital paulista, Freire não abandonou sua visão de educação progressista e procurou implantá-la nas escolas municipais. Dado o forte caráter transformador do pensamento e da prática freiriana, seria de se presumir a incompatibilidade da permanência das ações da gestão de Freire em governos não progressistas. O discurso freiriano pede a atuação de educadores engajados com uma transformação social, educadores que optem por uma educação que, longe de ser neutra, acreditava na transformação social, possibilitada por transformações na prática do ensino. Isso é bastante claro ao nos atermos as perguntas acima. Os questionamentos assinalados colocam o professor o papel de pensar sobre a relação daquilo que é ensino nas escolas e a realidade dos alunos, convida-os a repensar sua atuação e o papel da escola na comunidade a qual está inserido. Esses questionamentos estavam inseridos em um dos documentos do “*Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade*” e tinham o intuito de propiciar a discussão sobre o currículo escolar, buscando estimular uma educação crítica.

Nesse sentido, é importante também destacar que dentro das propostas da Secretaria Municipal de Educação e de toda a gestão de Luiza Erundina, a publicização da informação era fator imprescindível, pois significava transparência nas decisões (GADOTTI, 2011). Ao buscar a ampla participação popular e docente no processo de construção de uma escola pública e popular era necessário que a informação estivesse disponível a todos, sob pena de não se conseguir romper com a desconfiança de muitos setores. A não publicização da informação poderia significar ainda a tentativa de manipulação, prática contrária aos preceitos e de toda a luta de Freire. A produção desses materiais também significou uma forma de participação dos docentes, pois muitos documentos foram destinados a discutir as visões manifestadas pelos educadores e de apresentar relatos de práticas.

A gestão Freire foi responsável por um modo específico de conduzir suas ações com a participação ampla de pais, alunos e professores e contando com uma formação constante dos professores e, também é marcada, por uma visão educativa que lhe foi bastante própria.

Acreditamos que a gestão de Freire despendeu um relativo esforço para esclarecer aos professores e à população os seus pontos de vista. Os documentos e relatórios publicados por aquela gestão e livros como “*A Educação na Cidade*” são obras que se enquadram numa luta não apenas para elucidar os aspectos teóricos dessa nova educação que estava se criando, mas também são textos de luta. Tratavam-se de ferramentas para um embate que compreendia a sensibilização popular, dos professores, alunos e pais para a construção de uma “*nova escola*”. Estes textos não deixavam de ser também um convite, pois “*a nova educação*” que se pretendia criar compreendia a participação de todos como um sintoma de sua qualidade. Como exposto logo no início de sua gestão, para Freire a escola deveria ser refeita a partir da participação popular.

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola - incluindo pais e comunidade - tiverem de utilizá-la como um espaço para elaboração de sua cultura. (...) A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e as quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. (SÃO PAULO, 1989a, p.8)

Podemos dizer que, de alguma forma, os esforços de Paulo Freire e de todos os membros de sua gestão surtiram efeitos. Algumas ações continuaram presentes durante as gestões que se sucederam como as garantias de uma Jornada que contemplava os horários coletivos presentes no Estatuto do Magistério Municipal, os Conselhos de Escola, os Laboratórios de Informática. Outras ações, no entanto, não tiveram continuidade, como uma das principais proposições, a organização do ensino fundamental em 3 ciclos que durou apenas até 1998. Também a prática de participação na construção das propostas da secretaria não encontrou o mesmo eco após o fim daquela gestão.

Paulo Freire fez parte de uma gestão em que a prioridade passou a ser o atendimento às necessidades das classes populares. No âmbito da educação municipal, isso significou optar por equipar escolas que foram encontradas em situação de penúria e deixar em segundo plano ações que beneficiavam outras classes sociais. Paulo Freire, em “*Política e Educação*” (2001) fala que a administração de Erundina optou por fazer menos obras que beneficiavam os mais abastados para poder atender as necessidades das escolas municipais. *Os viadutos eram prioritários, mas, para servir às classes abastadas e felizes, com repercussão adjetiva também entre as classes populares. As escolas eram prioritárias para as classes populares, com repercussão adverbial para as classes ricas* (p. 51). A proposta daquela administração

não foi romper com a ordem legal, mas priorizar os direitos daqueles que o poder público sempre havia deixado em segundo plano. *“Um sequer direito dos ricos não pode constituir-se em obstáculo ao exercício dos mínimos direitos das maiorias exploradas. Nenhum direito de que resulta a desumanização das classes populares é moralmente direito. Pode ser até legal mas é uma ofensa ética”* (idem).

Paulo Freire liderou na SME uma gestão coerente com os propósitos expostos desde os seus primeiros documentos até o fim do mandato da prefeita Erundina, todas as ações da Secretaria Municipal de Educação foram organizadas em tornos dos mesmos eixos. As ações desenvolvidas foram coerentes, também, com a trajetória teórica e política do célebre educador. Ao caracterizar o que chamava de *“pedagogia do oprimido”*, Freire já apontava para uma forma de educar *“forjada com”* o povo, ao invés de *“para”* ele. *“Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará”* (FREIRE, 2005, p. 34). Paulo Freire, estando à frente da educação municipal, liderou políticas públicas que estavam em consonância com sua produção teórica. Em que pese que as propostas de SME não vieram apenas de Freire, como lembram Torres, O’Cadiz e Wong (2002, p. 104), mas foram frutos de um esforço coletivo que incluía a participação de universidades, educadores dos NAEs e escolas, estas estavam em sintonia com o que Freire havia discutido em seus livros por toda a sua vida.

Em 27 de maio de 1991, Paulo Freire deixou a secretaria de educação. Nessa data, apontou que não estava deixando a luta, mas apenas passando para outras formas de prosseguir o embate que travou durante toda a sua vida. Admitiu a saudade de sua antiga ocupação, de seus livros e escritos e, também, alegou cansaço advindo da idade. Sua carta de despedida foi registrada em *“A educação na Cidade”* (2006).

Esta é, para mim, uma questão bastante interessante porque eu tenho hoje sessenta e oito anos, quase sessenta e nove, e farei setenta no próximo ano, 1991. Eu me sinto, porém, jovem. Talvez não tão jovem quanto me sinto quando tenho de subir cinco andares sem elevador. Meu corpo, então reclama e sublinha meus quase setenta. Vivo, contudo, cheio de vida porque amo a vida.

Às vezes, agora, começo a sentir falta da convivência de meus livros leituras, de meus escritos. Por isso mesmo, penso voltar para casa. Não porque me tenha faltado jamais o suporte desta mulher extraordinária que é a prefeita Luiza Erundina ou também me tenha me faltado a ajuda sempre capaz da equipe com quem trabalho. Sinto falta de meus livros, do quase-ritual com que os olho, abro, com que releio algumas páginas “visitadas” há tempos atrás. (p. 139-40)

Ao afirmar que não estava “*deixando a luta, mas mudando, simplesmente, de frente*” (p. 144), Freire apontava que continuaria seu trabalho de outras formas, como professor, conferencista e, também, escrevendo.

3.13 Uma história a partir dos documentos oficiais

Como dito anteriormente, os relatos desse capítulo foram reconstruídos a partir do contato e análise de documentos oficiais, criados pela SME durante o período estudado por essa pesquisa. Nesses materiais, encontramos uma série de eventos, medidas adotadas pela gestão e dados que são apresentados em uma ordem de importância decidida pelos seus autores. Ao confrontá-los com os relatos oriundos das memórias das educadoras que viveram aqueles anos atuando diretamente ligadas às escolas temos contato com um enredo distinto. A pauta de importância dos acontecimentos costuma ser outra para aqueles que vivenciaram todas as transformações propostas pela equipe de Erundina e Freire.

A gestão de Erundina e Freire ocorreu num momento crucial da história brasileira. O processo de redemocratização atingia sua consolidação do ponto de vista legal e institucional. Voltamos a ter garantidos os nossos direitos civis, as eleições passaram a ocorrer para escolha de todos os cargos representativos nos poderes legislativo e executivo. Entretanto, quando nos referimos a uma “ditadura civil-militar” nos reportamos à abrangência social desse movimento. O Brasil não foi vítima de um grupo isolado que impôs um governo ditatorial a toda sociedade. Pelo contrário, o golpe foi “*apoiado em amplos movimentos sociais*” (REIS, 2014, p. 7). Mais do que isso, a história brasileira aponta para um país de forte tradição autoritária, onde, não poucas vezes, os valores democráticos foram postos em xeque. O lastro social do autoritarismo está presente na sociedade brasileira desde longa data. Dessa forma, o fim do regime autoritário e mesmo o ressurgimento das garantias civis não significam que os valores autoritários existentes na sociedade brasileira desapareceram.

O próprio Paulo Freire elegeu como uma de suas principais preocupações teóricas a transformação do Brasil numa sociedade mais democrática. Ao caracterizar o país como uma sociedade “*em trânsito*”, Freire apontava para valores enraizados na sociedade brasileira que não permitiam nosso desenvolvimento e perpetuavam injustiças sociais.

Ao assumir a Secretaria Municipal de Educação, Freire encontrou várias condições que emperravam a educação na cidade, como o prédio que abrigava duas escolas, situação de

abandono em diversas unidades, como a falta de carteiras e bancos e ausência de outras condições de funcionamento. Também, deparou-se com valores culturais que, aliados aos problemas de infra-estrutura, contribuíam para que a educação desenvolvida nas escolas municipais estivesse longe dos valores democráticos. Assim, quando são apontados os princípios da gestão: “*democratização do acesso*”, “*democratização da gestão*”, “*educação de jovens e adultos trabalhadores*”, “*nova qualidade de ensino*”, verifica-se o desejo de mudar radicalmente a escola que existia até então, possibilitando que aqueles que não tinham acesso à educação passassem a tê-la e qualificando o ensino destinado, chamando a comunidade e os professores a participarem das decisões importantes e buscando garantir uma proposta curricular, que dialogasse com as classes populares, mas que não deveria, por conta disso, ser inferior.

Todas essas medidas tiveram impactos nas escolas. Entretanto, se por um lado havia terreno fértil a todas elas, por outro foram encontradas algumas resistências as mesmas. O lastro social de nossa tradição autoritária também estava presente nas escolas públicas, devido as suas estruturas antidemocráticas, mas também na mente e corações de muitos educadores que acreditavam numa educação pautada por valores conservadores.

A análise documental apontou para caminhos descritivos cuja ordem de importância era proveniente do equipe da secretaria. Por mais que uma análise atenta ultrapasse as questões apontadas pelos documentos da SME, não se deixa de apresentar e dialogar com a versão daqueles que estavam diretamente envolvidos com aquela gestão. Os autores desses documentos estavam situados em um determinado lugar, os órgãos centrais da secretaria de educação, e apresentam sua visão da política pública a partir desse ponto de vista. Nesse sentido, os relatos das educadoras entrevistadas dão luz às dinâmicas das políticas públicas implantadas, a partir do ponto de vista daquelas que as acompanhara de dentro do ambiente escolar. A busca pela construção de uma escola pública popular e democrática encontrou diversos embates e dilemas dentro das unidades escolares e que possivelmente não foram relatados pelos autores dos documentos oficiais. Ao escrever um material com intuito de publicizar algo, ou mesmo participar da formação docente, a equipe responsável deveria eleger aquilo que lhe era conveniente para atingir seus objetivos. Os discursos não são neutros. Os documentos produzidos pela SME articulavam-se com estratégias e práticas que visavam legitimar o projeto reformador que estava em curso. De modo que as ações desenvolvidas eram explicitadas e justificadas, a luz de uma teoria inspiradora, o pensamento de Paulo Freire. Dentro da perspectiva daquela gestão, um governo com concepções radicalmente opostas a outras gestões, as ações desenvolvidas estavam situadas num contexto

de luta, o que significa um cotidiano de “*concorrência e competições cujos desafios enunciam em termos de poder e dominação*” (CHARTIER, 1988, p. 16). Ao lutar pela veiculação de suas ideias, a gestão travava um embate importante, pela “representação” de seus valores, concepção pedagógica e de mundo.

Como lembra Chartier (1988), as apropriações do discurso da SME na escola pelos educadores tendem a se transformar em relação às ideias presentes nos documentos. Eles inclinam-se a fazer leituras, ou apropriações das teorias de forma que lhes são próprias. Isso não significa necessariamente uma deturpação, mas implica que as intenções daqueles que elaboram os documentos não foram contempladas da mesma forma como foram concebidas. Assim, as ideias apresentadas foram recriadas pelos professores, podendo muitas vezes terem sido interpretadas de forma bastante distante das intencionalidades declaradas nos documentos. Deste modo, os relatos das professoras entrevistadas nos mostram suas representações acerca da gestão de Freire e Erundina, podendo nos elucidar sobre elementos constituintes dos desafios enfrentados pela gestão. A capilaridade das ideias que nortearam as ações pode ser medida pela sua vigência nos dias de hoje, e, também, a partir da mentalidade demonstradas nos relatos colhidos.

4 AS ENTREVISTAS

Dedicamos esse capítulo a apresentação das questões relativas às entrevistas. Assim, desenvolvemos os aspectos teóricos acerca e decorrentes da escolha dos procedimentos metodológicos ligados à História Oral. Também, descrevemos o processo como ocorreram as entrevistas, e, em seguida, apresentamos às transcrições decorrentes das mesmas. No capítulo seguinte, apresentamos reflexões analíticas sobre a gestão de Freire e Erundina a partir dos relatos colhidos.

Nessa pesquisa, nos inspiramos nos procedimentos metodológicos do professor José Carlo Sebe Bom Meihy o qual é um dos precursores dos estudos de história oral no Brasil. Como afirma, juntamente com Holanda (2013), a “*história oral é um conjunto de procedimentos*” (p. 15). Trata-se de várias ações articuladas desde a confecção do projeto da pesquisa, à forma de escolha daqueles que serão entrevistados, a condução das entrevistas, o tratamento dado – a transcrição do relato, a devolutiva das entrevistas e a opção ou não pela análise das mesmas.

Ao preparar a pesquisa sobre as memórias acerca de Paulo Freire como gestor da SME, nos deparamos com a necessidade de desenvolvermos alguns conceitos antes de definirmos aqueles que seriam participariam da pesquisa, a condução das entrevistas e o tratamento dado ao resultado das mesmas. Assim, antes da escolha das educadoras que nos forneceram seus relatos, foi necessário refletir sobre conceitos conectados a noção de memória coletiva (HALBWACHS, 2006) como meio de constituição da identidade. Da mesma forma, a utilização dos procedimentos metodológicos relatados por Meihy (2013) nos apontou a necessidade de debruçarmos sobre as concepções que os envolvem.

Há várias formas de construir trabalhos de história oral, cujas as modalidades existentes são história oral de vida, história oral temática, e Tradição Oral. Também existem várias opções metodológicas de condução das pesquisas de história oral. No âmbito desse trabalho em alguma forma se entrecruzam as duas primeiras modalidades mencionadas. Esta pesquisa define-se por uma história oral temática, apresentando, entretanto, aspectos de uma história oral de vida. Em outras palavras, pedimos para que as entrevistadas falassem de aspectos de sua vida, abordando inclusive sua infância, mas foi solicitado que dessem ênfase ao período em que Paulo Freire esteve na SME. Também optamos pelos procedimentos apontados por Meihy em relação a escolha das educadoras que participaram das entrevistas, no que se refere ao estabelecimento de uma comunidade de destino, colônia e redes.

4.1 Porque História Oral e porque memórias de educadoras

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. (Foucault, 2003, p. 71)

Ao pesquisar os diálogos existentes entre a educação e a história oral, Teixeira (2004) nos mostra a importância da segunda para reverter o quadro criado pelo “*paradigma do mercado*” característico da “*modernidade líquida*” que mais de orientar as subjetividades para o consumo, acaba por transformar nossos anseios e preocupações em questões do presente, individualizando os desafios sociais, perdendo-se a dimensão temporal e a possibilidade de compartilhar experiências para a solução dos dilemas atuais. Teixeira nos lembra que o “*Paradigma do Mercado e do espetáculo*” (p. 165) não está apenas presente nas “vitrines” mas habita cada vez mais a subjetividade humana. A história oral, assim como a educação, pode contribuir para a consumação de fissuras, ou pequenas desterritorializações dos parâmetros da modernidade líquida.

Ao defender a História Oral como movimento e como prática pedagógica, Teixeira destaca o caráter político da educação (assim como Freire) e da História Oral e entende as duas “*como processos e práticas capazes de subverter o esquecimento e contribuir para a construção de sociedades e subjetividades democráticas*” (TEIXEIRA, 2004, p. 165). E ambas podem auxiliar a todos os “*educadores e educadoras, na construção de uma outra sociedade, possível, e de um outro Brasil, necessário...*” (idem).

A memória, mais do que um conjunto de lembranças do passado, trata-se de algo útil à constituição das identidades tanto individuais, quanto coletivas, pois se somos nós quem construímos a memória, esta também nos “*modela*” (CANDAUI, 2012). Perder a memória significa não saber quem se é, nem seu papel na sociedade. A memória se constitui enquanto fator importante na constituição da identidade, sendo que a forma como vemos o mundo está ligada à forma pela qual interpretamos o passado. A luta pela memória, nesse sentido, pode se tornar uma luta política, pois a significação de tarefas do presente está relacionada às concepções construídas sobre diversas experiências pela qual fizemos parte, como também, as memórias de outros contribuem para a constituição desses significados.

A importância de ouvir aqueles que participaram desse processo nas escolas e que viram os embates decorrentes da implementação dessas ideias no cotidiano das unidades de ensino, apontou para nossa escolha metodológica. Mais uma vez nos reportamos a Teixeira (2004), a história oral “*é um ato pedagógico, um processo educativo*” (p. 160). Pois os entrevistados são postos numa situação que os faz ressignificar suas experiências. Assim, os entrevistados se reconhecem como sujeitos da história da qual participaram, e, mesmo não sendo autores da pesquisa, participam dela como narradores, acabam por refletir sobre suas ações e apresentam uma análise daquilo que viveram. O caráter educativo da História Oral, assim como, sua vocação democrática, valorizando a voz de personagens que, comumente, não são protagonistas das pesquisas acadêmicas foram fatores importantes para a escolha dessa metodologia para a pesquisa.

Cabe destacar que, dado o fato de que o período quem Freire foi secretário de educação ocorreu num período relativamente recente, muitos professores vivenciaram esse período e o representam em suas recordações. Mesmo aqueles que ainda não atuavam na profissão, naquele instante, conhecem o fato de Paulo Freire ter sido gestor da rede municipal. Muitas das ações da gestão de Paulo Freire (como o estabelecimento do Estatuto do Magistério Municipal, a criação dos laboratórios de informática, e a organização do ensino por ciclos, a reintrodução dos conselhos de escola, a garantia de uma jornada de trabalho com tempo dedicado ao estudo, entre outras ações) continuam presentes nas escolas. Essas características apontam para a história oral como um método bastante adequado para esta pesquisa. Dessa forma, como afirma Meihy (2005, p. 19) “*a história oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado. É isso que marca a história oral como ‘história viva’*”.

O mesmo Meihy (2005) nos apresenta a definição de História Oral como “*um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social das pessoas e de grupos*” (p. 17). Assim, podemos compreender metodologicamente a História oral como “*um conjunto de procedimentos*”, que vão desde a formação do projeto de pesquisa, passando pela escolha dos entrevistados, a forma como serão conduzidas as entrevistas, como serão transcritas e sua publicização. Não basta fazer entrevistas. Por mais que outras formas de uso de entrevistas revelem algum aspecto importante para o saber, para ser história oral, as entrevistas precisam estar articuladas a estes vários procedimentos.

Acreditamos que a metodologia da história oral é adequada para estudar o período de Paulo Freire na Prefeitura do Município de São Paulo, entre outras razões, por ser uma das

formas mais “democráticas” de se fazer história. Portanto, mais condizente com o estudo de um teórico e gestor como Paulo Freire, que teve sua atuação pautada por valores democráticos, que defendia o diálogo constante entre todos os participantes do processo educativo. Dessa forma, estudamos a imagem do educador Paulo Freire a partir da memória das educadoras que atuavam nas unidades de ensino. Diferentemente de estudar o que pensam aqueles que assessoraram e trabalharam diretamente com Freire, pesquisamos o que pensam e o que guardam na memória as educadoras das escolas municipais do momento de sua gestão.

Todos nós somos agentes da história, e Paulo Freire concordava com isso. Nada mais justo que essa história possa ser contada por cada vez mais personagens diferentes. Dado suas características, a história oral permite uma relação entre a constituição do saber e o exercício da democracia, pois “*a história oral é mais do que uma prática de estabelecimento e interpretação de documentos feitos por pessoas de outra época, quase sempre guardados em lugares de acesso restrito aos pesquisadores profissionais*” (MEIHY, 2005, p. 25).

A história oral recebe por parte de seus críticos alguns argumentos que consideramos não constituírem impeditivos para os objetivos deste trabalho. Em geral, muitos apontam que por meio do estudo dos relatos orais não seria possível alcançar a objetividade necessária à pesquisa. Nesse sentido, cabe lembrar que o historiador, ao analisar qualquer documento, seja ele escrito ou não, deve atentar para problemas ligados às dificuldades de reconstrução do passado de forma objetiva. Qualquer fonte histórica é um fragmento do real. Ao tentar reconstruir o passado, a história sempre será um recorte. O próprio historiador, ao fazer a sua análise, mesmo se apoiando no mais estrito rigor metodológico, não está isento de construir um relato a partir de seu modo particular de enxergar o mundo.

Os próprios documentos em que o historiador tem como seus objetos, não são neutros. Ao analisar uma fonte escrita, devemos ter em mente que ela foi construída com base numa visão de mundo associada ao seu autor, ou grupo por ela vinculado. A forma como um determinado extrato social vê os acontecimentos que testemunha está presente em todas as fontes, sejam elas escritas ou orais, e devemos ter em mente este aspecto até ao analisar documentos que em princípio estariam isentos de conteúdo subjetivo como, por exemplo, uma fotografia.

Viñao (2004) afirma que as características que os críticos apontam como problemas existentes nas fontes orais estão, também, presentes em outros tipos de documentos utilizados pelos historiadores. A crítica se dá principalmente pelo fato de se tratarem de textos que narram a vida de “*um modo seletivo*”, “*mais ou menos incoerente ou azarenta*”. Assim, busca-se criar uma continuidade, um sentido. Muitos fatos são esquecidos, ou omitidos, mas

sempre busca-se uma coerência ao que é narrado. Dessa forma, esses fatos são organizados em uma lógica que talvez não corresponda à complexidade do real. A história oral trabalha com narrativas autorreferenciais (que, inclusive, são transformadas em textos) que podem sofrer com esse problema. Entretanto, outros tipos de fonte também apresentam as mesmas características, podendo ser parciais e inexatas. Em outras palavras, Viñao nos lembra que *“todo documento é, por sua própria natureza, um fragmento ou vestígio, e todo texto seleciona e cria uma nova continuidade textual - aparência de continuidade - que substitui a continuidade real, mas silencia boa parte dela”* (p. 355-6).

A fonte, por si só, não revela nada, como um livro não diz nada se estiver escrito numa língua que não compreendemos. É trabalho do historiador investigar os documentos de forma a compreender seus aspectos. Será ele quem fará a fonte falar, seja qual for o seu tipo, devendo ponderar suas vantagens e desvantagens ao escolhê-la e promover sua análise levando em conta os desafios que ela lhe sujeita.

Bosi (2009) também destaca a importância do que é lembrado pelo narrador, independentemente de sua equivalência com a história acadêmica, ou mesmo a oficial. As escolhas que o narrador faz para formulação de sua narrativa é, justamente, o que pode melhor acrescentar num trabalho de História oral. Para a autora, *“os livros de história que registram esses fatos são também um ponto de vista, uma versão do acontecido, não raro desmentidos por outros livros com outros pontos de vista”* (p. 37). Para Bosi, não devemos nos preocupar com a veracidade do que nos é narrado nesse tipo de pesquisa, *“com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas consequências que as omissões da história oficial. Nosso interesse está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida”* (p. 37).

Meihy nos acrescentará dizendo que é justamente aquilo que é menos objetivo que interessa num estudo de história oral. As imprecisões de um relato, as omissões e, até mesmo, mentiras são objeto de análise do pesquisador. Conforme ele *“é justamente o conjunto dessas ‘alterações’ que interessa”*. As emoções do relato do colaborador e as imperfeições das informações passadas por este podem, inclusive, tornarem-se o *“centro da atenção pretendida pela história oral”*.

Sendo assim, as entrevistas realizadas junto as professoras não pretenderam buscar informações objetivas do período em que Paulo Freire foi secretário. Para isso, poderíamos buscar outros tipos de fontes, inclusive por se tratar de um período relativamente recente, havendo uma série de fontes disponíveis, nos arquivos da prefeitura municipal, nos sindicatos,

na grande imprensa e outras instituições. Inclusive, utilizamo-nos dessas fontes para construir o capítulo terceiro, onde descrevemos as principais ações da gestão de Freire à frente da SME.

O que se buscou nesse trabalho foram, justamente, aspectos não objetivos, como as representações das educadoras acerca do próprio Paulo Freire. As impressões guardadas na memória de personagens que viveram aquela época não são quantificáveis e dificilmente estão contempladas nos relatos presentes em outros tipos de fontes, as quais, geralmente, estão vinculadas aos assessores diretos de Freire²¹. Se, para vários pesquisadores, a gestão de Freire foi importante, qual seria a visão de quem viveu àquela época? Quais impactos a gestão de Freire marcou na identidade dos professores que viveram aquele período? A gestão de Freire foi bastante documentada, o que pode servir para a realização de muitas pesquisas, mas aqueles que presenciaram e participaram desse momento estarão disponíveis apenas enquanto a natureza assim o determinar. Convém ainda lembrar que toda prática de Paulo Freire esteve vinculada à sua produção teórica e visava, principalmente, a formação política do “trabalhador”. E que boa parte das ações de Freire na prefeitura estava ligada a tentativa de uma diálogo com os professores seja por meio de cursos de formação, de visitas às escolas e de textos dirigidos aos educadores. Quais foram os efeitos dessas iniciativas? Em alguns relatórios da época verifica-se o temor de que as conquistas dessa gestão se perdessem numa eventual mudança na administração municipal, nesse sentido, investiu-se bastante nas pessoas para que elas lutassem por uma educação de qualidade. O que resultou desses esforços?

Se o que nos interessa são as impressões e sentimentos ligados à memória daquela época, a história oral torna-se a melhor metodologia. Pois, mesmo que os colaboradores apresentem informações incorretas do período em questão, justamente essas deverão ser analisadas. “*Em história oral não existe mentira*” (MEIHY, 2005, p. 54). Não apenas o fato do colaborador se confundir e informar algo incorreto, o que pode ocorrer por conta de não se lembrar, mas, mesmo se o colaborador quiser passar algo incorreto de forma consciente, a versão distinta da “história oficial” é, por si só, um aspecto importante para a análise, pautando sempre o que essas omissões e esquecimentos significam enquanto experiência

²¹ Durante a implantação de seus programas, a gestão de Freire também registrou o relato de professores envolvidos. É o caso de professores que passaram pela formação de multiplicadores de informática na escola. O relatório do Projeto Gênese está repleto desses relatos. Entretanto, acreditamos que esse tipo relato difere em muito do que pretendemos captar. Os relatórios da secretaria municipal, mesmo apresentando a fala de seus professores, não deixa de ser a visão dessa instituição, pois os relatos colhidos os são dentro de um contexto específico, onde o professor é um funcionário, como também, na edição do relatório, os relatos são escolhidos em função da ideia que se pretende transmitir enquanto administração municipal. Mesmo sabendo da inspiração democrática que foi a gestão Paulo Freire não devemos deixar de atentar para este fato, ou ainda, justamente tentar perceber como os professores se comportavam nesse sentido, se, realmente, estavam à vontade para expor sua opinião. Essas considerações mostram que história oral pode suprir esse tipo de necessidade.

vivida. Tentando entender em que sentido essas versões que omitem, ou transformam os acontecimentos representam para o entendimento do que estamos pesquisando.

Assim, nesta pesquisa, ao registrar as versões apresentadas pelas educadoras não buscamos o estabelecimento de uma verdade “*e sim da experiência*” (MEIHY, 2005, p. 55), como uma forma de produzir saberes, ou mais conhecimento sobre este determinado assunto para que se possa aumentar nossa compreensão sobre a atuação de Paulo Freire na Secretaria Educação.

Nosso objetivo foi buscar representações, entre as educadoras, acerca de Paulo Freire e do período em que foi secretário. Mas ao utilizar a metodologia da história oral como ferramenta para alcançar esse objetivo devemos nos lembrar de que estaremos participando da “*construção da versão*”, do próprio documento (ALBERTI, 2004). Isso implica numa responsabilidade grande. A memória da entrevistada foi registrada e transformada em um documento escrito, por alguém que, apesar de também ser educador da rede municipal, vem de uma formação, de uma experiência distinta do gerador da memória, e mesmo de uma outra geração²². Daí toda necessidade de respeitar essa pessoa que estará depositando sua memória em nossas mãos.

4.2 Memória e identidade das professoras

Nesse item, apresentamos algumas discussões em torno do tema memória. Sua definição e sua relação com o contexto social e com a História, enquanto conhecimento sistematizado e concluímos com a importância da História oral para sua preservação. Assim como sua importância para a definição da identidade.

O ato de entrevistar professoras com a meta de resgatar as lembranças que estas detêm sobre o período em que Paulo Freire foi secretário de educação nos convoca a conhecer melhor o que é a memória. Dessa forma, é importante refletir sobre o conceito a define, seu papel atual na sociedade e suas características que sejam importantes para a efetuação de uma pesquisa de história oral.

Nesta pesquisa, entendemos por memória a definição que Meihy apresenta e que dá importância ao seu caráter social. Para esse historiador, “*memórias são lembranças*

²² O autor desta pesquisa estava cursando o ensino fundamental quando Freire assumiu o posto de secretário municipal de educação, enquanto que as educadoras entrevistadas já estavam exercendo suas respectivas carreiras.

organizadas segundo uma lógica subjetiva que seleciona e articula elementos que nem sempre correspondem aos fatos concretos, objetivos e materiais” (2005, p. 63). O que interessa ao historiador é a capacidade da memória individual de se articular com uma memória coletiva e suas representações acerca dos acontecimentos lembrados ou não. Assim, a memória de cada entrevistada *“só tem sentido em função de sua inscrição no conjunto social das demais memórias”* (idem) relatadas. Cada indivíduo constrói sua memória em termos de sua relação com os outros integrantes da sociedade. *“É sobre a relação entre o ser individual e o mundo que se organizam as lembranças e os processos que explicam ou não o significado do repertório de lembranças armazenadas”* (idem). Nesse sentido, Halbwachs (2006) nos lembra que *“jamais estamos sós”* (p. 30). Mesmo que nossa memória remata a algum acontecimento vivido unicamente por nós, não deixamos de carregar conosco uma série de valores socialmente construídos. Nossa percepção dos acontecimentos é mediada pela cultura na qual estamos inseridos. Assim, toda memória individual remete, de alguma forma, a aos conceitos da sociedade a qual pertencemos.

O caráter social da História oral se trata de uma questão muito importante. No prefácio ao livro de Eclea Bosi, Chauí nos apresenta um retrato da sociedade capitalista que oprime os mais velhos de várias maneiras, desde a constituição das famílias atuais (pequenas, ao invés de numerosas) até a introdução da história oficial. Assim, o lugar do mais velho é sempre relegado a um plano inferior. Dessa forma, a memória também passa a ser esquecida pela sociedade. Entende-se assim, que, não apenas a memória só tem sentido para História oral pela sua característica de memória social, mas, podemos ir além e perceber que a memória individual se debilita muito. Uma memória individual que não serviria para se passada como experiência aos demais, acabaria também por relegar seu autor a um papel secundário na sociedade. Entretanto, seria impensável uma memória assim, ela é sempre social, pois ao nos constituirmos enquanto ser social, fazemo-nos enquanto membros de um determinado tempo, local e comunidade. Nossa memória constrói-se enquanto diálogo com experiências que são valorizadas pelos grupos dos quais fazemos parte. *“O tempo da memória é social, não só porque é o calendário do trabalho e da festa, do evento político e do fato insólito, mas também porque repercute no ato de lembrar.”* (CHAUÍ, 1994, p. 31). Assim, como nos lembra Pollak (1992), ao contar sua história, a pessoa seleciona acontecimentos, de modo a construir uma imagem de si própria que, nesse momento, ela apresenta a coletividade da qual faz parte. Trata-se da forma como ela percebe a si mesma e deseja ser percebida pelos outros. A identidade que ela constrói de si mesma, só faz sentido enquanto *“referência aos critérios*

de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com os outros” (p. 214).

Devido às características e a essência da memória, a história oral se torna um dos melhores métodos para seu estudo. Pois, a História oral é mediadora entre a memória e a História (com seus rigores acadêmicos), duas entidades distintas e, talvez, até mesmo, opostas. A História é uma disciplina acadêmica com seus ritos, critérios e metodologias, trata-se, portanto, de uma forma de ciência. O discurso do historiador foi, por muito tempo, pretendente a alcançar uma verdade. Mesmo nos dias atuais, quando novas discussões apontam para a impossibilidade de alcançar uma narrativa isenta de subjetividade, o discurso do historiador se apresenta como portador de grande autoridade. Já a memória é uma capacidade própria aos seres humanos que não depende da ciência para existir, cujo discurso é permeado de um caráter subjetivo. Essa diferença está bastante explícita nas palavras de Nora (1993).

Memória e História: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória sempre atual, um elo vivo no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura e projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwacz o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural, individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo. (NORA, 1993, p. 9)

Essa distinção entre memória e história remete a tipos de sociedades nas quais se baseiam essas entidades. A memória está bastante ligada às sociedades mais tradicionais, enquanto a História, como disciplina acadêmica, está associada ao processo de modernização das sociedades coloniais.

Na periferia, a independência das novas nações conduziu para a historicidade as sociedades já despertadas de seu sono etnológico pela violentação colonial. E pelo movimento de descolonização interior, todas as etnias, grupos, famílias, com forte bagagem de memória e fraca bagagem histórica. Fim das sociedades-memórias, como todas aquelas que asseguram a conservação e transmissão dos valores, igreja ou escola, família ou Estado. Fim das ideologias-memórias, como todas aquelas que asseguravam a passagem regular do passado para o futuro, o indicavam o que se

deveria reter do passado para preparar o futuro; quer se trate da reação, do progresso ou mesmo da revolução. Ainda mais: é o modo mesmo da percepção histórica que, com a ajuda da mídia, dilatou-se prodigiosamente, substituindo uma memória voltada para a herança de sua própria intimidade pela película da atualidade. (NORA, 1993, p. 8)

A História diferencia-se da memória, não apenas por ser fruto do Estado Moderno, mas também se tratar de um modo de diferentes sociedades perceberem a dimensão temporal, suas experiências, o que é relevante, e o papel da experiência dos mais velhos. Nas sociedades onde a memória tem papel importante, os mais idosos representam um saber que é transmitido aos mais novos. Em nossa sociedade moderna, a juventude aprende na escola uma história institucionalizada. Mesmo levando em conta, os esforços de muitos educadores de transformar o ensino, estimulado que os jovens procurem os parentes mais velhos para conhecer as lembranças destes sobre determinado fato, isso apenas mostra que o ouvir memórias deixou de ser um movimento natural.

Se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares. Não haveria lugares porque não haveria memória transportada pela história. Cada gesto, até o mais cotidiano, seria vivido como uma repetição religiosa daquilo que sempre se fez, numa identificação carnal do ato e do sentido. Desde que haja rastro, mediação, não estamos mais dentro da verdadeira memória, mas dentro da história. (NORA, 1993, p. 8)

Para Nora, História e memória são opostas. A Histórica analisa e critica tudo que tem sob seus olhos, inclusive a própria memória. Enquanto esta se trata de fenômeno espontâneo que une gerações da mesma família, ou grupo. A História surgiu para forjar um sentimento de unidade nacional. Enquanto a memória era hegemônica antes do nascimento da nação moderna. Nas sociedades atuais, a memória cada vez perde espaço. As tentativas de manter viva a memória, como criar “*museus, arquivos, cemitérios e coleções*” são, na verdade, expressão de seu enfraquecimento em nosso mundo.

De forma distinta, Le Goff (2003) apresenta uma visão de memória cujo aspectos institucionais são assimilados em sua formação ampliando-a e reconfigurando-a. Na sua visão, não haveria uma oposição entre a História e a Memória. Para ele, alguns eventos foram importantes para a transformação dessa capacidade humana. Invenções como a escrita e a imprensa possibilitaram o um maior acúmulo de informações por parte das sociedades. Do mesmo modo, a criação de calendários pelos mais diversos movimentos destaca elementos que devem ser lembrados pelos revolucionários. Até mesmo a tecnologia influencia a memória, a fotografia possibilitou o registro de diversos momentos da vida cotidiana o que passa a reconfigurar a memória das famílias. Assim, a memória ao longo do tempo passou por

diversas transformações, a luta por sua manutenção já existia antes do surgimento de uma História Moderna.

Assim como a História, a memória não é espontânea (Nora, 1984) e como disse Delgado (2006) *“podemos afirmar que, de fato, não há oposição, mas, sim alteridade entre memória e História, e a construção da identidade e a representação do passado as aproximam.”* (p. 42).

De qualquer forma, o atual estágio da sociedade moderna caracteriza-se por uma valorização do presente em detrimento do passado. A memória é deixada de lado, perdendo o seu papel de transmissão da experiência dos mais velhos aos mais novos. Há várias causas para isso. Por um lado, a modernidade apresenta desafios que os mais velhos não experimentaram e assim, sua experiência não se encaixa nos dilemas que as novas gerações precisam responder. Os jovens de hoje encontram instituições tradicionais como o matrimônio, família, religião, sexualidade funcionando de forma totalmente distinta daquelas que seus pais e avós conviveram em suas respectivas juventudes. Muitas tradições já não servem para os dias atuais, sendo portanto questionadas e redimensionadas. Isso, por si só, já é um elemento importante para que as experiências dos mais velhos não sejam valorizadas, na mesma intensidade de outrora, pelos mais jovens.

Entretanto, há ainda outras características de nossa sociedade que relegam a memória a um papel menor. Para Lipovetsky (2005), o atual estágio da sociedade está caracterizado por uma valorização do presente que exclui a dimensão do passado e, até mesmo, do futuro, devido a um tipo de individualismo que nos é próprio e que tem sido cultivado em nosso tempo.

Viver o presente, nada mais que o presente, não mais em função do passado e do futuro: é esta “perda do sentido da continuidade histórica” (C. N., p. 30), esta erosão do sentimento de pertencer a uma “sucessão de gerações enraizadas no passado e se prolongando para o futuro” que, segundo C. Lasch, caracteriza e engendra a sociedade narcisista. Hoje em dia vivemos para nós mesmos, sem nos preocuparmos com as nossas tradições e com a nossa posteridade: o sentido histórico foi abandonado, da mesma maneira que os valores e as instituições sociais. (...) Quando o futuro parece ameaçador e incerto, resta debruçar-se sobre o presente, que não paramos de proteger, arrumar e reciclar, permanecendo em uma juventude sem fim. Ao mesmo tempo em que coloca o futuro entre parênteses, o sistema procede à “desvalorização do passado”, em razão de sua avidez de soltar-se das tradições e das limitações arcaicas, de instituir uma sociedade sem amarras e sem opacidade; como a indiferença pelo tempo histórico instala-se o “narcisismo coletivo”, sintoma social da crise generalizada das sociedades burguesas, incapazes de enfrentar o futuro de outro modo, a não ser com desespero. (p. 33)

Lipovetsky apresenta do narcisismo como uma representação pertinente ao nosso mundo atual. A figura mitológica de Narciso representaria nosso momento histórico,

caracterizado por um tipo específico de individualismo, desligado de qualquer coisa que o transcenda, importando apenas o “aqui e agora”, enfraquecendo assim a importância da memória. Essa imagem apresenta entre outras características um esvaziamento do espaço público e a despolitização dos indivíduos, decorrentes de um mundo desesperançoso, onde o futuro vislumbra a possibilidade da catástrofe ambiental, onde não restou espaço para ideologias que buscavam a harmonização da sociedade.

Ao ler Walter Benjamin (1994), percebemos que essa questão pode ser compreendida de uma forma ainda mais complexa. Desde o surgimento da imprensa e do romance que a arte do “narrador” - aquele que transmite a experiência (sua ou de outras pessoas) aos outros está desaparecendo. Assim, essa não seria um “*sintoma de decadência' ou uma característica 'moderna*” (p. 201) mas estaria associado a transformações bastante profundas das sociedades e que vem ocorrendo já há alguns séculos, desde a ascensão da burguesia no cenário econômico e depois político da Europa.

Na realidade, esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas (p. 201)

Este autor, já em sua época, falava de coisas que são bastante familiares a nós, homens e mulheres do século XXI, como o imediatismo da informação transmitida na notícia, o desaparecimento do “*dom de ouvir*”. Também, alterações no mundo do trabalho são aspectos importantes no desaparecimento da arte de narrar.

Obviamente que, ao procurarmos pessoas para narrar a sua história, não estaríamos procurando um agente raro, quase inexistente. Significa, pelo contrário, que, ao pedirmos que falem suas de suas memórias, essas pessoas estão sendo convidadas a fazer algo que já não é mais uma prática tão comum. Elas foram chamadas a comungar sua visão de mundo e suas experiências, numa sociedade que deixou de prestigiar as experiências passadas. Mundo que valoriza o presente imediato e que as informações tem prazo de validade. Não se mastiga a informação, pois esta logra será substituída por um novo assunto. Walter Benjamin nos lembra, ainda, da ligação do ato de narrar com algo transcendente como a sabedoria. O narrado era um conselho, resultante de uma experiência do próprio narrador ou de outrem, mas que valia para os ouvintes, como exemplo. “*A arte de narrar está definhando porque a sabedoria - o lado épico da verdade - está em extinção*” (p. 200-1).

Para Marilena Chauí (2009), a hipervalorização do presente se trata de uma forma a mais da sociedade capitalista oprimir. O capitalismo exerce sua dominação sobre os membros

das classes sociais mais baixas, como também, sobre os mais velhos, não permitindo a estes que ocupem um lugar digno na sociedade e assim impossibilitando que a memória tenha um papel importante na sociedade.

Mas a sociedade capitalista impede a lembrança, usa o braço servil do velho e recusa seus conselhos. Sociedade que, diria Espinosa, “não merece o nome de Cidade, mas o de servidão, solidão e barbárie”, a sociedade capitalista desarma o velho mobilizando mecanismos pelos quais oprime a velhice, destrói os apoios da memória e substitui a lembrança pela história oficial celebrativa. (CHAUÍ, 1994, p. 18)

Se a arte de narrar, como afirma Benjamin, está ligada à sabedoria, a desvalorização dos mais velhos e de suas memórias torna-se uma forma de tirar dos mais novos um patrimônio que deveria ser naturalmente recebido, o que aumenta a importância da História Oral como uma forma de resistência a alguns dos valores hegemônicos de nossa sociedade.

Esses autores nos mostram como o papel da memória em nosso mundo atual se transformou. A percepção do passado ocorre, justamente, porque esse se difere bastante do presente. Nora nos mostrará que um desses elementos está ligado ao distanciamento entre passado e presente que marca a sociedade moderna. “*Para que haja um sentimento do passado, é necessário que ocorra uma brecha entre o presente e o passado, que apareça um ‘antes’ e um ‘depois’*” (p. 19). Há uma ruptura entre o passado e o presente, nos tempos da memória essa distinção não aparecia, porque havia uma continuidade entre o passado e o presente. Do mesmo modo, o futuro não seria muito diferente do que se tinha passado até então.

É esta relação que se quebrou. Da mesma forma que o futuro visível, previsível, manipulável, balizado, projeção do presente, tornou-se invisível, imprevisível, incontrolável; chegamos, simetricamente, da ideia de um passado visível a um passado invisível; de um passado coeso a um passado que vivemos como rompimento; de uma história que era procurada na continuidade de uma memória a uma memória que se projeta na descontinuidade de história. Não se falará mais de “origens”, mas de “nascimento”. O passado nos é dado como radicalmente outro, ele é esse mundo do que estamos desligados para sempre. É colocando em evidência toda a extensão que dele nos separa que nossa memória confessa sua verdade. (Nora, 1993, p. 19)

A memória se tornou um patrimônio predominantemente individual, sendo poucos os momentos de seu compartilhamento. Assim, essa pesquisa buscou socializar uma experiência que nos interessa, justamente, pelo fato de ser distinta de outras, para que não seja esquecida. Evidenciando seu aspecto social, ao registrar memórias de educadoras que viveram um momento específico e que devem servir como uma forma de transmissão dessa experiência pela qual as entrevistadas viveram.

A comunidade de destino dessa pesquisa, trata-se de professoras com pelo menos 23 anos de carreira, ou aposentadas, encaixam-se nessa discussão. Não se trata aqui de uma questão de pertencer à chamada terceira idade, mas de deter uma bagagem, uma vez que já são mais velhos, não apenas em idade, mas também de experiência profissional. Essas profissionais são testemunhas e agentes de um momento importante para a educação e a cidade de São Paulo - que foi a passagem de Freire na SME, num momento histórico peculiar, no entanto, vivem atualmente num momento em que a sua experiência histórica não é valorizada. A conjuntura político-social em que Freire foi secretário de educação coincide com circunstâncias essenciais do processo de democratização do Brasil após a ditadura civil-militar. Sua posse ocorre em 1989, no ano seguinte ocorreu a promulgação do ECA, um ano antes foi a Constituição Brasileira promulgada. Logo depois, em 90, Fernando Collor de Mello tomou posse como primeiro presidente eleito pelo voto direto após o golpe civil-militar de 1964. Sua gestão na SME, integrante do governo de Luiza Erundina, possibilitou nas escolas municipais, uma série de transformações de ordem política, administrativa e pedagógica que foram bastante importantes e que permaneceram nas gestões seguintes. Destaca-se, nesse sentido, o ressurgimento dos Conselhos de Escola e a introdução dos ciclos, a criação do Estatuto do Magistério Municipal, entre outras, como algumas dessas medidas.

Resgatar a memória dos professores sobre esse período que acreditamos ser tão importante denota, de certa forma, uma espécie de luta. A memória que é transformada em estudo acadêmico, não é a mesma memória espontânea que surge na transmissão da transmissão da experiência de pessoa a pessoa. A própria entrevista de uma pesquisa de história oral, trata-se de um fenômeno específico que não costuma fazer parte do cotidiano das entrevistadas. De modo que o relato autobiográfico, neste caso, não ocorre da mesma maneira de outras formas de transmissão como as conversas entre familiares, ou colegas de trabalho. Mas a pesquisa acadêmica pode servir, justamente, para que não a percamos.

Os lugares da memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumados guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história os varreria. São os bastiões os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco a necessidade de construí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos. Não inteiramente a vida, nem

mais inteiramente a morte, como as conchas na praia quando o mar se retira da memória viva. (NORA, 1993, p. 13)

História e memória, apesar das considerações que as distinguem, caminham juntas. E, nos termos atuais, a memória se apresenta como um espaço de resistência. Essa precisa da história para continuar existindo. É aí que a História Oral apresenta a sua importância, pois é ela, ao contrário, da história convencional, que pode valorizar a memória. Inclusive, compreendendo o que os críticos entendem por “imperfeições”, ou “falhas”. Afinal, como nos lembra Thompson (1992, p. 197) a subjetividade é comum às fontes históricas. Mas que no âmbito desta pesquisa entendemos que essa característica, justamente, constitui a riqueza do relato oral. As representações presentes nas entrevistas, mesmo que inexatas, são elementos constitutivos de visões acerca da realidade por parte das educadoras e que nos permitem refletir sobre elas. A memória é um processo vivo que dialoga com o presente e que enquanto fenômeno social merece ser objeto de estudo.

4.3 A escolha das entrevistadas e as entrevistas

A importância da discussão anterior para essa pesquisa está diretamente ligada à forma como foram escolhidas as participantes e construídas as entrevistas. Essa seleção seguiu alguns critérios tendo em vista o desenvolvimento deste trabalho. Tratava-se de formar uma comunidade de destino e suas divisões, colônia e rede (MEIHY, 2005). Por sua vez, as entrevistas deveriam estar estruturadas com vistas a proporcionar relatos que dialoguem uns com os outros, sendo para isso, importante a definição dessas categorias. A forma como definimos os participantes dessa pesquisa e sua quantidade é o que abordaremos nesse item. Por fim, apresentamos as condições que nortearam a realização das entrevistas.

Num trabalho de História Oral o que tem representatividade é o caráter social da memória. Entretanto, a matéria prima que o entrevistador tem em mãos são relatos individuais que devem, de alguma forma, ser articulados entre si.

Mais do que a soma das memórias individuais, a memória coletiva é um fenômeno construído pela força de fatores externos que circunstanciam um determinado grupo, marcando sua identidade. A memória coletiva é reconhecida no cruzamento de temas comuns - identidade - das narrativas individuais. Onde se dão os pontos de afinidade temáticas, estabelecem-se as memórias coletivas. (MEIHY, 2005, p. 63)

Lendo Halbwachs, compreendemos que não podemos falar de uma memória individual. Toda memória está em alguma medida construída coletivamente. Enquanto seres sociais, travamos relações com outras pessoas o tempo todo. Construímos nossas lembranças através de relações com outros membros da espécie humana mesmo quando estes não estão presentes, através de tudo que foi constituído pela intervenção humana como livros, a arte, ou mesmo nossas construções arquitetônicas e também pelo que não é material, haja visto sermos seres imersos numa cultura. Uma memória individual que esteja encerrada, apenas, na experiência pessoal sem elo com o coletivo, não é possível existir. O que se torna necessário numa pesquisa de história oral é que os relatos devem estar articuladas de modo que se possa perceber as conexões que existem entre eles. Assim, devemos buscar encontrar aspectos de uma memória social.

Seria o caso, então de distinguir duas memórias (...) uma memória pessoal, a outra memória social. Diríamos mais exatamente ainda: memória autobiográfica e memória histórica. A primeira se apoiaria na segunda, pois toda história de nossa vida faz parte da história em geral. Mas a segunda seria, naturalmente, bem mais ampla do que a primeira. Por outra parte, ela não nos representaria o passado senão sob uma forma resumida e esquemática, enquanto que a memória de nossa vida nos apresentaria um quadro bem mais contínuo e mais denso. (HALBWASCHS, 1990, p. 55)

Meihy aponta várias categorias de memória se constituem socialmente, por etnia, gênero, classe social ou circunstância histórica, ou seja, podemos falar em uma memória das mulheres, dos negros etc. Nesse trabalho, a memória será categorizada pela questão da ocupação profissional comum das participantes e, assim, tentaremos perceber quais são os aspectos dominantes nas suas falas.

Como dito anteriormente, a História Oral tem por característica o aspecto social. Essa pesquisa só se justifica na medida em que os diversos relatos individuais dialoguem entre si e formem um conjunto que represente o que investigamos. *“Social, sobretudo, porque o indivíduo só se explica na vida comunitária. Daí a necessidade de definição dos ajustes identitários culturais.”* (MEIHY, 2005, p. 79). Dentro da metodologia proposta por Meihy (2005), há três conceitos importantes para a definição do grupo de pessoas que participaram da pesquisa. “Comunidade de destino”, “colônia” e “rede” são elementos que organizam a escolha das educadoras entrevistadas. Tratam-se de critérios que se definem de uma identidade mais ampla (a comunidade de destino) até a mais específica (a rede). Por meio da utilização desses conceitos, é possível, a partir da metodologia da História Oral pesquisar grupos de modo que os relatos façam sentido, não sendo apenas uma relação de opiniões diferente sobre o tema, mas histórias que façam sentido para o grupo estudado.

Assim, a escolha das entrevistadas ocorreu a partir da definição de uma comunidade de destino. É ela que “*marca a unidade de um grupo*” (MEIHY, 2005, p. 70), continuamos por definir a colônia, uma parcela de pessoas integrantes da comunidade de destino, com o intuito de viabilizar o estudo e aprimorar os aspectos identitários do grupo estudado. Por fim, definimos duas redes para a condução da pesquisa. A rede se trata de um fracionamento ainda menor que o visto na colônia. As participantes deste estudo foram escolhidas identificando-as a partir de duas redes diferentes com o intuito de auxiliar a percepção sobre diversos olhares sobre a gestão de Freire.

Sobre a definição de “comunidade de destino” Meihy também aponta que “*é o resultado de uma experiência que qualifica um grupo, dando-lhe princípios que orientam suas atitudes de maneira a configurar uma coletividade com base identitária*”. (2005, p. 72). Assim, o primeiro passo foi defini-la em torno de membros de uma profissão. Deste modo, foram escolhidos membros da carreira do magistério, ou seja, professores, coordenadores pedagógicos, integrantes da gestão das unidades escolares, que vivenciaram um determinado período como funcionários da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), nos anos de 1989 a 1992, que coincide com o período em que Paulo Freire foi secretário municipal de educação na cidade de São Paulo. Para constituir o grupo a ser entrevistado, também foi importante o fato de que essas pessoas deveriam, na época, estar atuando nas escolas e não nos órgãos centrais da SME.

Ao constituir a colônia desse estudo, aprimoramos o perfil das entrevistadas focalizando em outros aspectos relevantes. Assim, outro elemento identitário importante foi o de gênero. Escolhemos as mulheres por estas se constituírem em maioria nas escolas. Também, ao definir as educadoras que foram ouvidas refletimos sobre a relação das mesmas com a atuação política. Dado a politicidade do período em questão, optar, ou não, por entrevistar educadoras com atuação sindical ou outro tipo de militância política pode levar a diferentes tipos de análises. Nesse sentido, Hobsbawn (1990) nos alerta que é muito comum a visão de que a história de movimentos que “*representam os trabalhadores, podia substituir a história das próprias pessoas comuns. Mas isso não acontece. A história da revolução irlandesa, não é idêntica à história do IRA...*” (p. 20). Educadoras que atuavam como militantes políticos ou sindicais podem levar representações do passado distintas de outros não envolvidos organicamente com essas instituições. Entretanto, o engajamento em causas políticas e sociais faz parte da trajetória de muitas educadoras, o que não significa que os relatos dessas não devesse ser cogitado, mas que durante a pesquisa e posterior análise deve-se levar em conta esse papel desempenhado pela entrevistada. Dessa forma, a escolha de

educadoras não levou em consideração a relação dessas docentes com os movimentos sindicais, ou militância política, atuantes no magistério municipal, mas acolheu os relatos dessas entrevistadas na medida que se adequavam ao perfil descritos em nossas redes, como será explicitado logo abaixo. Dessa forma, desenvolvemos essa pesquisa através de relatos com redes de educadoras, que trabalharam durante o período em que Paulo Freire foi secretário, mas num primeiro momento não distinguimos se eram ou não militantes. Entretanto, o engajamento político da entrevistada foi levado em consideração na etapa de análise. Assim, a definição do grupo de entrevistadas esteve em consonância à concepção de identidade com a qual trabalhamos. As memórias individuais refletem uma mais geral, entretanto, a simples “soma” das lembranças individuais não configura numa memória social. É preciso ater-se aos pontos de encontro dos relatos que cada um dos colaboradores, sem, no entanto, menosprezar o que há de único em cada experiência.

O que se chama de “gruppal”, “cultural”, “social”, ou “coletivo”, em história oral é o resultado de experiências que vinculam algumas pessoas a outras segundo pressupostos articuladores de identidades culturais. Os indivíduos, nesse contexto, têm autonomia de procedimento na medida em que suas vontades expressam de maneira original a combinação de fatores pessoais, biológicos e as influências do meio, que são sempre culturais. Assim, as experiências de cada um são autênticas e se equiparam às gerais mediante a construção de uma identidade comum. (MEIHY, 2005, p. 79)

Não sendo apenas uma soma de particularidades, a História Oral prescinde duma seleção de participantes que seja significativa tendo em vista a identidade do grupo pesquisado, uma vez que o indivíduo “*só se explica na vida comunitária*”. O perfil identitário das participantes desta pesquisa foi constituído em torno da docência, do gênero e da geração (aqui entendida como o período em comum vivido pelas entrevistadas), com o intuito de que “*os depoimentos individuais reflitam uma experiência coletiva*” (MEIHY, 2005, p. 80).

Foram constituídas duas redes. A diferença entre as duas refere-se à função que as entrevistadas desempenhavam dentro das escolas municipais no período em questão. Desta forma, a rede I compõe-se pelas educadoras que estavam lecionando em salas de aula nas escolas municipais no momento em que Freire assumiu o posto de secretário. Desse modo, incluímos nessa rede, a professora que atuava na SEBES estando nesse momento fora dos quadros da SME, mas que atuava em uma EMEF e acompanhou a transição da EDA de uma secretaria a outra. A rede II foi constituída por educadoras que desempenhavam uma função de gestão em alguma unidade de ensino da rede municipal durante a gestão de Erundina na prefeitura de São Paulo. Ou seja, a rede II é formada por coordenadoras pedagógicas, assistentes de direção e diretoras de escola. A diferença entre as redes aponta para

possibilidade de distintas percepções sobre o que estava ocorrendo nas unidades de ensino durante a gestão de Freire, por aquelas que participaram desse momento como professoras e aquelas que eram gestoras das escolas. Portanto em cada rede, reunimos educadoras com experiências similares em relação as propostas da gestão SME.

No quadro a seguir, resumimos as definições acima da seguinte forma:

comunidade de destino	Educadores da rede municipal de ensino durante o período de vigência da gestão da Prefeita Luiza Erundina
Colônia	Educadoras do sexo feminino e que desempenhavam suas funções nas escolas do município
Rede I	Educadoras em função docente
Rede II	Educadoras em função de gestão

A seguir, temos o quadro com a relação das entrevistadas, o período em que ocorreram as entrevistas. Os nomes das participantes foram alterados.

Quadro das entrevistas:

Nome²³	Datas das entrevistas	Idade²⁴	Início da atuação na rede municipal.	Função desempenhada na época	Tipo de unidade de ensino onde trabalhava na época
Mirian	Dezembro de 2013	65 anos	Antes do início da gestão Erundina/Freire	Diretora	EMEI
Ivone	Fevereiro de 2014	54 anos	Antes do início da gestão Erundina/Freire	Professora	EMEF
Nadir	Fevereiro de 2014	62 anos	Antes do Início da Gestão Erundina/Freire	Coordenadora Pedagógica	EMEF
Eliza	Nov. e dezembro de 2014	51 anos	Durante a gestão de Erundina/Freire	Professora	EMEI
Paula	Nov. e dezembro de 2014	53 anos	Durante a gestão Erundina/Freire	Professora	EMEF
Dona Neidinha	Fevereiro de 2015	71 anos	Durante a gestão de Erundina/Freire	Professora	EMEF

²³ Nomes fictícios.

²⁴ Refere-se à idade que a entrevistada tinha na época da coleta do relato.

Rosa	Março de 2015	56 anos	Durante a gestão de Erundina/Freire	Professora	EMEF
Janaina	Abril de 2015	64 anos	Antes do Início da Gestão Erundina/Freire	Coordenadora Pedagógica	EMEI
Cristina	Abril de 2015	62 anos	Antes do Início da Gestão Erundina/Freire	Monitora/professora	SEBES/EMEF
Ofélia	Abril de 2015	73 anos	Antes do Início da Gestão Erundina/Freire	Professora	EMEF

O ponto zero para a constituição da rede de entrevistadas foi a educadora Mirian, a partir das suas indicações entramos em contato com outras docentes. De modo que de uma entrevista recebemos indicações para a composição do grupo participaram da pesquisa. Também a partir de contatos na DRE Butantã fomos apresentados a algumas educadoras. Ao total, entrevistamos 10 educadoras.

A educadora Mirian durante o período pesquisado era diretora numa EMEI. Na época da entrevista, já havia se aposentado do cargo de gestora, pela qual foi diretora de unidades de educação infantil, mas voltou a realizar um concurso para professora. Queria ser veterinária, mas fez o curso “normal” para garantir uma profissão. Ingressou na rede municipal em um Parque Infantil, como “educadora recreacionista”, por meio da indicação de um vereador. Formou-se em pedagogia, nos anos 70, quando já lecionava. Lecionou no MOBREAL, onde, conforme nos disse, utilizava-se o método Paulo Freire. Durante a gestão de Erundina e Freire, viu a escola onde era diretora, que até então tinha uma pequena demanda, receber filas de pais para matricular seus filhos que tiveram que retirar de escolas particulares, por conta da crise econômica do Plano Collor. Mirian nos contou muitas histórias da época de Freire e sobre outras gestões. Demonstra uma grande admiração por Paulo Freire, mas também por Jânio Quadros, por ser um home culto. Entretanto, interpreta que Freire fez mudanças importantes na educação, mas que foi de forma branda, enquanto, Quadros foi radical, por conta do recolhimento dos livros considerados “subversivos”. Realizamos quatro entrevistas com Mirian nos meses de novembro e dezembro de 2013.

Ivone sempre atuou como professora de inglês na mesma escola no município. Chegou a acumular cargo com a rede estadual. Atualmente, leciona apenas nessa escola, estando aposentada no outro cargo que desempenhou. Começou a dar aula, ainda, em sua adolescência, quando lecionava piano. Fez faculdade de Letras porque gostava de inglês. Ela considera que antigamente, era mais fácil de dar aula por conta do que ela atribui ao interesse

do aluno. Conforme ela, “*as atitudes dos alunos é que mudaram em sala de aula*”. Entretanto considera positiva a gestão de Erundina e Freire, “*a gente era mais ouvido*”. Ao final da segunda entrevista, ela pediu para ficar com uma das cópias de documentos que apresentamos a ela no dia, entre os quais, a carta de despedida de Paulo Freire do cargo de secretário. Realizamos duas entrevistas com Ivone, em fevereiro de 2014.

Nadir, a exemplo de Mirian, está num novo cargo na rede municipal de ensino, após ter se aposentado do primeiro. No período estudado, seu cargo era de professora de ensino fundamental I²⁵, mas estava designada para a função de coordenadora pedagógica. Em 1995, foi aprovada no concurso para supervisão escolar, com esse cargo se aposentou em 1998. Acompanhou a implantação do projeto “*Ação Pedagógica pela Via da Interdisciplinaridade*” na escola onde atuava, mas indica que faltou aprofundamento. Realizamos duas entrevistas com Nadir no mês de fevereiro de 2014.

Eliza é professora de educação infantil, atuando numa EMEI. Escolheu ser professora porque na infância considerava o magistério uma profissão bonita, apesar dos “bolos” que levava nas mãos com uma palmatória, dados por sua professora. Quando lhe apresentamos a proposta de participar da pesquisa, nos disse que o seu documento de posse no cargo de professora foi assinado por Paulo Freire. Antes disso, teve que parar de trabalhar para cuidar dos filhos. Atuou como monitora numa entidade beneficente, quando resolveu cursar o magistério. Só formou-se em pedagogia após entrar na rede municipal de ensino. Durante muito tempo, inclusive no período Paulo Freire, teve que trabalhar com uma gestora considerada por ela como autoritária. O seu relato é fruto de duas entrevistas realizadas em sua casa durante os meses de dezembro e novembro de 2014.

Paula é professora da disciplina de língua portuguesa e atualmente atua no laboratório de informática educativa de sua escola, como POIE e desenvolve atividades de um projeto de rádio escolar na sua unidade. Formou-se em Direito porque os pais não desejavam que fizesse o curso normal, “*era para esperar marido*”. Entretanto, após término da primeira faculdade, resolveu cursar letras e logo começou a lecionar em escolas estaduais. Antes de ingressar na rede municipal, já percebia a distinção da gestão “*foi uma época de mudança*”. Ingressou na prefeitura durante a administração de Erundina, pode ver de perto dois projetos pilotos da gestão como a “*Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade*” e o “*Projeto Gênese*”. Realizamos as entrevistas no mês de dezembro de 2014.

²⁵ O cargo de professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pode atuar no ensino fundamental do 1º ao 6º ano nas escolas municipais.

Dona Neidinha, ingressou na rede municipal de ensino durante a gestão de Freire, como professora de artes. Mas começou sua carreira alfabetizando adultos pelo MOBRAL, porque precisava trabalhar “muito”. Nessa experiência, nos disse que conheceu o método Paulo Freire. Dona Neidinha demonstrou ter uma prática militante e em seu relato apresenta uma grande admiração por Freire e por Lula. Atualmente, está aposentada, participa de encontros no LabArte da FEUSP, organiza um curso preparatório, ligado ao Educafro, para jovens da periferia prestarem o vestibular e participa de apresentações artísticas. No momento que a conhecemos, havia uma boneca sua, uma espécie de marionete, muito grande, sendo exposta no foyer do CEU Butantã. Ela utiliza essa peça em uma para apresentações que valorizam a cultura afro-brasileira. O mesmo foyer, Dona Neidinha escolheu para que realizássemos as duas entrevistas que ocorreram em março de 2015.

A educadora Rosa é atualmente professora da etapa de alfabetização de uma turma de EJA em uma EMEF. Conheceu Freire a partir de palestras que assistia de sua filha, Madalena Freire. De família de professores, escolheu a profissão e sempre trabalhou em escola pública. Esteve ligada a movimentos sindicais e partidários, mas nunca foi militante orgânica. É bastante favorável às ideias de Freire. No primeiro contato, quando apresentamos a pesquisa e a convidamos para participar, fez questão que as entrevistas ocorressem durante o horário de estudo individual na escola, pois, para ela, esse período foi criado durante a gestão de Freire, sendo destinado ao estudo, mas com o tempo, perdeu sua função e que é preciso valorizá-lo enquanto tal. Com ela, ocorreram duas entrevistas em março de 2015.

Janaina é educadora aposentada. Definiu-se como “mulher batalhadora e mãe de três filhos”, por eles ela interrompeu a carreira por alguns anos, até ingressar na rede municipal. Escolheu o curso normal e ainda estudando começou a lecionar. Sua primeira experiência como professora foi para uma classe do MOBRAL, onde lhe foi dito que se utilizava o método Paulo Freire. Foi integrante da equipe de formação de professores da SME na gestão de Jânio Quadros. Nessas formações buscou-se levar à rede municipal de ensino as contribuições de Piaget, mas essa iniciativa acabou não obtendo o êxito esperado, conforme ela, sendo que aquilo que foi ensino acabou mau interpretado pela rede, gerando deturpações dessa teoria. Durante o governo de Luiza Erundina, atuou como coordenadora pedagógica numa EMEI. Ela nos conta que foi estigmatizada por ter participado do governo de Quadros, mas que apoiou as ações da gestão de Freire e Erundina. Seu relato nos aponta para alguns embates entre os que apoiavam essas ações e os que estavam contra. Entrevistamos Janaina em abril de 2015.

Cristina nos apresentou um retrato bastante tocante, constituiu sua narrativa em torno do tema da discriminação, seja pela cor de sua pele, ou origem social. Logo no início do seu relato nos conta situações desse tipo pela qual passou na escola em que estudou. Também, durante o exercício do magistério viu, em alguns momentos, seus alunos sofrerem discriminação por serem oriundos de favelas, ou por serem adultos. Nas escolas municipais, ingressou pela SEBES, lecionando na educação de jovens e adultos e acompanhou a transição da EDA para a SME-SP. Nesta transição foi removida para escola distante de sua residência, até se exonerar do cargo. Retornou a prefeitura posteriormente, como coordenadora pedagógica, atualmente, está devido a problemas de saúde readaptada em uma outra função, atuando na Diretoria Regional de Educação. No segundo encontro da entrevista, Cristina nos trouxe uma carta que escrevera após nosso primeiro encontro. A carta foi lida pela mesma e está registrada na transcrição. Entrevistamos Cristina em abril de 2015.

Ofélia já está aposentada. Seu relato permite refletir sobre as representações acerca de Freire e sua gestão a partir daqueles que detinham algumas resistências as suas ideias. Fez faculdade a pedido do pai, tornando-se professora de artes. Foi demitida por Jânio Quadros, durante a greve que ocorreu naquele período, sendo readmitida quando Erundina assume a prefeitura de São Paulo. Apesar de considerar que com Freire não havia liberdade para o professor dar a aula que desejasse, ela considera Erundina a melhor prefeita existiu para a educação, devido à valorização dada aos profissionais de ensino nesse período. Durante a entrevista, apresentamos uma cópia do “*caderno de visão de área*”, o qual ela se lembrava como um “*caderninho*” cujo conteúdo, conforme ela, deveria ser passado aos alunos, mês a mês. A entrevista ocorreu em abril de 2015, em sua casa, em um dos cômodos estava um parente seriamente doente, o qual ela cuidava. Mesmo assim, aceitou ser entrevistada, e, para a surpresa do entrevistador, não demonstrava desânimo, ou algum tipo de aflição moral. Por conta dessa condição, seu relato é o mais curto entre os coletados. Dada a situação descrita, não cogitamos a realização de um segundo encontro com essa educadora.

Utilizamos-nos de um caderno com a função de “diário de bordo” para o registro de tudo aquilo que consideramos que ocorreu de significativo em relações as entrevistas, seja durante sua realização, ou mesmo antes ou depois das mesmas. Assim registramos as condições das entrevistas, aspectos significativos do primeiro contato com as entrevistadas, gestos e expressões utilizadas durante os relatos etc. Por meio do diário de bordo, refletimos sobre as condições em que ocorreram os relatos, sendo importante instrumento utilizado na construção da transcrição dos mesmos. Um ponto que nos chamou a atenção nesse registro foi que algumas entrevistadas, num primeiro momento, alegaram uma importância secundária

para participarem da pesquisa. Elisa, por exemplo, chegou a indicar uma pesquisadora conhecida por ela, para que fosse entrevistada. Ofélia argumentou que “não gostava dele” e que por isso talvez não fosse útil à pesquisa. Isso vai ao encontro do papel educativo da história oral apontado por Teixeira (2004) “*ao narrarem suas vidas os sujeitos revigoram, o que testemunharam, o que protagonizaram, em uma dinâmica em que vão se (re)conhecendo como sujeitos históricos e sujeitos de suas histórias, seus artífices*” (p. 160). As educadoras que não acreditavam na importância de seu relato são assim introduzidas numa dinâmica em que passam a valorizar o saber que constituíram.

Cada entrevistada foi abordada numa primeira vez, onde foi proposta a participação na pesquisa. Nesse primeiro encontro, apresentamos os objetivos da mesma e agendamos o local e o horário para a coleta dos relatos. Foi explicado às educadoras como ocorreriam as entrevistas que, ao final das mesmas, seria gerado um texto “transcrito” do qual receberiam uma cópia e que poderiam sugerir alterações no texto final, caso o que estivesse escrito não representasse o que queriam efetivamente dizer, ou mesmo caso mudassem de opinião acerca sobre o que deveria ser dito. Foi exposto, também, que receberiam um termo autorizando utilização da “transcrição” na tese (vide apêndice).

A escolha dos locais para realização das entrevistas foi prerrogativa das entrevistadas, seguindo as orientações de Meihy (2013, p. 16). Conforme essas orientações, os encontros devem ocorrer preferencialmente nos espaços onde as entrevistadas se sentem melhor. Nesse sentido, os relatos foram colhidos em diversos locais desde as residências das entrevistas, os locais de trabalho e até mesmo o "foyer" do teatro do Centro de Educação Unificado (CEU) do Butantã. Conforme, registramos no diário de bordo, as entrevistadas, ao justificarem a escolha pelo local da entrevista, destacaram, na maior parte das vezes, a comodidade do local escolhido. Também, como já dito ao apresentarmos o perfil de Rosa, ocorreu no seu caso, uma resolução política em participar da pesquisa durante o horário de atividade individual que é destinado aos professores. Como dito, as entrevistas em história oral devem ocorrer onde as entrevistadas se sentem mais a vontade, mas nos casos de pelo menos Rosa e Dona Neidinha, essa escolha também representou aspectos identidade e de significação política.

As entrevistas ocorreram com o auxílio de um questionário que serviu de roteiro para sua condução (vide apêndice). Entretanto, optamos por garantir que as entrevistas ocorressem de forma “solta” de modo que as entrevistadas falassem do que lhe aproovessem. Nesse sentido, o questionário serviu para que os relatos não se desviassem do tema e que pudesse trazer novas lembranças.

Outro aspecto importante da obtenção dos relatos refere-se às questões relativas ao tempo das entrevistas, como duração das mesmas, quantidade de encontros e importância de um intervalo de tempo entre um encontro e outro. Optamos por recolher os relatos em vários encontros de cerca de uma hora, sendo que o material gravado correspondia a aproximadamente de 45 minutos. Apenas um relato foi obtido através de um único encontro. Por conta de questões pessoais, a educadora aposentada Ofélia pode participar apenas de uma entrevista. A maior parte das vezes, entrevistamos de duas vezes cada educadora. A quantidade de encontros foi determinada pelo ritmo dos relatos, quando notamos que os temas estavam repetitivos decidimos pelo encerramento dos encontros. As próprias entrevistadas, muitas vezes, apontavam para a continuidade ou término das conversas, ao final de cada encontro. Foi o caso de Mírian que indicou a continuidade das entrevistas, dizendo que havia ainda algo a ser dito e no último encontro nos disse “agora acabou”, o que nos levou ao total de quatro encontros com essa educadora. No intervalo, geralmente de uma semana, entre uma entrevista e outra, ouvimos as gravações de modo a refletir sobre a continuidade do relato. No segundo encontro, apresentamos às entrevistadas algumas cópias de documentos produzidos pela gestão de Freire, destinados aos professores. Registramos no diário de bordo que algumas educadoras relataram se lembrar de novos detalhes no intervalo entre as entrevistas, também as cópias dos documentos tiveram papel idêntico enquanto facilitador da memória.

As entrevistas foram transcritas e finalmente “transcriadas”, conforme explicaremos adiante. O texto transcrito de cada entrevista foi entregue às respectivas educadoras, as quais, nesse momento assinaram o termo de cessão constante nos anexos. Nesse termo, as educadoras ficaram cientes que poderiam pedir alterações em seus relatos antes que os mesmos integrassem essa tese.

A devolutiva se trata de um procedimento próprio da História Oral. Convém que o pesquisador devolva à comunidade o resultado da pesquisa na qual está envolvida. No caso desta pesquisa, além da redação da tese e seu arquivamento na biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Cada uma das entrevistadas recebeu uma versão adaptada desta pesquisa, contendo seus relatos.

4.4 As Transcrições

Dada a importância do relato individual para a História Oral, convém apresentá-los primeiramente a despeito das análises realizadas. Os textos resultantes das entrevistas estão evidenciados nesse item da tese como maneira de valorização da versão individual de cada educadora participante desta pesquisa. Para a apresentação desses relatos foi utilizado o procedimento de transformar o texto transcrito oriundo da entrevista em uma transcrição.

As transcrições são parte fundamental da metodologia de história oral que orientou esta pesquisa e são compreendidas, a grosso modo, como uma forma de transformar o texto transcrito da entrevista numa prosa de modo que sua leitura propicie de forma adequada a apresentação da versão da entrevistada. Esse tratamento faz parte do contexto de utilização da história oral como método de pesquisa. Como afirma Meihy (2005), a história oral pode ser utilizada pelos pesquisadores nas seguintes formas: “*como mero recurso de referência, como técnica, como método*”, ou como uma “*disciplina alternativa*” (p. 47). Ao nos apropriarmos da história oral como método, temos as entrevistas como ponto central da pesquisa desde a elaboração do seu projeto, na forma como as entrevistas são obtidas e “*na passagem do oral para o escrito e nos resultados públicos*” (p. 49). Assim, obtivemos versões acerca de eventos apresentados pelas professoras que muitas vezes se distanciaram da visão oficial, ocorrendo algumas distorções características dos relatos memorialísticos. Como nos lembra Viñao (2004, p. 356), ao tratar de textos autorreferenciais feitos por professores, é tarefa do pesquisador “*elucidar*” os acontecimentos apresentados pelos relatos, devendo saber articular as informações dado a relevância para a pesquisa desenvolvida. De modo que as incorreções e silêncios apresentados nos relatos possam ser significativos acerca das visões sobre a gestão de Freire e Erundina.

Não se fala, pois, de “*exatidões históricas*” ou “*testemunhos de verdades*” ou mesmo de “*realidades comprovadas*” e sim de visões, construções narrativas, idealizações, que são definidas na exposição dos fatos. Para muitos que nada entendem de história oral, a confiabilidade das entrevistas é fato suspeito, pois a memória falha, erra, desvia, camufla, distorce, inventa. Mas é exatamente isso que interessa. Lembremos: o respeito à empiria expressa no fazer do documento é o tesouro buscado pela história oral capaz de revelar a subjetividade contida nas variações do parâmetro dado pelo estabelecido como verdade. (MEIHY, 2010, p. 124)

Também, para Alistair Thomson (1997), as “*distorções*” muito mais que um problema devem ser vistas como um recurso. Para este pesquisador, as formas como as lembranças são estruturadas apontam como a identidade de quem lembra está estruturada. Ouvir as memórias

é poder analisar como as pessoas enxergam, não apenas o passado, mas o presente e o lugar delas no mundo.

O processo de recordar é umas das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas de nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais. Assim, podemos dizer que nossa identidade molda nossas reminiscências; quem acreditamos que somos no momento e o que queremos ser afetam o que julgamos ter sido. Reminiscências são *passados importantes* que compomos para dar um sentido mais satisfatório à nossa vida, à medida que o tempo passa, e para que exista maior consonância entre identidades passadas e presentes. (p. 57)

Também Alberti (2004) nos afirma que o essencial em história oral não é buscar reconstituir os fatos concretos e de forma exata. Pelo contrário, são os fatores subjetivos ligados à visão deste entrevistado sobre o passado que valem para a pesquisa. O entrevistado pode “errar”, ou até mesmo “distorcer” a realidade, mas “*o que importa é incluir tais ocorrências em uma reflexão mais ampla, perguntando-se por que razão o entrevistado concebe o passado de uma forma e não de outra e em que medida sua concepção difere (ou não) das de outros depoentes*” (p. 19).

Nesse sentido, Portelli (1996) apresenta o estudo da subjetividade sobre as possibilidades de experiências compartilhadas como contribuição principal da história oral. Para ele, os relatos “*não nos oferecem um esquema de experiências comuns, mas sim um campo de possibilidades compartilhadas, reais ou imaginárias*” (p. 8). Como exemplo, o medo do assalto não depende apenas a existência do fato, mas da importância social que se é dada a esse acontecimento que é compartilhado entre os integrantes da sociedade cada qual percebendo ao seu modo. Do ponto de vista estatístico, pode ser que a quantidade desse tipo de roubo seja pequena em uma comunidade, mas no que se refere à subjetividade, o fenômeno poder ter uma penetração maior do que o evento representa de forma concreto. De modo que, numa determinada sociedade, mesmo quem não tenha sido assaltado, tenha medo de isso ocorra consigo. Cada indivíduo percebe o campo de possibilidades à sua maneira, o que demonstra que a sociedade, longe de ser um todo homogêneo, constitui-se de modo similar a um “mosaico”, onde cada pessoa “*é diferente dos outros, mesmo tendo muitas coisas em comum com eles, buscando tanto a própria semelhança como a própria diferença*” (p. 9).

Como já dito, as entrevistas foram transformadas num texto escrito, “transcrito”, cuja versão final foi autorizada pelas entrevistadas. Na sequência, apresentamos essas “transcrições”, bem como, analisamos as entrevistas. Por mais que a história coletiva se dê

pela “*repetição de fatos narrados*” (MEIHY, 2010) o tratamento posterior às entrevistas apontaram para uma nova narrativa.

Toda narrativa é sempre inevitavelmente construção, elaboração, seleção de fatos e impressões. Portanto, como discurso em eterna elaboração, a narrativa para a história oral é uma versão dos fatos e não os fatos em si. Convém lembrar que, por mais parecidas que sejam as narrativas dos mesmos fatos, cada vez que são reditas carregam diferenças significativas. (p. 58)

Assim, tentamos observar as versões que afloram da pesquisa dos testemunhos dos professores sobre nosso evento e estamos cientes que, de certa forma, também estaremos construindo mais uma versão, pois as narrativas que serão apresentadas, junto com a análise não deixarão de construir uma narrativa. Obviamente que, neste caso, trata-se de uma versão mais apurada por métodos acadêmicos e com o objetivo de se constituir enquanto um saber, mas não deixando de ver o objeto com um olhar particular. “*Toda narrativa tem um conteúdo de passado, contudo é preciso distinguir a memória individual da coletiva ou grupal. A memória pessoal é biológica e psicológica, enquanto a grupal é essencialmente cultural e transcendente*” (MEIHY, 2005,p. 61).

Nosso objetivo foi buscar as representações do período Paulo Freire entre as educadoras. Mas ao utilizarmos a metodologia da história oral como ferramenta para alcançar esse objetivo devemos nos lembrar de que participamos da “*construção da versão*”, do próprio documento (Alberti, 2004). Isso implica numa responsabilidade grande. A memória do entrevistado foi registrada e transformada em um documento escrito, por alguém que vem de uma formação e experiência distinta da geradora da memória. Daí toda necessidade de respeitar essa pessoa que estará depositando sua memória em nossas mãos. Esse respeito se mantém inclusive ao nomear o produto da entrevista, nesse sentido, Meihy (2010) atenta que “*jamais se deve usar o termo “depoimento”, que carrega uma forte conotação “policialesca”, jurídica, ou, no caso brasileiro, diretamente ligado aos termos usados durante a ditadura militar para fundamentar inquéritos*” (p. 20).

Nesse trabalho, seguindo os pressupostos acima, usamos o termo entrevista quando nos referirmos à pesquisa junto aos professores e nos dirigiremos aos professores como entrevistados. O trabalho de História Oral não será possível sem a colaboração dos entrevistados, lembrando da raiz da palavra “entrevista” - entre visões. A construção do trabalho de História Oral só acontece com a participação colaborativa, não apenas com suas entrevistas, mas até a finalização das “transcrições”.

A “transcrição” é um forma de sistematizar de forma compreensível as entrevistas colhidas. Esse tratamento é um dos passos importantes dentro da metodologia da história oral.

E a escolha por essa opção se tornou uma hegemônica nos trabalhos de história oral, configura-se como a geração de um novo tipo de texto a partir da entrevista colhida.

O conceito de transcrição é uma mutação, “ação transformada, ação recriada” de uma coisa em outra, de algo que, sendo de um estado da natureza, se torna outro. A beleza da palavra composta por “trans” e “criação” sugere uma sabedoria que ativa o sentido do ato de transcriar. Fala-se de geração, mas não de cópia ou reprodução. Nem de paródia ou imitação. (MEIHY, 2013, p. 133)

Do mesmo modo que uma tradução de um idioma para outro necessita de diversos ajustes e intervenções, a transcrição pretende “traduzir” o texto da entrevista da linguagem oral para a escrita. Assim, o texto não é apenas “*transposto*” da gravação oral para o papel, mas trabalhado para que possa ser melhor compreendido e represente o que o colaborador pretendia comunicar. O principal objetivo desse expediente é que a entrevista seja clara e comunicável no plano escrito. Nas transcrições que se seguem optamos por fazer o mínimo de intervenções a partir dos relatos transcritos. Foram retiradas as perguntas e alguns vícios de linguagem, algumas frases foram contextualizadas para que ocorresse o entendimento. O texto foi disposto em parágrafos a partir da lógica do próprio relato. Todos iniciam-se com o tom vital, trecho do relato caracteriza o seu teor. Tentamos manter o estilo da fala das entrevistadas, assim, algumas falhas de expressão, termos chulos e redundâncias estão presentes no texto.

Se durante a pesquisa e análise é apontada como uma necessidade o exercício de afastamento entre quem pesquisa e seu objeto. No caso da realização das entrevistas em um trabalho de História Oral, acreditamos que, justamente, a proximidade entre pesquisador e entrevistadas foi importante para obtenção dos resultados. Como professor da rede municipal de ensino, o encontro com entrevistadas foi beneficiado, pelo seu pertencimento à mesma categoria trabalhista das participantes da pesquisa.

Como já dito, os relatos colhidos nesse trabalho apresentam características de duas modalidades de história oral. Definimos como história oral temática dada a ênfase ao período proposto. Assim, perguntamos sobre acontecimentos relacionados ao período em que Paulo Freire esteve a frente da SME. Entretanto, foi pedido para as entrevistadas falassem um pouco como se definiam e sobre aspectos de suas infâncias. Dessa forma, ao se aproximar da modalidade História Oral de Vida, trabalhamos com entrevistas mais “*livres*” e, portanto, ocorreram narrativas na forma do relato autobiográfico, onde “*a questão subjetiva se mostra essencial*” (MEIHY, 2005, p. 34). Valem assim, as mesmas advertências que se seguem.

No caso da história oral de vida, o que a distingue é exatamente a independência dos suportes probatórios. As incertezas, descartabilidade da referência exata,

garantem às narrativas decorrentes da memória um corpo original e diverso dos documentos convencionais úteis à História. Em particular, a história oral de vida se espalha nas construções narrativas que apenas se inspiram em fatos, mas vão além, admitindo fantasias, delírios, silêncios, omissões e distorções. (MEIHY, 2005, p. 34)

As entrevistas em um projeto de História Oral produzem narrativas, onde, as falhas de memórias, mentiras e fantasias estão presentes, da mesma forma que sentimentos e outros aspectos subjetivos, provenientes das distintas visões colhidas. As versões individuais são bastante importantes para a compreensão do fenômeno num aspecto mais geral.

Dessa forma, durante as entrevistas buscou-se lembranças acerca do período em que Freire foi secretário de educação de São Paulo, mas estas não se restringiram às questões estritamente pedagógicas ou escolares. Ouvimos o que as professoras tinham a nos dizer sobre o momento, as dificuldades e sonhos daquela época. Assim, deixamos nossas entrevistadas falarem, em alguns momentos, “a vontade”, e fizemos o exercício de escuta para perceber aspectos do momento histórico que uma análise acadêmica mais tradicional não perceba, ou não valorize tanto. Apesar disso, como já dito, não abrimos mão de um questionário para orientar as entrevistas. Esse não foi seguido à risca, haja visto o intuito de dar liberdade à entrevistada abordar seu ponto de vista, mas foi utilizado para orientar as entrevistas de modo que o tema destas orbitasse em torno do assunto de nossa pesquisa.

4.3.1 Mírian

“Com o Jânio o que a gente sentiu foi uma mudança radical. Você já pensou, você está lendo tudo, de repente recolhem tudo. Agora, com o Paulo Freire ele foi introduzindo aos poucos. Uma coisa que é compatível, por exemplo, conselho deliberativo, eu achei ótimo, principalmente, para diretora”.

Eu sou Mirian, tenho 65 anos e 10 meses, já vou fazer 66. A família da minha mãe é formada de 8 irmãos. Sete são professores, 3 mulheres e 4 homens. Já pequeninha tive o desejo de ser professora. Os professores homens são de matemática e os outros são professores da escola técnica, antiga Getúlio Vargas. Esses meus tios, são todos da família da minha mãe. Da família do meu pai não tive muito acesso. Meu pai era dono de cartório, mas morreu cedo. Fui alfabetizada aos seis anos na antiga cartilha Caminho Suave, com a minha mãe.

Quando entrei na escola com sete anos, entrei no primeiro ano. Como eu era muito danada, já era naquele tempo, estava alfabetizada, o diretor da escola, professor Rossi, resolveu, por conta própria pois não existia essa lei de reclassificação, que algumas meninas iriam fazer uma provinha e passou a gente para o segundo ano.

Isso foi em 1955. Antigamente, não existia como agora, muitos colégios de ginásio, o que tinha mais eram os grupos escolares. Eu estudei no Grupo Escolar Dr. Antônio Queiroz Teles, no Alto da Mooca. Nessa época, havia a bendita admissão. A gente era obrigada a fazer o quinto ano e depois fazer uma provinha. E, escola mesmo, ginásio não havia muitos na periferia. Então a gente era obrigada a estudar a noite. Depois fizeram uma escola, o ginásio Plínio Barreto.

A minha mãe que era professora percebeu que eu estava meio fraquinha. Eu fui fazer o exame no colégio estadual São Paulo, no parque D. Pedro II. Eu sempre gostei muito de estudar. Eu era muito aplicada, mas eu sempre fui muito tímida porque os meus pais eram separados e naquele tempo... (tudo uma história de vida), naquele tempo a gente não podia dizer que o pai era separado, senão a criança ficava um pouco rejeitada pelos amigos. Eu era muito tímida, mas jogava vôlei, porque eu era alta.

Quando acabou o ginásio, eu queria ser veterinária. Naquela época existia o científico, o clássico e o normal. Foi quando a minha mãe falou assim:

- Se você fizer o científico e o clássico, você não vai ter uma profissão. Mas se fizer o normal, você vai ter uma profissão e poderá depois fazer uma faculdade.

Então, eu fiz uma prova, tudo naquele tempo tinha prova. Tudo! Fiz essa prova na escola Antônio Firmino Proença, que é na rua da Mooca, passei muito bem. Mas tinha outro problema: eles exigiam atestado de pobreza que comprovasse que eu não tinha recursos. Era necessário retirar esse atestado na delegacia de polícia na rua do Oratório. Eu fui lá, era tímida, mas também não era muito boba. Fui eu lá e falei:

- Olha, eu não sou pobre, mas eu também não tenho recursos para fazer um curso normal.

Na delegacia estávamos eu e mais três meninas. Então, o delegado Manoel, eu não me esqueço o nome dele, fez uma série de perguntas e falou assim:

- Meninas, eu vou dar um atestado de pobreza, mas quando vocês terminarem, vocês vem aqui.

Levei o diploma lá para mostrar que fiz o curso normal. Fiz o normal ali, no Antônio Proença, me formei em 1966, curso normal muito bom. Aí comecei trajetória de vida. Eu fui ser substituta no grupo que eu trabalhei. Chamava-se substituta efetiva. Eu tive uma boa nota, eu escolhi classe. Depois, eu fui atrás do curso de alfabetização de adultos. E em 1967, é que vem a minha história na prefeitura. Meu tio médico da prefeitura falou:

- Por que você não trabalha na prefeitura?

- Mas não tem concurso ainda.

Então ele falou:

- Não, vá ser substituta.

Só que ele veio com um papelzinho e não estava escrito substituta. Estava escrito educadora recreacionista. Eu não sabia o que era isso. Quando eu fui, começou a minha história muito bonita. Fui porque ele me indicou. Na prefeitura, tinha que ter indicação. No estado, não. Eu fui com minha cara, me inscrever. Alfabetização de adultos do estado, no Mobral.

Eu fui como educadora recreacionista. Só que eu levei um susto. Não era em escola, era nos parques infantis. Então parque infantil, que hoje é Emei, na época era PI, ele tinha um número e o bairro. Então, eu fui para o PI 73, Vila Formosa. Eu fui indicada, mas depois eu vi que abriu para mais gente, só por indicação. Eu entrei lá 17 de outubro de 1967. Quando eu entrei, falei:

- Gente, o que é isso? Parque infantil?

Então, os parques infantis tinham como característica aquelas crianças que iam com calçãozinho e conguinta²⁶ vermelho, e elas tinham um número aqui [nesse instante apontou para o peito indicando o local onde seria a numeração das crianças no uniforme]. Era o número da matrícula. Quando eu entrei, fiquei meio assustada. Eu vi que peguei crianças de três anos. O objetivo dos parques infantis não só era que elas ficassem lá, mas se trabalhava muito com o lúdico. Lúdico mesmo. As crianças brincavam, jogos, cantigas e assim vai...

A EMEI tinha as creches, que agora é CEI que tinham crianças que tinham até 3, 4 anos de idade. Aí vem a EMEI, só que não era EMEI era PI, não tinha coordenador pedagógico, não tinha esse currículo. Era educadora recreacionista, o nome já está falando. A criança ia lá para recreação. Depois com João Béber secretário de educação, foi introduzido um currículo que criança podia brincar com tudo, mas também aprender. Então foram introduzidos os blocos lógicos, as histórias, os fantoches, os slides. Então, começou-se a ver que a educação infantil podia ser um preparo para a alfabetização. Foi introduzido na educação infantil, antes do Paulo Freire, a Ana Poppovic, mãe da Silvia Poppovic, ela tinha introduzido a prontidão para a alfabetização. Então, eram umas folhinhas de coordenação motora, as letrinhas com letra cursiva.

Então, de PI, parque infantil, passou para Escola Municipal de Educação Infantil. Em 2010 ela completou 75 anos. Ela surgiu em 1935. Agora, se não me engano ela mudou para EMEI em 70, 71. Quando entrei no PI não tinha lei trabalhista, por exemplo, eu não tinha férias. Depois que veio a regulamentação, a gente pode averbar. Eu fiquei 68, 69, 70 sem férias, trabalhando direto sem poder parar. Depois em 71 que teve toda a estruturação. Em 74 não tinha coordenador pedagógico, João Béber²⁷ fez um projeto piloto. Então, isso foi indo.

Nos PIs tinham as histórias todos os dias que os recreacionistas contavam as histórias. Essa histórias eram passadas pelos boletins da prefeitura. Tinham histórias que nem tinha nos livros. Como agora tem essa facilidade de livros, naquele tempo não tinha, não. O que mais se tinha e que eles faziam todo ano, era que nós nos reunimos para trocar danças, cantigas e a gente passava para as crianças.

Eu trabalhava no parque infantil, e entrei no estado e a noite eu dava alfabetização de adultos. Eu comecei trabalhar alfabetização de adultos em 68 e eu me lembro que já estava sendo introduzido o método Paulo Freire [falado com ênfase pela colaboradora] Não uma

²⁶ Modelo de calçado muito comum, usado pelas crianças nos anos 70 e 80.

²⁷ Entre os anos de 1970 e 1980, foram secretários de educação do município de São Paulo, Paulo Zingg, Paulo Nathanael Pereira de Souza, Roberto Ferreira do Amaral, Hilário Torloni e Jair de Moraes Neves. Não encontramos dessa forma algum secretário com o nome apontado por Mirian. Sobre as mudanças apontadas, pela lei Lei nº 8209, de 4 de março de 1975, foi organizado o quadro do magistério municipal, onde consta o cargo de Orientador Pedagógico das EMEIs.

coisa assim... não, como vindo do estado. Um estudava ali, outro estudava aqui. Aí depois foi introduzido. Então, o método Paulo Freire, agora estou me lembrando bem, eu acho que ele condiz muito com os alunos que estudavam a noite.

Então eram alunos... é como agora, mas estou percebendo que antigamente, 68, os alunos iam para estudar, para aprender. Eu tinha aluno estrangeiro, tinha aluno que não teve oportunidade. E o método Paulo Freire, tinha aquelas palavras, a gente tinha umas fichas, eu não sei se ainda tenho, ainda: tijolo, cimento. Então eram palavras. A gente não partia do “ba be bi bo bu”, eram palavras do conhecimento deles, do dia-a-dia deles. Então tijolo é uma palavra conhecida. E também eu usei muito o alfabeto nordestino, não sei se você sabe que os nordestinos, tem um alfabeto diferente: “A B C D E FE... G... ME...” E aí, uma amiga minha, que era nordestina falou:

- Mírian, por que a gente não dá esse alfabeto?

Imagina, a gente vai dar esse alfabeto? E realmente deu certo! A gente começou com aquele alfabeto que eles conheciam, que a gente não conhecia. E a gente partiu do Paulo Freire. Não partiu do governo, mas depois, o governo, sugeriu o método do Paulo Freire. Nós recebemos, inclusive, a cartilha, não foi em 68, acho que foi em 70 ou 71. Porque depois entrou o MOBREAL, só que no MOBREAL, eu passei, passei muito bem, mas eu preferi ficar no Estado.

O MOBREAL era na prefeitura. E com o Paulo Freire, não estou enganada, não. [novamente, frase dita com ênfase]. É isso mesmo, mas eu não fiquei no MOBREAL. Eu fiquei até 1970, porque eu resolvi fazer faculdade. Eu estava trabalhando no estado e na prefeitura. Então eu resolvi deixar a alfabetização de adultos, que eu adorava para fazer faculdade.

Naquele tempo, em 1970, com pedagogia, você tinha direito a lecionar, português, matemática, história, geografia, tudo. Em 71 e 72, quando eu estava estudando, cortaram isso, que eu acho muito certo. Cortaram, mas primeiro a gente entrou na pedagogia. Eu não tinha estudado, porque não dava tempo, então eu fui na FMU. Meu tio que dava cursinho, falou:

- Tenta a USP.

- Ah, eu não tenho capacidade.

- Não fale isso.

Mas eu não tentei. Eu fui para FMU porque era uma escola boa. E assim foi a minha vida. Eu estava como substituta, isso é muito importante que eu vou falar. E eu tinha problemas de passar em concurso. Porque no primeiro concurso que teve pra efetivo, eram 75 vagas para os parques infantis eu fui numero 200. E não era, naquele tempo, como é agora,

que você fica dois anos, até lhe chamarem. No segundo concurso, também não consegui. Eu só consegui passar em 74, como professora, e passei também no estado.

Nessa época a minha mãe que era, “loucona”, mas sábia disse:

- Se você quer passar no concurso, você tem que estudar. E se você estudar bastante, você ainda vai ser uma das primeiras.

- Como assim?

E foi o que aconteceu. Em 82, 83 eu era professora da prefeitura, do estado e estava terminando a faculdade. Em 73, eu entrei no Colégio Israelita, larguei o estado que eu não tinha ainda feito concurso. Trabalhava no Renascença, na prefeitura e dava aula particular para as crianças dos judeus que eu queria casar. Então, eu ganhava muito bem, tinha facilidade em ser alfabetizadora. Em 83, eu passei bem no concurso do estado. A minha mãe falou:

- Deixa o Renascença que é uma escola que pode te mandar embora.

Aí eu entrei no estado. Naquele tempo quando você fazia concurso no estado, você tinha direito de levantar o seu fundo de garantia, todinho, do particular. Trabalhei lá quatro ou cinco anos, fui bem. Aprendi muita coisa de judeu, cantava, não entedia nada. Mas eu fui bem, eu achava assim: eu sou uma empregada, uma funcionária, eu tenho que fazer o meu dever. Eu sempre fui muito certinha.

Eu passei a trabalhar para prefeitura de manhã, e para o estado a tarde. Nesse época, teve o concurso de diretor da prefeitura. Antigamente não era como agora, um concurso único. Era um concurso para EMEI e outro de EMEF. Eu me inscrevi para o concurso de EMEI. Aí minha falou:

- Vai estudar!

Olha, deu certo. Fiz cursinho, eu estudei os livros que você não imagina. Eu li muito, e fui a quarta colocada. Só que eu não fui a quarta classificada, porque eles tinham pontos. Eu fui a 48ª, mas mesmo assim, eu fui muito bem. Escolhi uma escola perto da minha casa. E a minha mãe disse:

- Estudando, você consegue.

E eu pensei assim:

- Como eu vou ser diretora numa EMEI e professora no estado?

Falaram para eu tentar o noturno e eu peguei uma escola no Tatuapé, que estava com problemas. A diretora dessa escola tinha feito concurso de supervisora, a escola ficou vaga, mas tinha uma substituta. Então a escola estava meio alvoroçada. Pertinho da minha casa. Mas pensei, eu não vou fazer as duas coisas bem ao mesmo tempo. Então eu me exonerei do

estado e fiquei na prefeitura. Fiquei como diretora. Por isso eu me lembro de Paulo Freire e tudo.

Com Jânio Quadros foi muito difícil. Mas também foi um desafio. Ele era bem metódico. Ele tinha umas coisas que você não sabe o que ia acontecer. Então, diz que um dia ele chegava ia ver o ponto. E ele era uma pessoa muito radical, extremista. Foi nessa época, que uma amiga minha, amicíssima foi demitida. Trabalhei com ela quando entrei na prefeitura, a Diméia. Teve greve e ele não aceitou. Não era como agora que pode fazer greve. A minha amiga me ligou:

- Mírian, eu vou fazer greve, faz!

- Eu não vou fazer greve, eu tenho uma filha.

- Mas você ta errada. Você tem que ser...

Toda aquela conversa. Eu falei:

- Mas eu não vou fazer greve.

Eu não fiz greve, mas ela fez. Ela era concursada como eu, só que ela estava bem longe, lá em Itaquera. Ela tinha comprado um apartamento, financiado. Ela conhecia muito a minha mãe. Adorava ela. E ela fez greve, resumindo, ela foi afastada, perdeu três meses. Quem fez greve não recebia um tostão. Só que os amigos dela [fez movimento de aspas com as mãos] deixaram ela sozinha. Até hoje, ela me liga. Eu não estou falando que a gente não tem que lutar. Tem que lutar, a gente tem que lutar. Mas tem que saber quando e onde a gente está lutando. Eu não estou falando que ela foi errada. Até outro dia eu disse para ela:

- Pode ser que tudo o que vocês sofreram foi o caminho para que as coisas se tornassem como as coisas estão agora.

Mas isso doeu bastante na gente. Ela foi mesmo afastada durante 90 dias. Não foi só ela, foram várias professoras. Não sei se você ouviu falar dessa fase do Jânio. Foi do Jânio Quadros, mesmo.

Em 88, não sei se estava o Jânio ainda, eu não tinha conhecimento com ninguém, eu só trabalhava lá. Eu só fazia meu trabalho. Só que meu trabalho era todo redondinho. A minha escola quase não tinha aluno. Ela era no largo Ns^a. do Bom Parto. E antigamente, as escolas estaduais tinham pré-primário. Tinha uma escola estadual na rua Itapura, me lembro o nome dela, João Borges, que era a menina dos olhos do estado. Tinha dois “prés” que a fila fazia assim. E nossa escola, a EMEI Vila Gomes Cardim estava vazia. Eu tive sorte que veio uma coordenadora pedagógica. Ela era uma pessoa que foi para trabalhar. Nossa escola melhorou tanto.

Depois teve a época do Collor com a Cardoso²⁸. A nossa escola era rodeada de escolas particulares. Então, os pais começaram a tirar das escolas particulares, por causa do dinheiro. O Tatuapé era rico porque tem comerciantes ricos. Um dia, eram 6h20min da manhã, porque eu chegava cedinho, porque entrava às 7h e porque eu era “caxias”, vejo uma fila enorme lá na praça. Aí eu chorava, chorava de ver o quanto ela melhorou. Era melhora porque teve a procura, a gente vê pela procura dos alunos. Aí era vereador me ligando e eu sempre fui muito correta. Eu falava:

- Se o senhor quer a vaga, o senhor mande alguém entrar na fila.

Por que eu sempre fui assim. Até hoje eu sou assim, não gosto de injustiça.

Na época do Jânio, em 88, 87, uma diretora me ligou:

- Mírian, estão pedindo indicação para ser supervisora substituta...

Porque não tava tendo concurso.

- Você quer?

- Supervisora?

- Mas você entende muito lei.

Eu era tão caxias que eu assinava o diário oficial. Já viu alguém assinar diário oficial? Eu falei que tudo bem. Minha mãe já estava doente na época. É uma fase nova, vou tentar! Também tinha uma professora, que ela estava precisando que queria ser diretora.

A minha mãe morreu dia 12 de janeiro de 88, dia 13 de janeiro fomos no velório, chegou a minha amiga:

- Mírian, eu tenho uma notícia, olha o jornal.

- O que que é isso?

- Eu quis fazer uma surpresa, mas não sei se é uma surpresa. Saiu a sua designação como supervisora.

- Gente, e agora?

- Só que tem o seguinte, você está de licença nojo. Mas a coordenadora (era delegada na época) quer te ver.

Aí 3 dias depois, eu me apresentei.

Fiquei um ano, deu tudo certo, aprendi muito, sabe? Por isso que eu entendo um pouquinho. Quando chegou no fim do ano, o Jânio caiu, entrou a Erundina e eu estava substituindo uma delegada de ensino. Lógico que a delegada caiu. E eu quis mesmo voltar, porque como minha mãe morreu estava difícil, a minha filha era pequena. Só tinha a minha

²⁸ Zélia Cardoso de Mello foi ministra da Fazenda, durante o governo do presidente Fernando Collor de Melo. Através do Plano Collor, submeteu o país a uma forte recessão econômica.

filha. Então, eu voltei como diretora, não me arrependi, pelo contrário. Também me convidaram para trabalhar na DOT²⁹.

O Jânio foi muito diferente da Erundina. Eu não entendo muito, assim da área de dinheiro, eu acho a gestão da Erundina muito melhor. Primeiro que, em 1990, ela introduziu o Conselho Deliberativo. O Conselho era só consultivo. Então a gente tinha reunião, uma vez por mês. Veja uma coisa: você está na época do Jânio, um conselho consultivo, em que só lá na DRE, diretor comanda, autoritário. De repente, você faz um Conselho Deliberativo. Foi um choque, e eu adorei.

Os pais participavam tinham voz. E isso é importante, porque o que era o autoritarismo. Chegava no conselho e “é isso, isso e isso”. O pai ficava assim, ó. Não tinha voz. Agora é difícil essa introdução. Na época, dependia do diretor. Por exemplo, quando eu introduzi, foi difícil também para mim, mas eu tive sorte. Eu tinha um pai de aluno que era um dos donos de uma imobiliária, eu tinha outro pai que era médico, um outro que era pedreiro. Porque, agora, as verbas são boas. Nós não tínhamos essas verbas. Nós não tínhamos nada disso, nós não tínhamos uma televisão, nós não tínhamos nada disso. Nada! A gente tinha que ralar. Ralar mesmo. O que a gente tinha que fazer? Eram festas beneficentes. O dia que eu consegui por em toda nossa escola, esse piso acho que nem existe mais, o piso Gyotoku, nossa! E todos os nossos armários, nós fizemos tudo de fórmica. Não tinha verba, era tudo com uma verbinha que vinha, uma verba de primeiro escalão, bem pequena. E a gente tinha que fazer. Por que eu achava assim, é como Joãozinho Trinta falava: o pobre gosta de coisa bonita, ele quer se sentir bem no ambiente, não quer? O pobre não quer coisa feia.

Foi também na ocasião da Erundina que foi introduzido nas escolas, ninguém fala sobre isso, o programa de AIDS. Por que tinha escola que fazia assim: não queria pegar crianças com AIDS. Então, teve uma portaria que obrigava todas as escolas a pegar as crianças aidéticas. Isso aconteceu no tempo da Erundina, inclusive eu tive uma criança aidética. Em 83, 84, começou a AIDS aqui no Brasil. Então e o que acontecia: os pais aidéticos tinham os filhos com AIDS. E o padre Júlio Lancellotti tinha uma casa na rua João Batista de Lacerda que era de crianças aidéticas. E essas crianças precisavam de escola, porque não tinha escola dentro dessa casa. E para colocar as crianças nas escolas? A gente tinha aquele preconceito. Será que eu pego AIDS assim? Eu peguei uma criança, não tenho vergonha de falar, ninguém sabia que ela era aidética, só eu, até me emocionou.

Porque eu não sei se eu estava errada ou não. Se eu ia contar, o pessoal não estava preparado. E eu tinha uma criança com leucemia, mas era com leucemia, e eu tinha todo o

²⁹ Aqui, Mírian refere-se ao departamento pedagógico do NAE.

prontuário, se ela se machucasse... um dia ela se machucou. Meu Deus! Eu comprei uma vacina caríssima, porque não podia tomar benzetacil³⁰, ela machucou acho que num ferro, foi aí que eu mudei o escorregador. E sobre esse menino aidético, eu falava que ele tinha um tipo de uma leucemia, eu não falava abertamente. Só que ele ficou pouquinho, ele ficou uns dois ou três meses. Depois ele mudou, acho que foi pro Paraná. Mas a gente fica com medo. E eu não contei. Se eu contasse podia virar um... Não podia? Só que eu fiquei olhando o menino, tinha medo dele se machucar. Eu dizia:

- É a mesma coisa de leucemia.

Porque minha mãe teve leucemia e eu entendia bem de leucemia.

- Ele não pode se machucar, porque se ele se machucar, o sangue não coagula.

E não era isso. Teve, na época, uns grupos de discussão sobre AIDS que iam nas escolas e sempre nesse tinham alguém com o vírus. Só que eles não falavam quem era o aidético. A primeira vez, eu sentei perto de um moço aidético. Ele falou assim para mim, eu nunca me esqueço:

- Professora, eu sou aidético.

Aí eu pensei: mas não vai passar nada, porque a gente via que era no sangue, mas na hora fiquei com receio.

- Tudo bem.

- É difícil, né, professora?

- É.

Mas agora você vê que a AIDS está sendo melhor tratada, todos esses coquetéis que tem. Mas naquele tempo, você imagina, se eu falasse para as minhas professoras que aquele menininho era aidético... Será que eu fiz mal? Será que eu fiz bem? Não sei. Porque você vê: as pessoas não tinham informação como agora. Depois que o menino saiu, a supervisora me falou:

- Mírian, como você fez?

Isso que é importante o que eu vou falar: Nesse momento, eu fiz assim. Se fosse outro momento, daqui uns anos, acho que eu falaria: meu aluno é aidético. Nesse momento foi isso e deu certo. Muita gente até hoje, acho não sabe, da história desse aluno lá. Estou contando agora, porque eu acho que já passaram muitos anos. De mil novecentos e oitenta e pouco pra cá. Depois, eu não soube do menininho, mais nada. Ele era uma graça. O meu medo era que ele se machucasse. Eu falava:

³⁰ Nome comercial de uma forma de penicilina comumente utilizada.

- Olha, se ele se machucar, onde eu estiver, vocês me chamam. Vocês não mexem nele, e nem com o que tem leucemia.

Porque eu tinha um aluno com leucemia que se machucou, tomou uma vacina caríssima. Pagamos lá no Pari, num laboratório. Mas uma vacina, naquele tempo acho que foi 35, 40. Tive que pagar, porque ele se machucou lá. E não podia levar no pronto socorro. Tinha que levar naquele hospital da Liberdade, de câncer, e levei. Tomou aquela vacina caríssima que veio num negócio congelado.

A gente ia na raça, mas ia com amor. É que é o seguinte, eu posso ser mandona, autoritária, mas eu tenho uma coisa, eu tenho coração. Então, eu ia falar não para aquele menino? A supervisora, uma vez, falou, quando eu me aposentei:

- Mírian, você foi corajosa!

Mas eu tinha medo que se ele se machucava, o sangue... Eu tinha medo. Vai falar que eu não tenho. É que nem o de leucemia. Teve uma colega:

- Você é uma louca, vai pegar um menino com leucemia?

- Ué, ele não vai estudar? Ele não vai na escola?

Tinha outro aluno, também, ele era inteligente, mas ele não tinha nenhuma coordenação motora, nenhuma. Ele se arrastava. Aí tinha uma professora que falou:

- Meu Deus, essa daí daqui a pouco vai por os fracos e oprimidos na escola.

Respondi:

- Também os comprimidos! Porque tem gente que não é oprimida, mas é muito comprimida.

No tempo do Jânio, eu acredito que tinha algo assim, para lidar com inclusão, mas eu desconheço, não se falava muito. Eu não posso falar se foi introduzido ou não, porque não se falava. Eu sinto uma diferença grande, sim, na época da Erundina. E teve uma mudança muito grande, porque mudou tudo, é muito louco, mudou tudo. Eu não sou de partido nenhum, achei bem melhor. Eu gostei do conselho deliberativo, eu achei que os pais participavam. A escola onde eu trabalhava era pequenininha, com os pais participando, a nossa escola era um brinco. A escola funcionava bem. Eles diziam que a escola era elitista, mas não era. A nossa escola tinha muito pais médicos mas também tinha crianças que as mães moravam em Guaianazes. Não moravam lá perto, trabalhavam lá. Então na mesma sala tinha o filho da empregada e o filho do médico. Só como eu tinha crianças com poder aquisitivo, eu conseguia muita coisa. Por exemplo meu escorregador era de aço inoxidável. Eles me ofereciam, eu aceitava. Eu fazia um trato com os pobres, com as crianças pobres. Naquele tempo não podia obrigar a criança, até hoje, a vir uniformizada, mas tinha no estatuto que a criança deveria vir

adequadamente vestida. Então eu entendia o “adequadamente” como uniforme. Então eu dizia para as mães que não tinham poder aquisitivo: se vocês não tem, eu dou, mas vocês tem que vir brilhando, lindo! Se vocês lavam a roupa dos filhos dos ricos... Gente, eles viam todos bonitos, todos. E eu tinha uma facilidade, conseguia muita excursão para estrela, para Kibon. E eu tinha muita criança também pobre, só que não morava no Tatuapé, morava em Guaianazes, Cidade Tiradentes. A escola ficava ao lado do Bom Parto. E tinha um hospital desativado, e muitos alunos moravam lá. Eram os alunos do hospital, eram os alunos que moravam nos antigos cortiços que agora não tem mais, agora é tudo barzinho no Tatuapé e prédio, e os alunos filho de médico, filho de comerciante, os novos ricos. Então eu tinha uma miscelânea, mas eu não via diferença, eram todos iguais. E, principalmente, os pobres iam lindos de morrer. Porque levanta a auto-estima, porque lá nós todos somos iguais. Eu fui muito feliz lá, mas foi uma escola que deu trabalho.

Os pais das crianças pobres também participavam do conselho. Era metade, metade. Não tinha essa diferença. Lá quando nós fizemos o curso de AIDS também, veio todo mundo. Eu acho que o diretor é a espinha dorsal de uma escola. Quando o diretor é simples, quando o diretor é humilde, que faz as coisas com amor, eu estou fazendo as coisas aqui pode ser que eu esteja fazendo tudo errado, mas estou fazendo com amor. Quando você faz com amor, o outro percebe.

O Paulo Freire quando entrou na educação já era um estudioso. Quando entrou como secretário ele já era aquele autor, ele já tinha um objetivo. Então ele falava muito da leitura do mundo, das pessoas, como elas vinham para a escola. Ele deu ênfase muito também ao adulto. E ele deu muita ênfase também que um autor que eu não me lembro, o nome pegou, nada se cria tudo se copia. Ele pegou, porque o Paulo Freire dizia, não nestes termos, que quando a pessoa vem para estudar ela tem que ter um conteúdo significativo. O que é ter um conteúdo significativo, era o que Paulo Freire defendia. Ele partiu da alfabetização de adultos, naquele método dele que é excelente, do tijolo, do cimento, do que o aluno conhece.

Agora, o aluno vem para escola, e a leitura do mundo, que ele defende tanto, parece que é separada da leitura que você aprende na escola. E o que o Paulo Freire defendia, ele não falava abertamente, mas nas entrelinhas. Pode ser que a minha concepção pode ser diferente, mas ele fazia uma coisa muito importante, ele levantava a auto-estima da pessoa.

Ele fazia isso nos livros dele e como secretário, também. Porque com ele, todo o programa, todo o currículo era voltado para o aluno. Era a leitura do mundo. Você partir sobre o que o aluno sabe e inferir todas as coisas. Então, por exemplo, as vezes a gente pegava aqueles livros antigos e tinham palavras que as crianças não entendiam, não era do

vocabulário delas. O Paulo Freire quando ele entrou em 85, entrou junto com a Emília Ferreiro. Ela veio com uma porção de pessoal argentino, deu um curso mostrando o que é construtivismo. Agora no sábado eu tive um curso, porque todo mundo fala: “Aí construtivismo...” O construtivismo, ele foi colocado de uma maneira que muitas pessoas não entenderam. Porque o construtivismo nada mais é do que estudar os gêneros³¹. Então, o que ele colocou: antigamente, narração, reprodução, bilhete, gravuras... O que com ele e também Emília Ferreiro eles colocaram? Os gêneros. E quais são os gêneros? Bula, receita, texto instrucional, é isso. Por exemplo: Manual de instruções, bula de remédio. Então, para nós até 89 ensinávamos assim, pode ver em qualquer livro didático: reprodução, narração a custa de uma gravura, bilhete, redação.

Você pode vê que até hoje temos os gêneros. E o que a gente está aprendendo no PNAIC³² é isso. Porque será que com o Paulo Freire foi introduzido isso? A minha leitura, para você cidadão poder participar do mundo lá fora. Eu não tenho facilidade de ler manual de instruções. Quem lê manual de instruções? A pessoa que já está mais acostumada. Você por exemplo lê manual. Agora eu estou lendo bula de remédio, eu aprendi com meu tio. Porque eles te dão remédio, depois você vai ver tanto efeito colateral que tem. É importante? É importantíssimo. Outra coisa que o Paulo Freire falava: você vai fazer uma compra, nas Casas Bahia, vem um contrato pequenininho com uma letra pequenininha, você lê? Não. Aí o vendedor fala: assina, assina, assina. Quem conhece, quem tem conhecimento, tem poder; se você conhece, você tem poder. Se você não conhece, você é passado para traz. Ou não é?

Ele introduziu outras coisas também. Não estou nem falando de alfabetização, estou falando de leitura do mundo. Porque, realmente, você nunca dava uma receita, você nunca dava um conto, até fábula. Conto dava, mas era uma coisa, tipo papagaio. Agora não, para você fazer um bolo você tem que entender a receita. Então, eu vi que com Paulo Freire, é importante escrever, é importante também ler. No sábado foi uma menina que fez doutorado, a Luciana, e ela leu, é muito legal, se a gente conseguisse... você vai conseguir, do Rui Barbosa, um poema: a Marinha... ...acho que é Marinha... Que fala do moço que queria escrever um bilhete para a namorada. Então ele perguntava para um para outro, ele falava eu sou anarfa, sou anarfa, então ele chegou até no capitão. Quando ele foi perguntar para as moças, as moças falavam assim: ah, eu não enxergo, estou sem óculos. É muito bonito esse poema. Até hoje, no Tatuapé, na praça Silvio Romero, tem uns moços, uns jovens, que

³¹ O construtivismo é apresentado pela educadora de uma maneira bastante reduzida que não condiz com o que é afirmado por especialistas. Trata-se, o construtivismo, de uma concepção educacional bastante complexa.

³² Ela se refere ao curso integrante das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

escrevem cartas. Eu tinha uma empregada que não sabia ler. Ela ia na Silvio Romero e moço escrevia e ela pagava. Um dia, eu falei:

- Mais fácil você aprender um pouquinho.

Ela até aprendeu um pouquinho. Ela falou:

- Mírian, você escreve isso para mim?

- Eu escrevo mas eu vou ler.

Eu escrevia tudo, tudo muito bonitinho.

- Mas eu não falei essas palavras.

- Olha, a gente fala de um jeito, escreve de outro, entendeu? Não é que a gente está inventando, a escrita é diferente.

- Mas Mírian, o moço lá...

- O moço lá não está errado. Mas se a gente puder fazer a coisa melhor.

Então, ela trouxe a amiga, trouxe a irmã. Falei:

- Gente, o que está acontecendo aqui?

Eu até falei assim:

- Eu vou me aposentar, mas não vou cobrar.

E tem um lugar, se eu não me engano é no Poupatempo, um lugar onde as pessoas escrevem para os analfabetos. E tem aquele filme que nós assistimos “Os narradores de Javé” que fala da história da cidade, o cara foi inventando coisas. Porque quando você não sabe ler, pode ser enganado.

Então, eu acho que com o Paulo Freire, as professoras, ou por falta de conhecimento, ou porque elas se sentiam mais a vontade com outro método. Elas não entendiam. Elas achavam que o construtivismo era em cima do nada. Escrevia: aqui é o armário, lousa, parede... A criança não vai aprender assim. A criança, primeiro vai aprender as letras. Ela tem que ter a noção fonológica do chão. E houve uma mistura. Deu uma confusão. Depois, eles fizeram o bendito PROFA³³. E você imagina, que está todo mundo no seu cantinho, que está todo mundo direitinho, está todo mundo no seu ninho, vem o Paulo Freire com essa mudança. Porque toda mudança, eu acho, é um sofrimento. Para você aprender, você sofre. Você tem um sofrimento para aprender. Então você está lá bonitinho, dando sua aulinha, sempre a mesma coisa. De repente vem um [professora faz um som com a boca]. Mas eu acho, e eu estou falando porque eu sou bem antiga, que essa mudança foi importantíssima. Não quer dizer, como a moça falou no sábado, que a gente tem que ensinar tudo o que aprendeu... Caminho Suave... Eu, Mírian, não voltaria, nunca, a dar Caminho Suave. Eu não sou contra,

³³ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

mas a gente vê que as mudanças foram benéficas. Ah, e o que ele levantou principalmente: aprendia a escrever, mas não sabia o que estava lendo. Por que eles davam ênfase a só aprender a escrever, e a leitura? Não adianta nada eu ler e não entender. É como você vai ensinar o computador. Não adianta nada você vai assim:

- Olha Mirian.

Tiu tiu tiu tiu [professora fez gestos com a mão mostrando movimento rápidos no teclado]. O pouquinho que eu sei, quando a POIE me ensinou, eu escrevia. Pra quê? Eu tenho dificuldade, tenho, mas se eu escrever vai ser mais fácil para mim. Eu vou pegar a sequência. Por exemplo, eu digitei? Digitei. No meu ritmo, lógico, bem mais devagar. Mas o professor tem que ter mudança, mas ele tem medo de mudar. Você vai num lugar falar pro professor, que eu já passei isso quando trabalhei lá no Dot, e começar a falar:

- Lá vem ela...

Então você já vai com preconceito, não é assim.

Eu entrei como diretora em 84, em 89 ainda quando Paulo Freire entrou eu ainda era diretora. Teve no Anhembi, uma reunião com ele. Foi a introdução da Emília Ferreiro. Eu achava ele muito simpático. Aquele cabelo branco parecia algodão, me lembro até hoje, acho que ele estava de gravata, com um pulôver vermelho muito bonito. E ele era assim, ele não gritava. Ele fazia assim, com aquela voz, sabe? Tranquila. E foi toda aquela coisa... de leitura do mundo... não me lembro tudo. Eu só me lembro que o auditório, mesmo as pessoas mais contrárias, fez um silêncio. Nossa gente. A gente quer falar mas ele domina a massa. Porque dominar a massa é muito difícil. Porque você pode dominar no sentido de autoritarismo, que eu acho que não é dominar. Não é dominar, não é? Assim, você contém a massa.

Foi ele que entrou com essa do conselho deliberativo. O conselho era consultivo, aí ele fez com que os pais participassem. Porque se você ver no começo, mesmo, direitinho do conselho, tem uma paridade total. É o mesmo número de pais, o mesmo número de professores, equipe docente. Porque ele queria uma igualdade, ele queria que as pessoas participassem. Eu nunca ouvi dizer, possa ser que eu esteja enganada, que ele queria tirar os concursos.

Antes, o Conselho era só consultivo, todas as decisões eram tomadas ou na coordenadoria, ou na secretaria de educação e passava para as escolas. Com o conselho deliberativo, até hoje, nós temos algumas dúvidas, que nós temos que ir lá, consultar o regimento, imagine em 1990. Eu me lembro quando os conselhos deliberativos foram introduzidos, nós diretoras tivemos várias reuniões. E é muito difícil você mudar uma coisa de anos para o Conselho Deliberativo. Então teve mesmo esse impasse de que os diretores

deveriam ser de confiança que não precisavam ser concursados. Mas depois, eu acho, ele mesmo concordou.

Mas a melhor maneira democrática é o concurso. Eu vou dar a minha opinião, isso não significa que o concursado seja um profissional excelente. Não quer dizer isso, mas é a maneira mais democrática. Eu acho que aí seria bem partidário, mesmo, se não tivesse concurso. Quem conseguiria ficar aqui? Quem tinha indicação? Você poderia ser excelente, mas você não teria oportunidade se não conhecesse alguém. Será que aquele de confiança, se não estivesse bom, ele ia ficar aqui? Então, são algumas coisas que a gente tem que pensar. Agora, com o conselho deliberativo, muitas coisas foram introduzidas. Você vê todos esses cargos designados, eles são referendados no Conselho Deliberativo. Eu acho que aqui, na escola, está caminhando, não está assim redondinho. Eu acho que aqui é uma das escolas que a gente vê que tem votação, que tem o conselho. Existem coisas para a gente aparar, para gente acrescentar? Sim. Será que todas as escolas têm esse pensamento democrático? Eu pergunto. Eu faço essa interrogação. Porque às vezes também a gente nota que a comunidade fala:

- ah, eu vou lá, não vai acontecer nada.

Então, você vê as coisas, elas estão caminhando, tudo tem um começo. Quando eu disse na outra vez que eu estava no conselho:

- Gente, o conselho é novo.

- Não Mírian, ele não é novo.

- É novo. Pra vinte anos, 15 anos, 18 quando a gente começou, é novo para uma São Paulo enorme para todo mundo adotar essa ideia.

Às vezes, você vai, ainda, em conselhos:

- Ah, é isso, isso e isso.

Eu acho que a gente tem que dar oportunidade. Aqui também falta a comunidade falar. Porque a gente não pode desprezar a comunidade, agora está melhorando. E a APM também.

Na época do Paulo Freire ainda faltou muita coisa. Tanto o Conselho Deliberativo como a APM, era outro modo. Antigamente, não era terceirizado, então, era tudo feito pela escola, funcionários da escola. E tinha uma supervisão da secretária, saúde e alimentação. Então, vinha a nutricionista dava mais ou menos o cardápio e as serventes, que naquele tempo não existia como agora, eram serventes, tinha os que ficavam na cozinha e os que ficavam limpando. Então naquele tempo, não tinha terceirização, a estrutura era completamente diferente. Depois, os serventes foram adaptados para agente escolar. Teve, que eu não sei se foi em 1990, o primeiro concurso para servente, eu acho, que foi na época da Erundina. Nós,

éramos muito mais unidos. Eu, diretora, e a CP³⁴ reunimos os nossos agentes escolares, pegamos a bibliografia do diário oficial e nós estudávamos juntos. Várias escolas fizeram isso, não foi só a minha. Na nossa escola, por sorte, ou não, passaram todos. Porque eles estudaram mesmo.

Esse concurso, acho que foi excelente para esse pessoal. Foi excelente por uma parte, por outra não. Porque eles já se sentiram efetivos. Então, você sabe, o efetivo acha que tem uma posição bem estável. Mas eu acho que foi ótimo isso daí. Porque eu ainda acho, que concurso é a melhor maneira da pessoa entrar em algum lugar. Mesmo naquele tempo, começou ainda a entrar alguns contratados. Mas a maioria desses serventes escolares era efetiva.

Eu me lembro que, existem os sindicatos, não existem? O SINPEEM, a APROFEM, existe um também, o SINESP³⁵, eu vou ligar as duas coisas que estou falando. Quando começou a discussão sobre o Estatuto do Magistério, as pessoas começaram a se reunir. E esse sindicato de especialistas, eu fui em várias reuniões com a minha amiga que foi uma das fundadoras. Não só para formar o sindicato, mas para estudar o estatuto. Se você analisar, a educação, na minha opinião, tem os sindicatos mais fortes, mais organizados, sedimentados. Aqui na prefeitura, a educação, é a única que tem uma estruturação boa como essa. Os engenheiros, arquitetos e os geólogos tem um sindicato que é do Estado, um outro que é da prefeitura, por isso que a estruturação deles não sai. Até agora, eles estão lutando como uns doidos. Então, eu estou falando isso porque estou comparando, reestruturação melhor, se você achar outra você me diz, na prefeitura, é da educação.

Uma coisa entrelaça a outra. O estatuto favoreceu os sindicatos, ou os sindicatos foram favorecidos pela criação do estatuto. Porque esse que estou falando, o SINESP, o sindicato dos especialistas, que ele fica até perto da Biblioteca Mario de Andrade, ele é novo, muita gente nem conhece esse sindicato. Porque quem pertence ao sindicato dos especialistas? Os coordenadores pedagógicos, os diretores, os supervisores, então ele foi criado em 90. O estatuto representou um marco valioso. Ele representou um mundo. E nesse momento, eu estou querendo me lembrar, porque antes de 90, não tinha JEIF, não tinha nada disso. Nada. Depois com o objetivo de que a formação do profissional era importante, começou a JEIF. Então, eu vou te dar um exemplo, quando eu entrei como diretora, se você comparasse o ordenado do diretor com o de professor. O ordenado de professor representava até menos que

³⁴ A sigla refere-se à função de Coordenador Pedagógico.

³⁵ Respectivamente Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo, Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo e Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo.

a metade. Então compensava você ser diretor. Depois, o que eles fizeram? Eles jogaram tudo na formação do professor. Eles jogando na formação do professor, se você analisar, o professor, ele não ganha agora a metade do diretor, ele ganha mais. Deu para entender? Então houve uma aposta no professor. Uma formação digna. O que a gente faz na JEIF não são os estudos? Não vamos abordar agora se funciona ou não. Mas é o estudo, é a dedicação. É você se dedicar aos estudos para você ser um profissional melhor. Como diz aquela frase antiga que já falei vinte vezes: “quem tem conhecimento tem poder”.

Você tem que usar uma estratégia didática. Você tem que ser um professor que sabe ensinar. Mas você também tem que ter um conhecimento. Se você dá uma aula de história, você pode ter uma didática enorme, mas se você não souber o conteúdo e daí? Como é que fica? Então os dois devem andar juntos. Eu digo assim: pro ensino funcionar é como um joguinho de ping pong. Você tem que jogar, voltar. Não adianta nada, só você ser um ótimo historiador, professor que você sabe tudo, e não sabe ter uma prática pedagógica, mas também, o inverso é verdadeiro. Não adianta eu saber direitinho... vou dar um exemplo meu. Eu tenho prática pedagógica, mas adianta eu lá no laboratório de informática?

Quando o Paulo Freire saiu, ficou dividido, teve aqueles que gostaram. Tem professores que gostam tudo redondinho, a forminha do bolo e tem professores que não gostam de mudança. Que vem com aquela frase, isso é importantíssimo:

-Ah! Isso não vai dar certo!

Como agora nós estamos entrando numa mudança, não entramos? Nós vamos entrar. Eu creio que você já ouviu falar que tem gente:

- Aaaahhhh isso não vai dar certo!

- Já vi esse filme.

Mas nós temos que ver o que vai acontecer, primeiro. Se a gente vai com um espírito assim, a gente não consegue as coisas. Esse espírito de derrota. Ou não adianta nada, não é assim?

Porque a gente estava numa mudança. Eu sou uma que fiquei triste quando ele saiu. Porque eu já estava vendo, aprendendo. Vi que tinha coisas que a gente pode melhorar. Eu acredito que a gente pode fazer alguma coisa. É como a S³⁶ fala, se tem um analfabeto, eu sou culpada. Eu acredito nisso.

Quem gostou dele ter saído, acho que foi porque já tem as suas questões pessoais. Sabe o que quer, da maneira dele. Não está aberto a muitas mudanças. Não digo nem que está errado. Porque que a gente tem que ver as mudanças para ver se dá certo. Então eu não vou

³⁶ Optamos por omitir os nomes de colegas de trabalho citados pelas entrevistadas.

falar que o ano que vem não vai dar certo. A gente ainda não viu! O que eu não acho que está certo é ver uma criança, como a S M fala e eu, no 3º e no 2º ano que não sabe ler e escrever. Eu acho que tem que ser no terceiro ano. Porque você é professor de nível II, é um horror, é muito triste eu ver um aluno na 5ª, na 6ª série se sentindo excluído porque não sabe ler e escrever. Ou não é? E ele vai sendo excluído cada dia mais. Uma coisa eu vou falar como é: a autoestima. O que você faz numa classe quando não sabe? Você fala o quê? Não sei. Ou você fica quieto, ou você se esconde que nem um caramujo, ou você faz bagunça. Aqui, os mais bagunceiros, eu acredito que não sejam os mais produtivos. Eles podem até produzir, mas em produção textual de texto, eu não acredito que sejam os mais bagunceiros os que produzem. Se você levantar a autoestima, ele pode ser até o melhor. A gente tem que acreditar que uma criança tem que ser alfabetizada. Ainda falaram para mim:

- Você faz porque você gosta.

- Lógico! Se eu não gostasse, eu não estaria aqui.

Quando o Mario Covas saiu e entrou o Jânio, o Jânio ele era conhecido como? Autoritário, né? Todo mundo tinha um pouco de medo dele, ele era um homem inteligentíssimo. Então a primeira coisa que ele aboliu, essas revistas, realmente, foram abolidas. E eu queria me lembrar, inclusive, do currículo, até queria procurar o currículo, teve uma mudança, sim. A Paulicéia era uma revista, falava da constituição de 84. Essa revista foi distribuída para todas as unidades. Todo mundo tinha essa revista. E quando Jânio entrou, ele recolheu tudo. Recolheu tudo, veio perua. Aí peguei escondido. Muita gente ficou, muita gente, não é só eu. É uma relíquia.

Ela foi distribuída para os professores e a gente falava em reunião. Lia tudo direitinho, quando ele entrou, porque aqui era uma proposta de reformulação curricular, recolheu. Ele não falou o motivo o porque ele recolheu.

O problema da educação é o seguinte, quando você está acostumando com alguma coisa, de repente muda tudo, então você sente um choque. Agora, eu sempre pensei... eu não estou falando que sou uma professora construtivista. Eu não estou falando que sou uma professora alfabetizadora. Eu acho que a gente tem que ter um consenso de ver o que é melhor para você.

E eu acho que é importantíssimo, cheguei a conclusão depois de 46 anos de trabalho, que se você levantar a autoestima do teu aluno... a gente a vezes não faz isso. Porque a gente tem a tendência, né? Uma tendência de aquele que é bom e aquele que não é bom. Se você levanta a autoestima, você consegue alguma coisa. Eu tenho um exemplo de um menino da minha classe. Eu falei:

- Gente, eu não acredito, como ele aprendeu?

Ele aprendeu porque ele já sabe, ele é inteligente, só que a autoestima dele estava lá embaixo. Agora, quando você se sente num lugar, vou dar um exemplo, aqui mesmo, na nossa escola, teve época que nós tivemos uma direção, que muita gente se sentiu excluída. E com Paulo Freire ele não quer que tenha excluído. Então, com essa direção foi uma época difícil

Então, mesmo Paulo Freire não agradou todos. Gente, as pessoas não vão agradar a todos. Mas depois, quando você faz aquele teu caminho aquele teu percurso como fez Paulo Freire, será que ele deixou mais espinhos ou será que ele abriu mais colheita? Eu acho que com ele foi como dizia a minha mãe:

- A gente só é reconhecida quando morre.

Não, às vezes, a gente só é reconhecida quando sai. Quando eu saí da direção, teve gente que gostou. Pois eu me aposentei. Dali a três meses, aquela pessoa falou:

- Mírian, pelo amor de Deus, aqui era tudo tão direitinho.

Agora, Paulo Freire, para mim, ele fez o caminho que abriu muitas portas. No começo teve problemas. Lógico, como eu falo, as pessoas não aceitam. Você está na sua zona de conforto, com teu livrinho didático, vem um cara, vem um outro material, você tem que ir lá, ler textos. E você sabe que professor trabalha em três empregos, ele vai se doar mais no particular. Não é assim? No particular ele é um cordeirinho. Já no público, ah não, não precisa.

Então, quando Paulo Freire trouxe todas essas questões, eu acho que mexeu. Lógico que teve gente que não aceita, até hoje, qualquer método. Estou falando errado? Estou? Você está aqui, tem “n” professores, não importa, você vai em outra escola, tem “n” professores, cada um tem uma postura diferente. Você tem que ser idealista, por exemplo, eu podia ser melhor, já fui melhor, não estou dizendo que estou péssima, podia me doar mais, mas eu acho, estou aqui, estou ganhando, estou trabalhando, eu acho que tenho que trabalhar dignamente. Não importa diretor lá fora, eu tenho que trabalhar para o meu aluno. Eu penso assim, não sei se você pensa: meu aluno, porque se eu fizer alguma coisinha, já está ótimo. Então ele trouxe mesmo mudanças. Mas foram mais positivas do que negativas, no meu ponto de vista.

Com o Jânio o que a gente sentiu foi uma mudança radical. Você já pensou, você está lendo tudo, de repente recolhem tudo. Agora, com o Paulo Freire ele foi introduzindo aos poucos. Uma coisa que é compatível, por exemplo, conselho deliberativo, eu achei ótimo, principalmente, para diretora.

O Paulo Zingg era uma pessoa que ia a todos os encontros, ele era bem político. Bem conservador. Paulo Zingg e o Jânio combinavam. Eu sempre me lembro que a minha mãe

sempre falava que o Jânio era uma pessoa inteligente. Apesar que minha mãe era adepta do Ademar de Barros. Mas sabe que a gente gostava de assistir o que ele falava. Porque ele tinha todo aquele palavreado muito difícil. Ele era muito inteligente, ele era inteligentíssimo. Mas eu acho que como prefeito, para educação, eu vejo muito conservadorismo, é a minha opinião. A gente tem que falar o que a gente pensa, né? As greves naquele tempo elas não eram oficializadas. Foi no tempo em que a minha amiga foi suspensa, noventa dias, e eu fiquei muito triste.

A minha amiga, lembra. Não digo que ele estava errada, como ela falou:

- Mírian, mas eu tenho um ideal.

Eu falei:

- só que o ideal não é o real!

Não é? Quando você vê que você fica sem o dinheiro, é difícil.

4.3.2 Ivone

“Nessa época, a gente conseguia dar aula, a gente conseguia cumprir a maioria dos conteúdos porque os alunos eram bem mais interessados. Nas escolas onde eu trabalhei, anteriormente, a família era muito presente, o que facilitava o trabalho da gente dentro da sala de aula. Os alunos eram muito mais interessados”.

Eu sou uma pessoa que tenta trabalhar com meus alunos de maneira que eu não me desgaste porque com o tempo a gente aprende que tem que fazer de uma forma que consiga dar alguma coisa em termos de conteúdo, mas que também não se desgaste. Eu acho que eu sou uma pessoa que me dou bem com meus alunos, sou uma pessoa até certo ponto carinhosa com eles, e também eu tenho as minhas manias. Essa parte eu acho que eu sou um pouco chata em relação às manias, mais ou menos isso.

Eu não me lembro de querer ser professora. Só que eu comecei dando aula. Eu dava aula de piano em casa, eu tinha uns 14 anos mais ou menos. Comecei dando aula. Depois eu comecei a fazer faculdade de letras, que me levou a dar aulas, a prestar concurso e depois não ter mais como sair.

Resolvi fazer letras porque eu gostava de inglês. Acredito que eu tenha descoberto isso quando eu estava na sétima série. Um pouco por causa da professora, porque a gente começa a admirar a pessoa, as aulas. Eu comecei a me interessar pelo inglês e vi que eu tinha facilidade nas atividades que eu tinha na escola. Eu tive inglês na escola desde a quinta série.

Entre na faculdade em 1979. Não ouvir falar de Paulo Freire na faculdade. Não, eu ouvi falar sobre Paulo Freire na prefeitura de São Paulo.

Tudo me levou a dar aula. Porque quando eu estava no segundo ano da, eu comecei a dar aula de inglês numa escola a “Pink and Blue”. Acho que foi acontecendo. Eu nunca tive a pretensão de dar aula. As oportunidades foram surgindo, eu tive a facilidade de começar dando aula perto da minha casa. Acho que tudo ajudou a eu permanecer.

Nessa época, a gente conseguia dar aula, a gente conseguia cumprir a maioria dos conteúdos porque os alunos eram bem mais interessados. Nas escolas onde eu trabalhei, anteriormente, a família era muito presente, o que facilitava o trabalho da gente dentro da sala de aula. Os alunos eram muito mais interessados.

A diferença para hoje, era a participação de todos. A gente orienta dentro da escola, e eles têm que ter um reforço em casa. A diferença é essa que eu vejo, pelo menos, aqui nessa

escola. Com antigamente, não dá nem para comparar. A gente ver diferença do ano anterior para o próximo, os alunos parecem que não amadurecem. Eles chegam na quinta série com um certo comportamento e esse comportamento permanece até a oitava série. Um ou outro amadurece.

O comportamento deles ficou diferente, até em termos de coisas que eles gostam. Eles gostam sempre das mesmas coisas: de jogar papelzinho durante a aula. Pipa por exemplo, antigamente, os meninos na quinta, no máximo na sexta série, continuavam brincando disso. A gente percebia que eles estavam preocupados em brincadeiras. Chegava a sétima série, já era diferente, amadureciam muito. Oitava série então, eles já estavam prontos. Hoje em dia, não. Hoje em dia, eu acho que eles não amadurecem, eles não estão preparados para fazer um ensino médio a contento. Eles vão por que vão. Eles não sabem nem porque estão indo, mas estão indo.

Porque antes eles começavam depois. Eles chegavam para gente com onze anos. Hoje, eles chegam pra gente com dez anos, nove. Acho que ajuda também, essa falta de amadurecimento. Como faz muito tempo que só estou nessa escola dando aula, acho que não existe o empenho fora dela para que essa crianças consigam uma capacidade, desenvolver uma habilidade que vá ser útil para elas no futuro.

Acho que também, as próprias regras que tinham na escola ajudavam. A escola podia tomar decisões de acordo com o que fosse melhor para ela. Era mais autônoma. Hoje em dia não. Mesmo a diretora para tomar uma atitude, tem que consultar uma pessoa num cargo mais alto. Isso daí eu acho que cansa. E faz com que as pessoas não tentem buscar informação porque acham que vai dar trabalho. Acho que está cada vez mais confuso. Não é bem “confuso”... é mais difícil tomar determinadas atitudes dentro da escola em relação principalmente à disciplina de aluno. Porque dentro da sala de aula complica também quando a gente não tem certas regras. Existem as regras, mas para cumprir é preciso que exista algo que proteja a gente em relação a determinadas atitudes que a gente toma em relação aos alunos. Professor não pode tomar atitude nenhuma. Diretor também está de mãos atadas. Família aqui nessa escola pelo menos, a gente não tem muito apoio. A gente tem alunos muito bons, mas a maioria atrapalha bastante dentro da sala de aula, exatamente porque as regras não são cumpridas. Por causa de outras leis que barram em outras leis e aí você não pode tomar determinada atitude e aí fica por isso mesmo, cada um faz o que quer dentro da sala de aula. Não deveria ser assim, mas eu acredito que a maioria das aulas são assim.

Eu comecei dando aula numa escolinha de inglês. A “Pink and Blue” que era uma escola pequenininha, trabalhava com alunos a partir de cinco anos. Era particular. Depois que eu me formei, eu fui para o Estado. Peguei aulas de substituição e aí comecei a dar aula, assim.

Eu entrei no Estado em 83, dois anos, depois, em 85 eu já estava na prefeitura. Até 93, dei aula no Estado e na Prefeitura, depois minha filha nasceu. Aquilo que eu ganhava no Estado era a mesma coisa que eu pagava uma pessoa olhar ela. Então, eu me exonerei do Estado. O Estado pagava muito pouco, nem se comparava com a prefeitura. Hoje em dia, não sei se está muita diferença, mas na época era muita diferença.

Em 85, ainda não tinha o cargo de inglês, não existia efetivo. Eu participei do primeiro concurso para efetivar da prefeitura de São Paulo. Isso foi em 91, eu me efetivei em janeiro de 92. Comecei na prefeitura porque eu tinha uma colega que trabalhava e também comigo no Estado. Aí ela falou:

- Está precisando de professor.

Aí eu vim, passei pelos médicos, exames médicos e comecei a dar aula e nunca mais saí daqui. Eu vim do Estado, que eu trabalhava numa escola muito grande e aqui, eu acho que eram cinco barracos, era uma escola de madeira. Onde hoje é a EMEI é que ficava a nossa escola. Nossa escola era lá. Era EMPG Oscar Pedroso Horta. Depois que veio pra cá aí sim, mudou o nome para Conde Luiz Eduardo Matarazzo. E a diferença era essa, o número de alunos. Era uma época que as classes tinham poucos alunos. Acho que não tinha aluno na quinta série. Quando chegavam na oitava estava ainda mais peneirado ainda. Tinha talvez uns 30 alunos de quinta, sobrava seis, sete alunos de oitava. Tanto é que como o espaço era pequeno, a gente dividia a sala de oitava série (era uma oitava só) com a secretaria da escola. A secretaria ficava praticamente no mesmo cômodo, era uma sala assim, tinha só uma divisorinha... a secretaria e a oitava série.

Quem chegava à oitava série eram alunos muito interessados muito bons. A evasão era maior, bem mais do que hoje. Então, chegavam oito, cinco, seis alunos, na oitava série, mas era um pessoal muito bom. A gente trabalhava muito com teatro. Tudo tinha teatro no meio. Porque o pessoal era menor, então dava pra gente fazer um trabalho diferente. Era muito bacana.

Eu acho que o Prefeito era o Mário Covas, eu não me lembro, mas logo depois entrou o Jânio Quadros. Logo depois, logo em seguida o Jânio Quadros. Para nós professores, na época do Jânio Quadros foi muito bom, em termos de salário. O salário era bom, muito bom. Tudo era melhor, o número de alunos era menor, dentro da sala de aula. Por incrível que pareça, as famílias participavam dentro da escola, o que facilitava pra gente. Os alunos eram muito

interessados, aqueles que foram conseguindo chegar nas séries finais. Era gratificante dar aula na época.

As famílias vinham mais a escola, na reunião, quando tinha algum problema, o pai sempre estava presente e resolvia a situação. Acho que não tinha conselho de escola nessa época. Só quando a gente veio para cá. Tinha sim, um grupo da comunidade que trabalhava em prol da escola, que foi esse grupo da comunidade que ganhou esse terreno da prefeitura.

Era independente da Prefeitura, tinha um pessoal muito simples. Eles lutavam para que a escola permanecesse. Porque como eram poucos alunos, talvez pudesse fechar a escola. Mas esse grupo, devia ser uma meia dúzia de pessoas, eles conseguiram o terreno, depois conseguiram que a prefeitura fizesse o prédio e a própria comunidade fez a mudança daquele prédio para este, dos móveis. Este prédio foi uma doação da família Matarazzo, que eu saiba. Eles conseguiram esse prédio e aí está aí. Vai fazer 29 anos em abril que estou nessa escola.

Teve uma greve, na época do Jânio, foi muito complicado. Veio gente que ligou para a diretora na época para saber os nomes dos professores que estavam fazendo greve. E na época a diretora falou:

- Se vocês quiserem saber os nomes, vocês venham aqui, então.

E nunca ninguém veio para saber, quem eram os professores. Então essa foi a postura da gestão que ajudou a gente a continuar em greve. Nessa época, tinha pessoal concursado e tinha os não eram. Nessa época, não lembro se eu era efetiva... não era não. Não era efetiva não. Tudo era complicado. Tinha gente que já era efetiva, tinha gente até se aposentando.

A greve aconteceu por causa de salário. Porque o salário era bom em relação ao estado, entendeu? Só que se a gente sempre tinha perdas, e se a gente não fizesse greve não tinha aumento. Foi uma época que a gente ficou bastante dias em greve, por conta também da postura da direção, que a gente se sentiu mais segura para tomar essa atitude. Aqui não teve demitidos. A maioria, senão todas as escolas, teve o pessoal que foi demitido. Mas aqui não, por conta disso. Porque também, esse lugar aqui, foi considerado sempre perigoso, então as pessoas não vinham aqui. Aqui era terra, né? Era só terra. Quando chovia virava um lamaçal.

Então, como a diretora falou:

- Se quiser ver quem está de greve, pode vir aqui.

- Eu vou naquele buraco?

Imagina, hoje aqui já é difícil acesso, imagina na época que não tinha nada de nada aqui. As pessoas tinham medo de vir para cá. Sabe? Essa diretora devia ser bem quista para as pessoas não tomarem uma atitude em relação à ela, na época. Ela tinha pulso firme mesmo. E a gente teve alguns apadrinhamentos. Teve uma época que a gente ganhou da prefeitura um

piano, só que esse piano nunca chegou nessa escola. A prefeitura disse que a gente havia ganhado esse piano. Só que ele nunca apareceu. Nunca ninguém soube onde ele estava.

Tinha o pessoal que dava aula de música. Mas não sei se alguém reclamou que ele nunca chegou. A gente estava sempre esperando que ele chegasse. No fim, o tempo passou, a gente esqueceu. Depois a diretora saiu também. Que era a E S, ela ficou um tempo fora trabalhando na prefeitura, eu não lembro qual órgão que ela estava. Depois ela voltou para cá.

Na época da Erundina e do Paulo Freire, eu acho que em termos de cursos foram anos muito bons. A gente tinha muito cursos. A maioria era na USP. Era no período de trabalho, período de aula. Acho que foi o melhor período que a gente passou na prefeitura em termos de adquirir conhecimento. A gente tinha esses cursos, essas orientações fora da escola. Depois ficou muito mais difícil. Praticamente a gente nem teve. Porque para determinadas pessoas fica fácil fazer curso fora do período que a gente está na escola. Mas, a gente não pontuava, não tinha esse negócio de pontuar, era mais para conhecimento mesmo, mais ou menos isso.

A interdisciplinaridade começa nessa época que eu me lembre. Foi uma coisa nova, mas a gente tinha orientação. Hoje em dia acho que fica muito solto. Por exemplo, a gente está recebendo o pessoalzinho da SAAI³⁷, nós não fomos orientados, como recebê-los, nem informados que tipo de criança a gente ia receber. Na época não, tudo que era novidade, mas primeiro a gente era orientado, tinha os cursos, depois a gente aplicava a teoria que a gente tinha aprendido. Facilitava na época pra gente.

Para mim, Paulo Freire foi o melhor. A Erundina então, porque acho que foi o casamento perfeito em termos educacionais.

A tentativa de mudar o tipo de metodologia dentro da sala de aula. Que antigamente, a gente começava a discutir entre as matérias diferentes, foi bem nessa época. Foi difícil porque a gente não estava acostumado, colocar em prática. Muita gente não aceitava também, interdisciplinaridade, uma matéria se envolvendo com a outra. Porque na época ficava difícil fazer uma ligação de uma matéria com a outra. Como inglês, o que tem haver inglês com matemática? Muita gente não aceitava.

Na realidade, a postura dos professores, eu não acredito que seja diferente. Mas os alunos é que mudaram. As atitudes dos alunos é que mudaram na sala de aula. Por uma parte, é bom, porque acho que dá para gente conversar mais, o diálogo é bem maior, hoje em dia. Porque antigamente era professor lá e aluno aqui. Nessa parte melhorou bastante. Acho que a

³⁷ A Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) constitui-se num ambiente presente em algumas escolas municipais que atendem crianças e jovens com necessidades especiais de aprendizagem a serem incluídas nos ambientes de ensino. A expressão “pessoalzinho da SAAI” refere-se aos alunos que são acompanhados pelos profissionais da SAAI e que cursam as salas regulares.

gente consegue ouvir bastante os alunos. Mas em compensação eles ouvem menos a gente. Não sei se os problemas aumentaram, dos alunos fora da escola. Não sei, o porquê. Sempre gostei de conversar com os alunos. Talvez seja por isso que aguentei até hoje a sala de aula.

Na época do Paulo Freire, a gente ficou mais próximo dos alunos. Tinha se eu não me engano, alguns assuntos que ficaram comuns entre as matérias. Para a gente dar algum retorno, tinha que conversar mais entre os professores das disciplinas e com os alunos também.

Aumentou o diálogo, essa foi a parte boa. A parte ruim é a dificuldade que a gente tem de conseguir fazer com que esse aluno veja a importância do estudo dele dentro da sala de aula, conseguir aproveitar.

Nessa época, eu não sei se porque a gente não trocava tanta ideia com aluno, que a gente achava que fosse mais fácil em relação à disciplina. Mas hoje em dia, você consegue chegar muito mais próximo do aluno, mas em compensação também a gente assimila os problemas dos alunos de modo muito mais fácil. Antigamente, a gente nem queria saber quem era o aluno lá fora. Hoje em dia, a gente se preocupa com o que acontece com ele.

Como eram poucos alunos, eu acho que na época do Freire, os pais valorizavam mais o professor. Foram os valores que modificaram. Antigamente, o professor era muito mais valorizado. Era muito mais respeitado fora, pelos pais. Hoje em dia, esse respeito... os valores dos pais em relação aos professores, à escola (não sei se é essa escola) é pouco. Eu gostaria que os pais dessem mais valor à escola, aos professores. A gente tem a impressão que muitos pais, não são todos, mas uma grande parte dos pais não fala muito bem da escola. Reclamam bastante. Aí o que acontece, eles reclamando lá, a gente tem dos alunos menos respeito aqui dentro da escola. Acho que isso prejudica bastante a gente.

Na época acho que as pessoas eram bem mais humildes que atualmente. Acho que eles não tinham muita coisa. Eles não tinham acesso a muitas coisas em termos de informação. Hoje em dia, a maioria das nossas crianças ela tem acesso, a maioria delas tem celular. A gente percebe que cada vez mais pessoas têm internet em casa. Então, parece que o conhecimento fora para eles tem mais valor que o conhecimento aqui, dentro da escola. Eles não valorizam muito. Eles não sabem porque estão aqui. Como dou aula de inglês, todo ano a gente tem que vir explicando porque que ele tem a aula de inglês pra que que eles vão precisar, mesmo assim durante o ano:

- Ah, eu não gosto de inglês!

- Não sei pra quê aprender inglês!

É uma coisa que a gente está sempre tentando fazer que eles entendam, mas eles não entendem. Eles entendem só o que é mais imediato. Se não for para hoje, para eles não tem valor e eu acho que para os pais daqui ainda é assim.

Eu não me lembro como era o conselho de escola. Eu lembro só que normalmente a escola resolvia. Como a escola resolvia? Tinha mais autonomia. A escola resolvia e pronto, não tinha esse negócio de conselho. Às vezes, quando o caso era muito grave, ... era muito comum, que não tinha o conselho de escola, mas existia esse grupo... Eu me lembro de uma das mães que sempre lutou bastante. Sempre quando tinha algum problema mais grave aí se chamava esse grupo para ver quem podia ajudar a resolver o problema. Mas um conselho mesmo eu não me lembro de ter, como tem hoje, não. Com essa organização de hoje, não. Era mais na hora, “vamos ver quem está aí, para resolver, mãe de fulano pode vir” e aí resolvia.

Acho que logo na época da Erundina, acho que começou a abrir para forma o conselho. Não tinha uma eleição, era sempre aquele pessoalzinho que resolvia. Eu acho que era uma boa participação, porque era um pessoal que na realidade eles iam até a comunidade. A comunidade em peso não vinha até a escola, mas eles iam até a comunidade. Sempre teve representante da comunidade, aqui na escola. Mas eram mais efetivos, porque hoje em dia, o ultimo conselho de escola que eu vim não tinha quase pais, mesmo aqueles que foram convocados de uns oito só tinha dois.

Antes, as pessoas participavam mais porque elas queriam ver a melhoria do bairro e a escola era uma maneira de melhorar. Hoje, é mais difícil porque também tem mais gente na comunidade. A comunidade melhorou. Antigamente, era só barraco que se via. Não se via nada de alvenaria. E hoje em dia o pessoal já está numa situação melhor. A gente vê pela aparência das próprias crianças. Eu comento muito, antigamente, a gente via que eram crianças sofridas, sabe? Tinham crianças que não vinham na escola porque não tinham sapato, não tinham roupa. Quando estava frio, por exemplo, aí sim que diminuía mais a frequência, porque não tinham roupa, não tinham sapato. A maioria andava só de chinelinho e hoje em dia, não. A gente vê que essas crianças são muito bem cuidadas. A aparência delas melhorou bastante, você não vê mais uma criança descabelada, ou com uma roupa mais surradinha. A gente vê que os pais se preocupam, que os pais trabalham. Porque antigamente, eles não tinham muito uma ilusão de sair daqui para uma vida melhor. Não mudou tanto assim. Muitas crianças dessas nossas aqui, de oitava série, a gente percebe que elas não querem sair muito do bairro, não. Mas outras, um número bom de alunos que saem da oitava série que querem melhorar em termos de conhecimento, melhorar de vida. Pensam na família, melhorar para a família. Mas ainda tem os dois contrastes aqui, bem radicais.

Quando saiu o Paulo Freire mudou muito, demais da conta. Até a Erundina se pensava a escola como escola. Depois daí, cada vez mais, acho que se reforçou a ideia de empresa na escola que fica muito difícil em termos de prática dentro da escola. Porque faltam professores. A impressão que eu tenho é que quem está fora da escola acha que a escola tem que se virar. Que um professor substitui outro e não é assim. Não dá para você ficar enfiando aluno em outras salas. Numa empresa, se uma pessoa entra de férias um outro pode até cobrir, mas a escola não é assim. E eu acho que cada vez menos se pensa a escola como escola.

Eu acho que assim: as aulas começaram dia seis, alguns professores ainda não tinham escolhido aulas ainda. Quem tinha que complementar aula, até mesmo o pessoal contratado foram escolher sexta-feira. Eu acho muito tarde. Teria que se pensar em fazer isso até dezembro, para depois a direção, ou quem fique na escola conseguir organizar certinho para começar. Por exemplo, eu não entendo, como professora, essas listas de alunos que foram entregues para gente, não definitivas, sem número. Dificulta. São detalhezinhas que é típico da escola que facilitaria depois para o professor, para todo mundo da escola facilitaria e não é feito. A gente vai ter uma lista definitiva para depois de abril, complica depois para gente. É exigido depois para gente um monte de papel, depois fica tudo acumulado. Não é como numa empresa que um outro pode consegue fazer para você se não conseguir, um outro pode lhe ajudar, não. Cada professor na sua matéria tem que dar conta depois.

Eu acho que na época do Freire a gente era mais ouvidos, porque éramos menos também. A preocupação era também em deixar o professor contente. A gente trabalhava melhor, ganhava melhor. Hoje em dia, não. A impressão que eu tenho é que o professor é o último, que ele que se vire, entendeu? O professor tem que se virar. É feita uma resolução, nós não somos questionados se isso é bom ou se não e de repente nós temos que fazer, achando que não vale a pena.

O professor era contente porque os alunos eram mais fáceis de lidar. A autonomia da escola, da direção, em relação aos alunos, acho que era maior. Hoje em dia, tem um monte de lei, tem o ECA, aí barra no ECA. Tem as regras mas as regras não podem ser cumpridas, quer dizer, elas podem ser cumpridas, só que se elas forem descumpridas, não acontece nada. Isso acho que vai pesando no ombro do professor. Eu acho que só sabe o que é uma sala de aula hoje, quem está hoje numa sala de aula. Quem esteve ontem na sala de aula, e hoje não está, não sabe o que é uma sala de aula. A sala de aula atualmente muda, muda, muda muito, em termos de disciplina, em termos de respeito, em termos de responsabilidade, de interesse, muda, muda demais, dia-a-dia.

Eu não me lembro quando começou, acho que foi tão natural acontecer o conselho, porque como eu tinha lhe falado antes, não existia um conselho de escola, com esse título: conselho de escola, mas existia um grupo que fazia parte da comunidade, específico para escola mesmo que eles se interessavam pela escola. Mas assim, com o título conselho de escola acho que foi bem depois que eu me lembro foi bem depois ter aparecido esse nome.

Acho que foi evoluindo até o que é hoje, acho que não chegou a terminar. Acho que as pessoas começaram a se envolver mais com essa parte e não só isso, acho que a escola começou a participar mais junto com essa comunidade. Porque essa comunidade não ficava dentro da escola, apesar da preocupação com a escola, inclusive porque a gente nem tinha espaço para isso. Só depois quando veio para esse prédio aqui. Aí tinha espaço, mas escola não tinha todo esse espaço aqui. Tinha as salas de aula lá em cima, aqui embaixo não tinha nada. Aqui tinha a biblioteca, essa parte era o laboratório de ciências, se eu não me engano. Então não tinha tudo isso. Com o tempo fez parte o conselho de escola, e aí foi evoluindo. Acho que foi uma coisa natural. Porque as pessoas foram envelhecendo, acredito que foram morrendo. Então esse espaço da comunidade... Há algum tempo atrás a gente tinha também a casa da sopa, eu não sei se ainda existe. O próprio pessoal da comunidade que fazia, mas não tinha nada haver com a escola também. Mas era a comunidade. Então a comunidade sempre teve uma preocupação maior, assim.

Eu acho que a comunidade tinha mais poder antigamente. Porque agora, outros interesses foram envolvidos por aí, e às vezes as pessoas não conseguem mais trabalhar como era, por conta dessa evolução que teve da comunidade mesmo.

Ah então, que eu acho que essa fase para professores em relação a cursos, acho que tinha muito mais naquela época. Depois a gente perdeu uma parte desses direitos que a gente tinha. A própria prefeitura facilitava para a gente fazer esses cursos, inclusive, em período de aula. A gente não vinha para escola ia lá fazer. Eu acho que isso facilitou para a maioria de nós, não tinha como você fugir, você tinha que ir. Hoje em dia, não. Só se você quiser pontuar, ou por algum outro motivo você vai fazer o curso, mas antigamente não. Todos, na época do Paulo Freire, todos participavam. Então era interessante. Não todos de uma vez, cada disciplina tinha um período para fazer o curso para atualização. Era interessante, realmente.

Acho que foi a gestão que deu mais oportunidade para a gente se atualizar, em termos de conhecimento, de a gente discutir mais sobre os alunos. Era muita novidade para a gente, as matérias começaram a se entrosar umas com as outras, discutir, trocar experiências. Depois, conforme foram aparecendo as outras gestões, a gente foi perdendo isso. Apesar de a

gente ter conquistado esse horário de JEIF, que também foi uma coisa que sempre foi pedido, em todas as reuniões foi falado. Desde que a escola existe, a gente sempre teve essa dificuldade de ter um horário, um espaço para a gente trocar experiências, mesmo, que é o que a gente faz na JEIF. Tem uns textos que a gente tem a oportunidade de estudar, oportunidade de a gente se atualizar mesmo.

A JEIF foi uma conquista, mesmo, de um tempo para a gente se preparar mais. Para a gente trocar experiência, mesmo. Eu acho que o mais importante é isso, a gente trocar experiência na JEIF. Lógico que os textos são importantes, também. Mas para a gente de repente, um dá uma ideia, outro dá outra ideia. E acho que tende a facilitar para a gente depois na sala de aula. Deveria atender, mas a gente tem outros problemas na sala de aula. Hoje em dia, a gente tem esse tempo até para estudo. Só que quando chega na sala de aula é mais difícil para a gente praticar. A gente tem que ter um jogo de cintura para conseguir encaixar o que a gente vê, o que a gente lê em JEIF com a sala de aula.

Acho que a maior decepção foi nesse período da Marta. A gente achava que ia ter maiores chances de ter maior conhecimento. Não só de estudos, mas assim, levar os alunos para conhecer, para sair do bairro, para conhecer coisas diferentes. Foi a maior decepção. Até então, a gente levava os alunos para teatro, nossa era muito comum. Eu trabalhei na EJA, era muito comum a gente sair tipo numa sexta feira, ir lá no SESI e assistir uma peça de teatro, em Osasco também. Depois acabou tudo, foi a pior época em termos de adquirir conhecimento, que eu me lembro, para nós professores e alunos. A gente estava acostumado num ritmo e mudou totalmente. Muito triste eu achei, foi o momento mais triste que eu tive. Eu achei que com Maluf a gente teve mais autonomia para sair da escola para ir para os lugares, depois na época da Marta... cortou tudo.

Na época da Marta tinha um ou outro CEU. No máximo, a gente ia para o CEU uma vez por ano, duas no máximo. A gente estava acostumado a ir em museus. Eu lembro que existia alguns lugares que todo ano a gente ia: Museu de artes e ofício, que agora pegou fogo. O museu do Ipiranga a gente ia todo ano, no mínimo uma vez, com uma turma, depois ia com outra. Fomos muitas vezes na pinacoteca. Eu lembro que a gente foi uma vez numa exposição dos personagens do Maurício de Sousa, foi muito bacana. Eu não lembro que época que era, mas não foi na época da Marta. Os alunos iam e se comportavam. Como os alunos estavam habituados a ir, a gente não tinha problemas com os alunos. Na época da Marta realmente, muito triste, pelo menos nessa escola aqui.

Todos esses anos que fiquei aqui na prefeitura, vou fazer 29 anos de Conde, eu só trabalhei nessa escola na prefeitura. Já era para eu ter me aposentado há quatro anos atrás. Por

conta de problemas pessoais eu não pude me aposentar. Eu acredito que até o ano retrasado, eu não estava preparada para me aposentar. Porque eu, particularmente, precisava ainda ficar na escola, por mim mesmo, nem pelos alunos, mas por mim mesmo. Mas a partir do ano passado, eu sentir a necessidade de me aposentar.

Eu acho que sim, acabou meu ciclo no final do ano retrasado. Por conta da própria política da escola. Uma política que tem tirado o meu interesse, mesmo, em ficar trabalhando, não sei se na prefeitura ou de trabalhar no Conde. Então, a partir do ano passado eu já me via aposentada, o que não acontecia até o ano retrasado. Queria deixar registrado isso.

4.3.3 Nadir

“Eu descobri no momento em que encontrei. Depois eu trabalhei com outras séries, quarta, segunda, terceira. Mas aquela paixão de ensinar, de estar desenvolvendo na criança o conhecimento, de estar fazendo essa criança desabrochar como uma flor no aspecto cognitivo, de raciocínio tal, foi uma coisa que me perseguiu a vida toda”.

Sou Nadir, 62 anos, natural de São Paulo. A minha infância foi normal. Meus pais trabalhavam fora, então, a gente ficou muito nas escolas. Primeiro nós ficávamos em uma EMEI, a EMEI Lefevre³⁸ lá pertinho do hospital das clínicas. Minha mãe trabalhava lá.

Então, a nossa vida na escola é desde muito cedo. Depois a gente brincava muito. Naquela época, a gente brincava na rua. Hoje não pode mais, não é mais possível, mas naquela época, a gente brincava na rua, brincava de noite. E era assim muito gostoso, a minha infância foi muito boa.

A escola era tradicional, eu estudava em escola de freiras. Depois que a gente saiu da EMEI, a gente foi para colégio Stella Maris, na Cardeal Arco Verde. Eu fui para o colégio de freiras porque eu era muito impossível. Eu tinha seis anos na época e só sabia escrever meu nome. A minha mãe conversou a freira e a freira colocou o seguinte:

- Ela pode ficar como ouvinte.

Isso já era mês de agosto. Naquela época a alfabetização era feita com a cartilha até junho. Em junho tinha a festa do livro e ganhava-se um livro de textos. O livro chamava “Pedrinho e Mariazinha”. Eu já ganhei o livro de textos, eu não passei pela cartilha. Eu entrei em agosto, então eu já ganhei o livro de textos. E a irmã, em quinze dias, mandou chamar a minha mãe, disse que eu podia matricular no primeiro ano e que ela me achou muito esperta. Então, eu aprendi a ler e escrever sem a cartilha. Eu não passei pela experiência da cartilha que na época se usava. A minha mãe me pôs nessa escola por conta de ser uma escola disciplinadora que ela não dava conta de mim, então a escola ia dar. E deu, mais ou menos. Depois eu fui pro ginásio. Aí já era escola estadual, também era supertradicional. Os professores que entravam davam sua disciplina, iam embora. Você não podia fazer nada. Uma escola assim muito rígida. Depois eu fui fazer clássico. Junto com o clássico eu fiz o normal. Fiz os dois juntos. Também em escolas estaduais. Depois eu fui fazer serviço social na PUC, eu fiz de 71 a 74. Fiz serviço social, mas eu nunca quis trabalhar nessa área. Eu nunca exerci essa profissão.

³⁸ EMEI Professor Antônio Branco Lefevre.

Em 70, o meu pai falou com um vereador que ele conhecia e assim já me arrumaram tudo para eu ser professora e dar aula. Nesse ano, eu fazia cursinho para faculdade e comecei a dar aula. Nunca tive o desejo de dar aula. Eu falei que só fazia o normal porque não tinha outra coisa melhor para fazer na vida. Mas eu não ia ser professora, eu ia ser outra coisa. Eu entrei na prefeitura como professora substituta em 1970 e já fui para uma classe de primeiro ano, substituir uma professora que estava de licença. Essa professora quando voltou, ela começou a me ensinar a alfabetizar. Ela começou a me ensinar várias práticas de sala de aula. E nesse ano de 1970, saiu um concurso para professor na prefeitura. Eu prestei o concurso, em 71 eu era professora efetiva.

Então, cheguei na escola nova e ganhei uma primeira série. Eu fui me apaixonando por essas questões de alfabetização. Eu fui ficando muito entusiasmada com o trabalho que você desenvolve e que a criança que não sabe ler nem escrever, de repente, está lendo e escrevendo. Parece milagre, mas não é milagre, é coisa fruto de um trabalho. Mas eu fiquei assim apaixonada. E eu continuei. Quando foi em 1974, eu mudei a minha faculdade, fui fazer pedagogia. Aproveitei umas coisas que eu tinha feito em serviço social e fui fazer pedagogia. Quis me aprofundar.

Eu não tinha um desejo anterior pela profissão, foi uma coisa que aconteceu em serviço. Eu tenho uma tia que era professora, mas a gente não tinha assim um grande contato. Ela desenhava muito bem, algumas vezes eu precisava de cartazes, precisava de coisas, então ela fazia para mim. Ela era professora de pré-escola, então a gente não tinha essa conversa. Não era uma coisa que houve influencia de alguém, foi mesmo paixão pelo serviço.

Eu descobri no momento em que encontrei. Depois eu trabalhei com outras séries, quarta, segunda, terceira. Mas aquela paixão de ensinar, de estar desenvolvendo na criança o conhecimento, de estar fazendo essa criança desabrochar como uma flor no aspecto cognitivo, de raciocínio tal, foi uma coisa que me perseguiu a vida toda.

Em 88, eu fui convidada para ser coordenadora pedagógica na minha escola. Então em 88 eu fui coordenadora pedagógica designada. Em 88, teve concurso para coordenador pedagógico, eu prestei e passei. Eu fiquei na coordenação pedagógica, efetivamente, de 89 a 95. Depois, em 95, eu prestei concurso para supervisora de escola. Aí fiquei de 95 a 98, quando pedi aposentadoria. Em 97 eu tinha feito concurso para esse cargo de professora que estou agora, porque eu queria dar aula. Então, eu fiquei uns 10, 12 anos fora da sala de aula, mas eu queria voltar, então prestei outro concurso.

Na faculdade, comentou-se sobre o método, mas não era uma coisa que era prioridade ou importante. Ele trabalhava com uma metodologia diferente, ele usava palavras chaves,

então eu lembro bem do “tijolo”. Mas a ideia que passavam para nós é que ele trabalhava com adultos e de comunidades menos favorecidas, que ele trabalhava com trabalhadores etc. Então, foi muito “em passant” o nosso conhecimento de Paulo Freire antes dele assumir a secretaria de educação. A partir de 89, se eu não me engano, que foi a época quando ele assumiu. Foi interessante porque coincidiu com o meu primeiro ano de efetiva como CP. Então, tive formação. E eu fui muito sortuda porque eu tive excelente formadores. A gente tinha grupos, a gente se reunia, duas vezes por mês, alguma coisa assim. Eram CPs da mesma região que se reuniam com um formador para ter uma formação assim: construtivismo, Emília Ferreiro e o Paulo Freire entrou como um referência pedagógica. E foi aí que eu realmente, aprendi, conheci e li os livros dele, bem nessa época de 89 até 92, por aí.

Particpei de algumas reuniões onde ele estava. Mas ele já tinha muita idade naquela época. Ele fazia as aberturas, fazia uma palestra pequena e depois ele acabava deixando o resto, o grosso da reunião para assessores dele, que naquela época eram o Mario Sergio Portela e uma moça chamada Ana Maria, que eu não me lembro o sobrenome dela, era diretora de DOT³⁹. Então, a gente teve esse contato, mais afinado, com Paulo Freire nessa época.

Eu tinha lido na faculdade, se não me falha a memória, a “pedagogia do oprimido”. Então eu achei que ele tinha uma visão muito política da educação. Ele achava que a educação é um ato político - e é. Só que eu pensava assim: por que é que ele foca só nos oprimidos? Porque todo mundo nesse país é oprimido, eu pensava assim. Porque a gente estava saindo da ditadura. Tinha uma série de circunstâncias que eu achava que todo mundo era oprimido, que não tinha um grupo de oprimidos, ou uma classe de oprimidos. Eu achava que o povo brasileiro era oprimido. Então, eu achava que a visão política dele era restrita, restrita a esse grupo. Depois, estudando com mais aprofundamento as outras obras dele, ouvindo palestras dele, eu fui mudando um pouquinho essa visão de que ele estigmatizou um grupo e só trabalhava para esse grupo.

Interessante que a metodologia dele, eu nunca vi ela sendo usada nas escolas. Nem durante esse período da gestão dele. Teve um grupo na DRE, um grupo de interdisciplinaridade que tentou. Eu me lembro que eles foram para uma escola de Perus e tentaram implantar lá um projeto lá de interdisciplinaridade. E a minha diretora, na época, abraçou essa ideia. A gente tentou implantar esse projeto na escola onde eu era CP. Mas esse projeto precisa de um aprofundamento teórico e metodológico muito maior. Porque senão o professor não sabe como ele vai interdisciplinarizar os assuntos do conteúdo. Isso é muito

³⁹ Refere-se a Ana Maria Saul, diretora da DOT na época.

difícil para o professor. Para mim também é difícil. Eu tento, eu desenvolvo projetos, baseado nessa linha de pensamento pedagógico dentro da sala de aula, onde eu pego assuntos que os alunos manifestam interesse. Então é um assunto, por exemplo, hoje eles estão querendo pesquisar como se fabrica algumas coisas. Aí com esse conteúdo eu procuro... eles querem saber esse ano agora: carro, lápis... tem cinco coisas, carros, lápis e as outras coisas eu não me lembro. Então, vamos lá, carros, como se fabrica um carro? Então, eu pretendo pesquisar com eles aqui. Mas como começou isso? Então vai uma história. Quem inventou, quem desenvolveu, como era a indústria do Ford nos EUA e tal, então a gente vem trazendo isso para um contexto. Aí, nós vamos lá no lápis, aí nós vamos trabalhar com a questão de derrubada de árvores, porque o lápis é feito de madeira e ainda não inventaram outra coisa para fazer o lápis e tal. Então, a gente vai tentando colocar os assuntos numa perspectiva bem global, assim. Então esses são projetinhos que a gente desenvolve. E isso eu aprendi lá naquela época do Paulo Freire com a formação que eu tinha e com a equipe multidisciplinar que trabalhava na DRE.

Eu acho que o fundamental da mudança é que a gente começou a olhar a aprendizagem da criança sob um ponto de vista freiriano e também sobre um ponto de vista piagetiano que tem uma certa confluência entre os dois. Que a Emília Ferreiro era uma orientando do próprio Piaget. Então, ela traz dentro da pesquisa dela, ela traz uma visão muito piagetiana da aprendizagem. Então, a gente tinha Piaget de um lado e Paulo Freire do outro. Eu acho que a mudança foi a partir daí. Pelo menos, no fundamental I. No fundamental II, eu não vejo grande mudança. Quando eu vejo uma aula de fundamental II, e agora faz tempo que eu não assisto, eu vejo a mesma aula que eu tinha quando era aluna. O mesmo assunto, o mesmo método de trabalho. É difícil de você ver um professor nível II que mudou seu modo de trabalhar. É difícil! Tem, mas não é o comum. Eu penso, desde aquela época que eu era CP, que os professores de nível II deviam ser privilegiados em termos de formação, de ter a formação em serviço. Investe-se muito no nível I e pouco no nível II. Eu tenho pena disso.

Nesta época, tinha as CRECÊs, tinha o conselho de escola, virou um conselho deliberativo e com uma participação dos pais. O que eu vejo assim, tem escola que eu acompanhei muito no tempo da supervisão que a comunidade é super atuante. Eles vão lá, eles querem saber e eles ajudam, eles reclamam, reivindicam. Agora, tem outras comunidades que, simplesmente, não aparecem. Lá na época do Paulo Freire, o pessoal dizia assim:

- Olha onde a comunidade não comparece a responsabilidade é da escola, a escola não abre as portas para essas pessoas. Eles diziam isso. Na minha escola, onde eu era CP, era uma comunidade relativamente, participante. Não era das mais atuantes, também não era daquelas

que não vem. E, nas escolas que eu acompanhei na supervisão, também via muita diferença entre elas, nesse acolhimento, nesta conversa do diretor com a comunidade. Tinha uma escola que a equipe⁴⁰ andava de três no corredor, era uma equipe super coesa. Era o Álvaro⁴¹ naquela época, nessa época de Paulo Freire... não, foi depois, foi na época que eu estava na supervisão, não foi Paulo Freire, não, foi Maluf. Mas esse povo tinha a formação da época do Paulo Freire. Então, eles foram escolher escola. Foram juntos para escolher a mesma escola, para eles trabalhar. E eles trabalharam ali, uns quatro ou cinco anos, com a favela do Álvaro que é uma favela bastante... vamos dizer assim... como é que a gente fala? Muito violenta, como essa. E eles tinha um maior trânsito. Eles iam a favela. Eles fizeram estudo de caso na favela. Eles conversaram com os chefões que tinham na época. Chegaram a alguns acordos e tudo os que eles queriam na época, a favela, eles queriam uma passagem da favela para a rua da escola. Então, eles fizeram um corredor dentro da escola para eles fazer essa passagem. Às vezes, uma reivindicação, uma “reinvidicaçãozinha” que a escola atenda mostra para a comunidade que a escola está interessada. Aí você consegue... Mas você sabe que as gestões das escolas não são perenes. As pessoas se removem, se aposentam, saem da escola e vem outros e às vezes, perde-se esse trabalho.

O Maluf estimulou a formação da gestão, mas não nesse ponto de vista. Na época do Maluf, aí eu era supervisora já, eles investiram nas equipes das escolas. Eu fiz um curso de um ano e meio na administração da USP, que foi caríssimo, foi pago por cabeça. Lá na administração tem uma fundação chama FIA⁴², a gente fez um curso lá de um ano e meio, aprendendo tudo sobre gestão. Teve mais um semestre que foi com o grupo pedagógico, aí os CPs foram fazer esse de um ano e meio. Os CPs da época fizeram lá com a pedagogia e os supervisores e diretores fizeram com a administração, com a FIA.

Eu acho que na época do Paulo Freire o foco seria mais pedagógico.

Havia formação para participar dos conselhos de escola a partir do CRECI que tinha um conselho dos conselhos. Eles davam uma formação para pais de alunos que quisessem participar. Mas, também, era de noite, o sujeito chega cansado. Então, era tudo complicado. Tinha que ser uma coisa mais acessível. Não sei como, no sábado também as pessoas não querem ir, porque é sábado. Todo mundo quer fazer no sábado o que não faz na semana toda. Então, eu não sei como. Eu não tenho uma ideia clara de como atingir esses pais. A minha ideia seria via escola, mesmo. Aí, você começa com um grupinho pequeno, dez pais. Depois

⁴⁰ Refere-se à equipe gestora.

⁴¹ EMEF General Álvaro da Silva Braga.

⁴² Fundação Instituto de Administração, ligada à FEA - Faculdade de Economia e Administração da USP - Universidade de São Paulo

esse grupo, se o trabalho for interessante para eles, eles passarão a ver sentido nisso, eles vão contando para os outros. Aí, de repente, você tem vinte pais. Eu penso que deva ser dessa forma, mas eu nunca vi aplicarem isso em lugar nenhum.

Eu acho que o investimento no professor é muito baixo, mesmo nessa época. Eles tentaram fazer um grupo de quinto ano. Eles tentaram fazer grupo para formação. O interessante é que eu era CP e nem sabia que o professor estava convocado. Eles comunicavam diretamente o professor. Isso eu achei, assim, uma falta de consideração. Se eu vou ficar sem o professor, eu preciso me preparar para ter substitutos para ele e tal. Naquele dia o professor não aparecia... Chegamos a botar falta para professor, depois fomos descobrir que eles estavam convocados. Isso foi uma coisa que ocorreu. Agora, atingir os professores, é uma coisa muito difícil porque são muitos. Então, a forma de atingir esses professores é aqui na JEIF. Mas as JEIFs nas escolas, ela tem sido descaracterizada. Ela está servindo para dar recado, para falar... para tratar de assuntos que não são pedagógicos. Então, a JEIF, mesmo com PEA⁴³, com leitura e tal, a JEIF é um espaço precioso que um bom coordenador pedagógico faria aquilo fluir.

A JEIF na época do Paulo Freire era muito diferente. Antigamente chamavam de outro nome. Nessa época, começou-se a estudar. Na época em que eu era CP, foi exatamente nessa época, a gente tentou, teorizar nossa prática e depois trocar figurinha de boas práticas. Então, o professor vinha e dava para gente, uma aula. Por exemplo, tinha um professor de matemática, ele dava para gente uma aula como se a gente fosse aluno da quinta série. Então, ele ia ensinar para gente, como faz. Ele mostrava a técnica que ele ia usando e a gente se comportava feito aluno. A gente perguntava, bagunçava na aula, para ver... tentar encenar a realidade. Então, teve muita coisa boa. Teve uma professora de segundo ano que mostrou como ensina divisão para as crianças pequenas. A prática dela influenciou a prática de outros professores. o fund. II, eles sempre falavam assim:

- Eu não sei como é que você faz isso.

Tinha uma professora que tinha um casal de gêmeos, na escola. Era professora de matemática, fund. II, e o casal de gêmeos, alunos da segunda série. Eu me lembro disso perfeitamente. Então, ela disse, uma vez, numa reunião:

- Sabe que os meus filhos estão fazendo conta de divisão? Como é que vocês conseguiram ensinar?

A professora foi lá e deu aula. Ensinou como se ensina. Tem um cara que ele é mais

⁴³ Projeto Especial de Ação, trata-se de uma ação formativa destinada aos professores e desenvolvida pela própria escola.

versado na teoria, tem o outro que é mais versado na prática, tem o outro que tenta juntar as duas coisas. Porque na hora que você está fazendo, você não pensa em teoria nenhuma, mas precisa pensar. Então, esse período foi muito rico, quando inventaram a JEIF - que não se chamava JEIF, chamava outra coisa - a gente começou a trocar essas figurinhas. Mas isso durou, lá na escola, de 89 até 93, 94.. Em 95, não sei o que aconteceu. Eu saí, fui para supervisão, e essa parte se perdeu, também, um pouco.

A JEIF não vinha direcionada. A gente organizava. A gente perguntava, a gente fazia que nem se faz com aluno:

- O que vocês estão interessados em saber?
- O que vocês querem reforçar em vocês?
- Querem trabalhar com metodologia e técnica de sala de aula?
- Querem trabalhar com teoria? Querem trabalhar com isso, com aquilo outro?

E aí, a gente fazia um índice, um plano. A gente sabia que na semana tal, nós vamos lidar com isso, na outra semana com isso, com isso, com isso... e a coisa funcionava.

Hoje, eu acho que o professor depois de ter dado cinco, seis aulas, ele precisa de estímulo para fazer uma JEIF. Ele vai para uma JEIF:

- Ah, porque eu quero ganhar um pouquinho mais.

Mas se ele está lá, você tem que aproveitar que ele está lá. Ele tem que ver coisas que façam sentido para ele. Ele tem que ver coisas úteis para a prática. Senão, ele perde o interesse. Eu acho que se pode dizer que havia um jeito “freiriano” de fazer a reunião do professor. A grosso modo eu acho que a gente pode até dizer que sim, partir da necessidade dele, do que ele diz que é importante para ele e você sair pesquisando, trabalhando em cima dessa fala dele e é importante ouvir a fala. Hoje se ouve a fala do professor? Você vê o professor se expondo? O professor nem tem confiança de falar.

Na época do Jânio Quadros, a gente não teve nada a não ser isso que estou falando para as equipes. Mas ouvir a gente, nem pensar! E o Jânio Quadros fez o concurso e quando PT ganhou em seguida. Eu fui escolher escola no dia 30 de dezembro, porque estava dito que o PT iria impugnar o concurso. Dizia-se que ninguém ia escolher nada, que as escolas seriam geridas por diretores eleitos por dois anos. Falaram um monte de coisa, que iam por a gente a disposição, que iam por os diretores e CPs efetivos à disposição. Falaram um monte de coisa, no fim, isso não aconteceu.

Lógico, não aconteceu, mas havia um grupo radical. Interessante que esse grupo radical que eu conhecia todos eles, aqui da nossa região, eles foram depois para cargos de

diretor, de CP, de AD⁴⁴. Porque é assim, quando você está fora, você fala um monte de coisa: devia ser isso, devia ser aquilo. Você tem solução e remédio para tudo. Quando você está lá, você vê que a coisa não é bem assim. Então, esse grupo que estava na DRE, que a gente conhecia eles da DRE, eles foram todos para esses cargos. Eu na supervisão, alguns anos depois, encontrei com todos eles, nas escolas que eu supervisionava. Então é assim, a gente precisa ter o gostinho da realidade da prática. Você não pode viver só de teoria. Por um outro lado, você tem que ter uma prática consistente que tem que está embasada numa teoria. Eu penso assim. Você não pode ir no “achômetro”, especialmente em escola que eu acho um dos ambientes mais complicados do planeta.

Eles acabaram indo para DRE, e eu me lembro, quando eu era supervisora no Butantã, a época era Maluf. A gente não tinha DRE Butantã, a gente era de Pirituba. Só que os supervisores do Butantã tinham que ficar por aqui - você vai fazer o que em Pirituba? Então, você só ia uma vez, ou duas, para Pirituba por semana, nos outros dias, você ficava numa salinha que ficava na regional, eles chamavam de DRE quatro e meio. Porque a DRE de Pirituba era a “quatro” e aquele postinho era quatro e meio. Todo o povo do Butantã ia entregar sua papelada, suas coisas, tudo ali, para não ter que ir lá em Pirituba. Até que dividiram, foi uma briga danada pra dividir, mas dividiram. Então, eu lembro que a gente ficava ali no plantão, ficava ali no postinho e estes diretores - eram diretores, CPs - eles iam lá conversar com a gente e pedir ajuda.

Eles iam lá, trocar uma figurinha com a gente, pedir ajuda: “em tais casos como é que se faz”, “em tais outros casos como é que se faz”. Porque a questão burocrática, a DRE tem todos os departamentos. O diretor vai lá e aprende em cada departamento a fazer a papelada, pagamento... tem tudo na DRE. Agora a parte pedagógica, não tem na DRE. Bem, agora tem DOT-P⁴⁵, mas antes não tinha, então eles iam falar com a gente que era da supervisão, e a gente dava um monte de dicas, especialmente para CPs.

O que eu gostaria de colocar é que com erros, acertos e tal, essa administração da Erundina com Paulo Freire e depois com Mario Sergio Cortela na Secretaria de Educação foi marcante para rede. Foi marcante, mesmo. Porque é o antes e o depois. Então, o depois da Erundina veio o Maluf e a gente falava:

- Não tem nada a ver.

Mas o que ele deixou, pelo menos para o grupo que estava nessa época, quem não viveu essa época perdeu. Perdeu muito. E pena, depois veio a Marta, então nós falamos:

⁴⁴ Assistente de Diretor.

⁴⁵ Diretoria de Operações Técnico Pedagógicas

- Vai voltar aquilo lá.

E não voltou. O que foi bom não voltou. Foi um momento único. Quando a Marta assumiu a prefeitura, a gente achou que ia ter, de novo, aquela orientação pedagógica. Talvez não de Paulo Freire, mas uma orientação pedagógica de qualidade e não tivemos. De lá pra cá, que eu me lembre, aquela qualidade nós nunca recuperamos.

Eu sei que o Jânio mandou recolher cadernos da época do Covas. Depois ele publicou um jornalzinho com o mesmo conteúdo dos cadernos, basicamente os mesmos conteúdos. Eu tenho esse material.

Impossível você não ter conteúdo político num currículo. Não existe isso. O conteúdo é politicamente orientado, lógico. Então, quando você tem uma visão chamada de direita, mais conservadora. Mas o conteúdo do jornalzinho do Jânio, ele não estava direitista não. Ele estava muito parecido com o conteúdo que veio da Guiomar, só mudou a forma e eles deram uma recheada nesse conteúdo. Eu tenho um.

Falava de constituição, de constituinte, tem uma visão histórica muito legal. Eu acho que quem fez o currículo não era assim. Era um pessoal do Jânio, mas era um pessoal de visão boa. Que eventualmente estava na rede naquela época. Logo depois disso, veio a Erundina com o Paulo Freire na secretaria de educação e eles abriram mão desse material. Eu acho que isso também atrapalha muito. Vem uma administração e remove o que a outra tinha feito. É todo um trabalho de recomeça, recomeça, recomeça. É lógico que a visão inicial do PT era uma visão socialista da história. Eu lembro de reuniões que a gente recebeu apostilas dizendo que a escola tinha o dever de incitar o cidadão à rebelião, à guerra, à revolução. Eu lembro que eu li aquilo e falei:

- Meu Deus! Eu vou pegar os meus alunos e vou dizer para eles que tem que se revoltar a esse nível?

Era uma apostila que entregaram numa reunião de CPs. Eu me lembro bem. Não tenho mais elas. Eu até joguei fora, porque achei aquilo tão radical que eu não quero isso. Eu não tenho mais. E aí, esse povo, que lhe falei, que era um povo radical, que estava na DRE, que estava em CONAE, que estava em SUPEME⁴⁶, na época. Esse povo radical que tinha uma fala de revolução, de destruição, de arrasar instituições, esse povo prestou concurso nesse ano e, no ano seguinte, eles foram todos para as escolas. Então, tem supervisor desse grupo, hoje. Tem diretores de escola e CPs desse grupo.

Mudaram completamente, porque, como eu disse pra você, tem que ter a visão do

⁴⁶ A SUPEME - Superintendência Municipal de Educação foi substituída pelo CONAE - Coordenadoria Geral dos Núcleos de Ação Educativa.

outro lado. E eles perceberam que administrar uma escola não é simples. É mais fácil administrar um banco, administrar uma empresa. Escola é uma coisa muito complexa, tem criança, tem família, tem problemas sociais. A escola está aberta das sete às onze da noite. É o único equipamento público a disposição do público das sete às onze da noite. E tudo vem estourar aqui dentro, tudo. Quando eu era CP, eu atendia mãe e fazia até aconselhamento matrimonial. Porque ela vinha toda machucada, tinha apanhado do marido. Entendeu? Fazia orientação sexual das meninas, dos meninos. Extrapolava de monte a função do CP. Agora, o problema está ali na tua frente, você vai falar que não lhe compete?

Então, você se envolve com a comunidade. Se envolve muito. E essa visão de arrasa instituição também ela foi substituída por uma visão mais comunitária, mesmo. De vamos lidar com essa comunidade, vamos ver o que é possível. Porque a escola não vai lá fora mudar, mas pode mudar aquelas pessoas estão aqui dentro. Você tem uma ação de mudança. Você tem uma ação social. Você tem ação com as pessoas que estão aqui. Então, são os alunos, fundamentalmente, e os pais deles que veem e você, eventualmente, atende. Tinha um rapaz, muito interessante, esse moço era casado com uma professora da minha escola. Então, ele prestou concurso, ele foi ser CP de uma EMEL. Ele é professor também, parece que de história. Ele era uma pessoa que vivia no sindicato. Ele vivia insuflando, ele vivia falando coisas com as quais a gente não concordava. Mas ele tinha aquele discurso, aquela postura. Quando ele passou a ser CP da EMEL, que ele passou a ver a coisa do outro ponto de vista, ele mudou completamente. Eles vinham conversar com a gente na DRE. Eu conheci vários que foram diretores, CPs. Hoje, tem um supervisor na DRE, nossa do Butantã, que é desse grupo.

Eu acho que quando o PT ganhou em São Paulo, foi a primeira vez. Botou toda essa gente em cargos de maior poder, maior responsabilidade, que eles achavam que era uma coisa fácil.

Eles tiveram que virar vidraça e viraram. Nessa época, eu tinha ido para supervisão, que foi logo depois Maluf, e esse povo estava todo nas escolas. Então eles vinham na DRE, Na época, não tinha a DRE Butantã, nós tínhamos só a DRE Pirituba. Tinha um postinho no Butantã que funcionava na sub, na regional e nós tínhamos uma salinha lá que chamávamos DRE quatro e meio. Então, eles iam lá conversar com a gente. A gente, nos nossos dias de plantão, os recebia. Cada dia ia um grupo, falava com um supervisor, falava com outro. Quem estava de plantão, lá, atendia eles.

Eu acho que os professores, são como todas as pessoas. Tem gente engajada e tem gente que não é engajada. Eu acho que isso vai da pessoa. Agora, aqueles que são engajados, quando eles tem uma abertura maior para eles se manifestar, eles se manifestam mais. Então,

eu acho que aqueles professores que são politizados, que são engajados, que são militantes, que inventam partido, ou que trabalham em outras instâncias, outras organizações e tal, eu acho que eles se sentem melhor para se manifestar. Eu lembro que na época, esse pessoal mais engajado, que militava mesmo, eles se manifestavam mais, se propunham mais. Mas eu também não lembro de uma proposta que eles tenham feito muito assim... como é que eu vou falar? Uma vez eu fiz uma proposta muito radical na escola. Nossa! O pessoal olhava para mim como se eu fosse da lua.

Eu queria ver se a gente organizava a turma de um jeito diferente. Em vez de por série, a gente organizava a turma por nível de aprendizagem em português e matemática. Então, eu ia ter uma turma iniciante de matemática, uma turma intermediária de matemática, uma turma avançada de matemática. Isso no nível I, dentro do programa do nível. No nível II eu não sei como é que a gente atingiria isso. A gente teria que está formando esses grupos, montando o esquema de aulas para eles e eles mudariam de turma e tal. Até porque o que pode ser avançado em matemática, pode não ser em português. Então teria uma flexibilidade, eles teriam que ter horários para aulas de história, geografia, ciências e para as outras coisas da escola, informática, a sala de leitura etc. Parece assim complicado de você pensar, mas pense em fazer um horário normal que é complicadíssimo. Nossa o pessoal falava assim para mim:

- Nossa, Nice, isso é muito avançado. Isso deve ser para o século XXV.

Aí, eu sempre digo que o professor, todos. Professor é conservador e tem que ser. Pergunta-se em vários livros, inclusive marketing educacional, você lê e ele pergunta assim: “Por que o professor que é o sujeito do conhecimento, que devia ser de vanguarda, ele devia estar na ponta do conhecimento e está muitas vezes tem o professor pesquisador, que ele tem as últimas informações da ciência dele, por que que ele é tão conservador? Porque ele não quer mudar.

E eu fiquei pensando. Mas eu sou conservadora? Eu não quero mudar?

Porque me coloquei nesse grupo, porque eu sou professora. Aí ele mesmo responde no livro dele. Ele fala que o professor ele é, talvez até inconscientemente, um guardião da sociedade. Ele quer conservar esta sociedade que está estabelecida. Então, ele não vê os problemas da sociedade? Claro que ele vê. Então ele quer mudar a questão do problema, mas não a sociedade em si. Então essa é a resposta de um profissional de marketing, ele faz marketing institucional para instituições que não visam lucro nos Estados Unidos. Ele diz que o professor tem essa missão de ser um guardião, por isso ele é conservador até inconscientemente. Essa é opinião do autor, mas eu fiquei pensando muito isso.

Eu que trabalhei esse tempo todo, vejo que foi um período grande que teve altos e

baixos. Mas em tese, na educação pouca coisa mudou. Mudou assim, você tem equipamentos, você tem mais acesso. Antigamente, imagine você, nos anos setenta, a escola não tinha telefone. Foi ter telefone lá depois nos anos oitenta. Então, a escola tem equipamentos, tem material. Se você precisasse de uma cartolina, você tinha que comprar com seu dinheiro. Se você precisasse de canetinha, de qualquer material, você tinha que comprar. Nem sulfite a escola tinha. Então, a escola desse ponto de vista, melhorou bastante. Falta melhorar várias coisas, mas ela melhorou bastante. Agora, do ponto de vista do que se faz em sala de aula, eu acho que houve mudança no fund I, mas no fund II, infelizmente, ainda não teve. Então, se fala que em educação, toda mudança leva vinte anos, trinta anos. Quando muda para cá não é mais aqui. Estou tentando separar o que é mudança em educação do que é modismo. Agora está na moda “não sei quem” Paulo Freire? Então, vai todo mundo ser “freiriano”. Agora, não está mais na moda o Paulo Freire, está na moda “não sei quem” e aí a escola pula de um modismo para outro. Agora, se ela se olhasse seriamente, ela veria que pouco mudou em termos de didática, de metodologia, de abordagem de assuntos, de conteúdo, pouco mudou.

Eu acho que a gestão do Freire ajudou pelo menos para as pessoas se posicionar. Para as pessoas serem aquilo que ele colocava de uma escola democrática, com uma cara boa, com uma escola acolhedora. A partir de Paulo Freire é que acontece essa mudança. Antes, a escola não precisava ser acolhedora. Agora, a gente faz questão que seja. Atender bem as mães, atender bem as crianças, não é? Fazer de tudo ao nosso alcance para que aquele aluno aprenda, para que aquela criança, seja acolhida, que tenha um acolhimento na escola. Eu acho que a partir daqui: Paulo Freire.

Que ele falava assim, que escola tem que ser bonita, que a escola tem que ser alegre. Eu, por exemplo, eu acho o “Conde” horroroso. Se eu pudesse, tinha vaso de planta em todo o pátio, tinha coisas penduradas, tinha trabalhos de alunos, tinha painéis por tudo quanto é lado. Porque a criança gosta de se ver. Ela gosta de se encontrar no trabalho que ela fez e ver o dos outros. Então, eu acho o Conde muito feio. Tem escolas da prefeitura que são bonitas. São mesmo, conheço algumas. E o Paulo Freire, ele vem falando isso, a criança tem que entrar na escola e achar está entrando num ambiente bem legal, bem alegre, bem bonito, por vezes diferente da onde ela vem, da casa dela, da família dela. Nem todas as famílias tem esse histórico de crime, de familiar que estar preso, mas temos casos, na minha classe mesmo tem pelo menos um caso.

4.3.4 Eliza

“O que mais marcou a gestão do Freire foi a vontade, o vigor. Me dava entusiasmo. Que pode ser coincidência também. Me dava mais disposição. Aprender era prazeroso, trocar informações. Deu uma leveza. Eu acho que tinha que ser assim mesmo. Eu gostava de saber que ele estava lá como secretário de educação. Eu tinha uma referência, que bom que estou tendo essa oportunidade de ter esse cara como meu “chefe”. Me senti honrada durante um tempo de tê-lo concretamente no dia-a-dia, em saber que ele despachava, atendia. E tenho também ele como referência até hoje”.

Eu sou a Eliza e tenho 51 anos. Professora de Educação Infantil. Trabalho na EMEI Professor Camilo Ascar. Na rede eu já estou há 24 anos. A minha infância foi muito ativa. Fui uma criança muito serelepe. Eu nasci no Estado de Alagoas e vim para São Paulo com seis anos. Fui para a EMEF com 07 anos. Eu morava no Jaguaré e lá não tinha EMEI, por isso fui direto para EMEF. Isso foi há 45 anos. Muito tempo.

O ensino naquela época era muito diferente. Era cartilha Caminho Suave. Era uma outra realidade. Lá em Alagoas, eu morava numa cidadezinha que chamava São Sebastião. Pouco tempo antes de vir para São Paulo, estava numa escola que era na zona rural. Eram poucos alunos e a professora ainda tinha palmatória. Dava bolo nas mãos. Uma vez eu levei uns bolos, só que puxei a mão e pegou no dedo da professora e ela se machucou. Ela estava batendo com força e eu sai correndo, não queria estudar. Disparei. Foram dois moleques atrás de mim. Eu era muito veloz, mas eles me alcançaram e me levaram de volta. Fui salva, depois, pela minha mãe que foram chamar.

Aqui era diferente. Na questão da disciplina, não tinha palmatória aqui. Tinha a cartilha, mas eu tinha muita dificuldade de aprendizado. Muitas coisas fizeram falta para mim.

Eu sempre fui muito fã das minhas professoras, achava uma profissão bonita. Tenho alguns exemplos na minha memória de amor, de carinho, de paciência com os alunos. Então, de certa forma, aquilo foi me trazendo certo encantamento. Eu tive professores com muita paciência comigo e pensava em um dia ser professora. A palmatória foi um mau exemplo, mas perdoei a professora pelas punições, acho que era aquilo que ela tinha. Tive umas cinco professoras na minha vida que fizeram muito boa diferença. Então, eu queria ser professora, queria isso para mim. Eu gostava, ajudava no que eu podia os meus amigos. E foi vindo naturalmente. Eu fiz o magistério e demorei para ir para a faculdade, não foi na sequência, não. Levei um tempo, porque tive filhos, fiquei um tempo só cuidando deles. Não trabalhava,

ficava em casa.

Também demorei para começar o magistério. Eu fiz lá no Parque Continental. Era uma turma muito legal. Fui fazendo, gostei do curso e me tornei professora. Depois fui trabalhar numa entidade beneficente, Sociedade Benfeitora Jaguaré. Eu gostava muito de trabalhar lá, foi meu primeiro emprego como educadora. Antes de me tornar professora, fui contratada como monitora. Ai fui gostando mais da profissão e me firmando nela. Foi esse o ciclo de transição para a educação de forma definitiva. Fiquei dez anos como monitora, sai e prestei o concurso da prefeitura. Não botei muita fé, mas passei. Não tinha pedagogia, ainda. Só o curso de formação de professoras de 1ª a 4ª série. Eu fui para a faculdade em 92, eu cantava no Coralusp, e fui fazer a pedagogia da Faculdade Integrada Campos Sales.

No magistério lemos Paulo Freire, mas estava muito distante. Foi em oitenta “e poucos”. Minha filha tem 34... Uns 30 anos atrás foi que ouvi falar em Paulo Freire, mas não conhecia muito. Líamos os livros deles, fazíamos os trabalhos, mas não discutíamos em profundidade. Falava-se principalmente da questão política dele, por ter ficado exilado fora do Brasil, quando ele retorna. Toda a história política. Na Educação Moral e Cívica tínhamos uns debates interessantes da educação, o porquê de tanta gente fora de aula. Então, Paulo Freire, Henfil, tanta gente da educação que voltou naquela época.

Entreí na prefeitura em noventa e cinco, noventa e seis⁴⁷. O Paulo Freire assinou minha nomeação, porque ele era secretário de educação. Então, tenho essa boa honra de ter a assinatura dele na minha entrada na prefeitura de São Paulo. Era a gestão dele, no governo da Erundina. Aquela gestão deu um “boom” na educação de qualidade. Investiu principalmente na valorização do professor da categoria. Acesso à informação escancarou. Só não se qualificou quem não quis. Mesmo se o professor não tivesse interesse chegava a informação. Havia muitos cursos. E chegou no salário, que foi uma das coisas que deu um gás bom para a categoria.

Senti saudade depois que acabou. Tem gestão que deixa saudade outras você torce para que acabe logo. Senti saudade, especificamente, do Paulo Freire da sua humanidade, do respeito que ele tinha pela figura do professor. Eu acho que ele se via quando ele via o outro. Ele espelhava. Ele e a filha dele também, Madalena Freire. É uma boa saudade que tenho dele. Durante a gestão, fui em alguns eventos que ele estava presente. Não me lembro a data. Já tive a honra de poder ouvi-lo. Me interessava, se ele participava. Já o vi no “Roda Viva⁴⁸,”

⁴⁷ A partir do relato da professora, é possível verificar que a mesma ingressou na rede municipal durante a gestão de Paulo Freire. Desta forma, a data apresentada pela educadora, trata-se claramente de um equívoco.

⁴⁸ Programa de entrevistas transmitido por uma empresa de TV pública.

pessoalmente, duas ou três vezes. Acho que eu o vi na abertura de um congresso de educação. As pessoas sempre faziam muito silêncio para ouvi-lo. A coisa da potência da voz dele, não era tanta, então tinha que ter silêncio. Ele tinha uma autoridade e havia sede informação. Quem estava lá queria vê-lo e ouvi-lo. Vem da história dele. Era um pensador, pensava em educação, fazia educação apaixonadamente. E ele era um ser envolvente. Então, qual a melhor maneira? O momento de boa apreciação.

Eu entrei primeiro na EMEI Coronel João Negrão, no Jardim Celeste, no Butantã. Fiquei lá por 13 anos. Havia lá professores, profissionais excelentes, mas a parte administrativa deixava a desejar. Não tenho boa saudade. Tinha problemas sérios de autoridade da diretora. Ela era muito manipuladora, gestava a escola como se fosse a casa dela. Foi um período difícil, o que segurou foi a equipe de docente. Entre nós tinha muita solidariedade. Na época a diretora era a R. A parte pedagógica ficava sempre muito podada, ela ia engessando tudo. Ela achava que tinha que ser só do jeito dela. Ela era Malufista, tentava enquadrar todo mundo. Ou você fazia o que ela queria, ou ficava a mercê das punições dela. Se atrasássemos um minuto, ela cortava o nosso ponto. Ela fazia essas sacanagens. Se precisasse abonar, ela não abonava, ficávamos com falta. Ela fazia “trambicagens”. Ela exercia o autoritarismo. Eu tive muitos problemas com ela. Foi uma época difícil. E eu não sabia dos meus direitos, estava entrando na rede. Então, já passei pelo purgatório em vida (risos). Ela me prejudicou profissionalmente. Eu não sabia que tinha direito a falta abonada. Depois que eu descobri.

O conselho de escola era ela. Ela já vinha com a ata pronta, não se construía depois do conselho. Só colhia as assinaturas dos pais. Não tinha reunião, não se discutia. Não tinha democracia. Escolhia até os professores que iam participar, não era livre. Não havia discussões na escola por causa disso, porque ela tinha as cartas marcadas, do coleguismo, da confiança dela. Existia as “panelas”. E tinha as perseguições. Então, deixávamos para lá, íamos levando.

Nós não tínhamos contato com outras escolas. Falávamos com uma ou outra pessoa, mas a informação não chegava. Isso só foi melhorar quando ela saiu de lá. Ela quase saiu exonerada do serviço público, porque ela prejudicou muita gente, até as crianças. Tinha muito preconceito. Foi um período muito chato, muito triste da educação. Ela tinha uma perversidade... Mas como ela tinha as costas quentes na DRE, modificava memorando, ofício.

Isso foi mudando, acho que foi quando eu tive um problema de apontamento do meu salário na DRE. Teve substituições que fui pegando e não aparecia no meu pagamento. Fui na delegacia de ensino e a pessoa que me atendeu perguntou o que estava havendo. Eu sei que eu

tinha mais de 150 horas que não foram apontadas no meu salário. Era um absurdo. E veio uma espécie de CPI para a escola, porque meu pagamento vinha sempre regular, não apontava as substituições. Disseram-me que tinha ido tudo certo lá, que o erro era lá na escola. Eu liguei para o sindicato para ver o que estava havendo. Foi quando veio uma comissão para averiguar, olhar livro e foi-se descobrindo algumas coisas. Ela colocou a responsabilidade no secretário. Eximiu-se de qualquer culpa.

Depois ela pediu licença e recomendaram a ela que se aposentasse, porque ela já poderia estar aposentada, mas ela não demonstrava interesse. Até porque ela tinha desvio financeiro de verbas da APM que vinham para a escola. Eu sei que ela montou uma pousada no Rio com equipamento da prefeitura. Desviava muita coisa. Então, chegou num ponto em que ou se aposentava ou seria exonerada. Mas isso foi depois de muitos anos. Antes chegou a coordenadora, a S, que fez um enfrentamento com ela e se fortaleceu. A S já estava em final de carreira, vinha da EMEF, mas ficou três anos na EMEI e deu boa contribuição para as mudanças concretas lá. Quando a aposentadoria dela foi publicada ela chegou na escola para trabalhar e a diretora já estava com tudo da mesa dela numa pasta, entregou pra ela e nem deixou-a entrar na escola para se despedir das colegas. Todo mundo saiu para se despedir dela, foi uma coisa chata.

A gestão de Freire foi boa, mas a da escola era ruim. Naquela época, os professores formaram uma corrente de força, encontrando mecanismo para ficar ali e mudar aquela situação. Algumas pessoas, a diretora conseguiu tirar e então formamos uma aliança de resistência. Pelos alunos, pela educação e saber que aquilo não combinava com a educação. Que era possível. Essa estrutura que vai sendo alimentada não combina com a educação.

Seria muito mais fácil sair, pedir remoção. Então, ficou uma ligação de profissionais comprometidos com a educação. Tentamos achar as saídas. Não era todo mundo da Delegacia de ensino que se podia contar, porque tinha pessoas marcadas, se sabia de uns combinados. Então, fomos vendo as alternativas de luta. Naquela época tinha alguns professores que eram diferentes. Tinha alguns professores que se posicionavam na concordância ou não. Aqueles que discordavam, compreendiam, mas não se posicionavam, se aquietava para ver o que ia dar, porque “Deus resolve”, “deixa isso para lá”. Então, o que me segurou foi essa inquietude de alguns, de uma meia dúzia.

A gestão da escola não combinava com o que estava acontecendo na prefeitura. Havia material pedagógico que deveria vir para a escola, que a gente via que chegava em outras escolas e não chegava lá. Ou se chegava ela não disponibilizava, segurava. Tinha uma mendicância pedagógica. Livros que vinham para uso de professor e de criança, mas não

chegavam. A diretora não combinava um monte de coisa, ficava uma escola feia, empobrecida. Não combina com a educação infantil. A alegria da criança incomodava, o barulho também incomodava. Não podia muito barulho. Professor muito alegre também incomodava. Então, como é que se lida? São muitas realidades.

Eu não era sindicalizada. Eu era muito “do trabalho para a casa, da casa para o trabalho”. Conversava com poucas pessoas, pelo pouco tempo que eu tinha. Depois, quando vamos trocando mais informações com as pessoas, lendo no diário oficial, conversando, buscando..., saindo..., as coisas começam a mudar. O leque de informações se abre mais. A participação da comunidade foi importante também, alguns pais peitavam algumas situações. Então, graças a Deus, as coisas foram se modificando. A comunidade nessa época era diferente. As necessidades também eram diferentes. O acesso as informações eram diferentes, celulares não tinha, as comunicações eram diferentes. Não tinha computador, o diário oficial chegava depois de dois dias. Mesmo o jornal “folha” não se tinha na escola, o professor tinha que comprar. Depois que saiu desse ciclo começou a mudar pra valer; quando sai essa pessoa que travava um processo.

Nessa época, acho que os pais tinham mais tempo para o filho. Os pais de quinze, vinte anos atrás eram diferentes. O modelo da família era diferente. Claro que tinha problemas como em qualquer época. Eu sentia o filho mais olhado, em alguns casos. Mais comprometimento. O período era diferente, as crianças só ficavam quatro horas na escola. Tinha três períodos: manhã, tarde e noite. A faixa etária era diferente, primeiro estágio, segundo e terceiro estágio. Era outra distribuição pedagógica, uma outra acomodação. As salas cheias, de 35 a 40 crianças, já chegou a ter na EMEI. Então, era diferente.

Na época do professor Paulo Freire, o que chamava a atenção eram os livros e os cursos. Participei de alguns cursos, algumas formações. Foi o período que eu li mais. Foi aguçando a vontade do professor para ler. Acho que ele mexeu com a reestruturação de carreira, valorizando e dando aumento real do salário. Isso deu um gás em toda categoria. Ele valorizou a categoria financeiramente, não o tanto que merecíamos, mas fomos vistos nessa parte. A vontade da Luiza Erundina em fazer uma política mais humanitária, de qualidade em educação e isso foi se somando. Trouxe alegria para a cidade, para a categoria, especialmente para a educação. Eu já cantei até: “Eu era feliz e não sabia!”. Tenho uma boa saudade da época da Erundina. Primeiro que marcou por ser a primeira prefeita da capital. Uma disputa política danada que estava entre o Maluf e ela. Ela veio de azarão atrás porque se dividiram os votos se dividiram e ela chegou. Então, ela traz uma vontade, uma experiência humana e escolheu pessoas muito eficientes. Também a cidade queria mudança, a configuração política

do Brasil era outra. Ela trouxe esse gás da mulher nordestina solteira para a cidade. Ela foi Guerreira. E trouxe esse olhar para Paulo Freire também, porque poderia ser Ministro da Educação. Ele também não foi aproveitado pelo governo federal, nem pelo Estado. Então, a Erundina o convida para ser secretário da educação. Ele trouxe essa boa contribuição para a educação.

Entre os professores havia muita divergência política. Os tradicionalistas, os Malufistas e esse olhar mais revolucionário, de educação mais laica, mais produtiva, mais independente, mais pensativa, mais crítica. Tinham essas alas e ainda tem, ainda existem. Isso aparecia bastante na escola onde eu estava. Isso aparecia assim “Vai dar muita informação para essa gente para virar o que? Vai virar tudo comunista”. Um bobagem eram ditas. É como se fosse negado o saber, que tivesse que ser um carimbo. Um bobagem de espírito e deseducação social muito séria de professores.

Quando entrou Maluf, eu senti muita diferença. Eu me senti brochada. Falei: “Putá que pariu não é possível!”. Deu uma desacelerada. Eu me senti frustrada. Muitos se perguntaram: “e agora” e outros ficaram felizes: “agora vai ter ordem”. Muita coisa mudou. Teve uma restrição de cursos que chegavam na escola. Ao longo do tempo você vai percebendo que foi vindo sempre menos cursos. As coisas vão desacelerando, como se fosse poeira baixando. Menos também no salário. A parte chata.

A JEI na época era diferente. Tudo depende do quadro dos profissionais que estão formando, coordenação, diretor, também a equipe docente. Depende do quadro que se forma em cada unidade, do material que se traz. Porque o diretor, o coordenador, principalmente, o coordenador que lida mais com o professor, depende se ele vai cativar, se ele vai envolver o professor. Se o PPP vai ser discutido junto com a equipe docente ou se já traz pronto, porque pega as direções da delegacia de ensino, da DRE. Tem diretor que acha melhor pegar o modelo que já está lá e implantar. Então, depende se for fortalecer o grupo ou não. Se não escuta a comunidade, não escuta o professor que está com aquele aluno que vai avaliar e ver o que quer trabalhar. Essa parte da democratização do cotidiano da escola faz muita diferença. Porque ter ações pedagógicas, eu quero desenvolver, mas pode ser diferente da sua, então o coordenador tem esse papel de estar tecendo essa rede para ver qual é o eixo central e dar essa liberdade dos projetos estarem acontecendo na escola. É o que vai dando a cara da escola. Faz toda diferença. O modelo do coordenador, do diretor de sentir de como vai costurando isso é que vai dando a cara da escola dos projetos pedagógicos no ano letivo.

Quando entrou Maluf, durante um tempo teve algumas mudanças na coordenação. Chegou coordenadora nova, sem experiência, que estava ingressando na rede. Teve alguns

problemas de deixar se manipular por professores mais antigos que iam “tendencionando”, até essa pessoa criar vida própria. Teve anos mais difíceis de trabalhar. Que você deixa “ao Deus dará”. Tudo acontece, porque você está em sala de aula com seu aluno e você tem que dar conta no seu dia-a-dia. Mas no coletivo, ficou mais difícil de segurar, porque não se tinha mais um incentivo. Precisava de respaldo para a sala de aula. Também não dá para por a culpa só na administração, porque não cabe, porque era coisa da rotina da escola, não é tudo que interfere. Acho que o professor tem essa maestria. Uma equipe docente fortalecida ninguém segura, um dá respaldo para o outro e o grupo vai se autogerando. Pode ser para o lado do bem e também para o não tão bem assim.

O que mais marcou a gestão do Freire foi a vontade, o vigor. Me dava entusiasmo. Que pode ser coincidência também. Me dava mais disposição. Aprender era prazeroso, trocar informações. Deu uma leveza. Eu acho que tinha que ser assim mesmo. Eu gostava de saber que ele estava lá como secretário de educação. Eu tinha uma referência, que bom que estou tendo essa oportunidade de ter esse cara como meu “chefe”. Me senti honrada durante um tempo de tê-lo concretamente no dia-a-dia, em saber que ele despachava, atendia. E tenho também ele como referência até hoje. Um cara que vale muito a pena ser sempre lido. Acho que se caminhou muito nas pedagogias do professor Paulo Freire, mas ainda tem muito para se fazer. Falta mais acessibilidade, tem que chegar mais material nas escolas, tem que fazer releitura nas EMEF’s de Paulo Freire, até para as crianças tem que ser transcrito. Tem que ser mais saboreado. Mas ele está aí e vai ficar. Não é a toa que ele é muito pensado, discutido, falado. Mas tem que sair dos gabinetes, das faculdades, dos focos dos grandes pensadores, parar de divagar muito nas filosofias, nas teorias e vir para o dia a dia, porque era isso que ele queria, desde que ele fazia lá em Recife o trabalho dele.

Naquela época, lembro que tinham revistas no grupo de formação. A coordenadora lia para nós, mas não tinha revistas para cada professor. A JEI era uma mesa com cinco ou seis pessoas. Participavam a coordenadora e a diretora. Vinham os cadernos da SME, eram lidos e se conversava sobre eles.

Na escola. Demorava a acontecer trocas. Por exemplo, hoje tem reunião de polo, encontro. Às vezes, ficava 03 ou 04 meses... 01 vez por semestre. Várias escolas. Reunir grupos de pessoas demorava. No EMEF reunia um grupo maior, subgrupos eram poucos. Não lembro dos assuntos. O bom desses grupos eram as conversas paralelas. Acontecia de tudo. Quando a reunião não se tornava muito interessante é natural que se disperse um pouco. Era também a oportunidade encontrar alguém. Então, tudo acontecia. O critério era trocar informação. Não sei qual era o nome do grupo, mas era para trocar informações, propiciar

troca de experiência, integração EMEI e EMEF, mas eram poucos encontros. Os encontros eram de escolas do mesmo bairro. A não ser que fosse mais regional, então íamos para algum congresso, onde discutíamos com mais profundidade.

Já participei de encontro com Paulo Freire para poder ouvi-lo. Todo mundo no auditório. Coisa grande. Ele falava muito da Pedagogia do Oprimido, então íamos para ouvi-lo. Ele fazia pinceladas de temas, o eixo era educação e falava da condição de professor. Eu gostava dele porque ele sempre falava sobre a humanização e do respeito que ele tinha pelo professor. Nessas reuniões, ele me dava elementos para refletir. Era diferente por ser ele, porque ele ganhou muito respeito, muita notoriedade. Era uma oportunidade rara poder ouvi-lo. Era um momento único.

O que me marcou daquela gestão foram os cursos. A secretaria incentivou muito o professor a ler, estudar e a se tornar pesquisador. Trouxe uma inquietude pedagógica muito saudável para a categoria. Isso me inquietava e me dava vontade de conversar sobre educação. Acho que me favoreceu a refletir sobre minha prática. Meu pique era outro, então tinha uma boa vontade do aprendizado, aguçava a curiosidade.

Como ele favoreceu isso e na gestão da Erundina, criou-se o plano de carreira da categoria, então ele deu um “boom”, na minha opinião. Ele colocou tempero na categoria. As conquistas salariais, plano de carreira... Foi uma boa época. Semeou-se muita coisa boa, foram colhidos bons frutos.

Os professores de hoje são diferentes dos daquela época. É difícil dizer como, depende de como se posiciona, se estimula a ler. Acho que para quem quis estudar, aprender, virar pesquisador, as oportunidades foram dadas. Hoje, também, tem oportunidade. Cada um vai garimpando, vai abrindo as suas janelas e vai se graduando. Quando a pessoa quer vai atrás e faz acontecer. Diferença sempre tem. O momento político era outro. A esquerda com cara de esquerda e a direita com cara de direita. Hoje está tudo muito misturado, não sabemos quem é quem. Fica uma fusão de identidades.

O que marcava aquela gestão ser de esquerda, acho que foi na educação, no transporte, na saúde. Foram feitos muitos investimentos na área social. Começou a se olhar mais a pobreza e buscar alternativas e soluções. Acho que amadureceu muito a área social, melhorou bastante. Em várias esferas, no município, no estado também e no federal.

O aluno era diferente. A estrutura da família era diferente, o acesso à informação era diferente. A demanda da educação era muito grande, até hoje é. Ainda tem bastante criança fora da escola. Aumentou o número de crianças na sala de aula. Mas há que se construir muito mais do que se tem. Antes, com quatro e meio a criança já entrava na EMEI. Era o primeiro,

segundo e terceiro estágio. E ficava até os seis anos e onze meses. Hoje a criança já perdeu um ano. A clientela era diferente. A criança era diferente. Então, as necessidades vão se adequando também. As informações que chegavam para o professor e para a criança também. Não tinha essa facilidade de computador, multimídias, que tem hoje, televisões na sala, os audiovisuais. O estímulo que se tem hoje é diferente de cinco anos atrás, de dez anos atrás, de vinte anos atrás, mudou muito.

Antes tinha a coisa da fila: um atrás do outro, colocar a mãozinha no ombro. Essa coisa de fila correta, certinha. Hoje a criança tem muito mais liberdade, independência. Mas isso depende muito do educador, do profissional que está a frente da turma, do projeto, de como a escola pensa a infância. Nos cursos se discute sobre tudo, mas quem dá o toque é o professor na sua rotina, no seu cotidiano. Pode se falar de tudo nos cursos, mas na sua sala quem manda é você, não são as teorias. As teorias a gente escuta o que convém e o que não convém, a gente despreza.

Na gestão do Maluf algumas coisas foram se acalmando para ver no que iria dar. Foi uma brochada geral. Pelo menos pra mim. Eu fiquei decepcionada que eu esperava que ele não fosse reeleito, mas tive que conviver com a gestão dele. Eu me senti desmotivada, não tinha vontade de nada, de participar de lutas. Sempre vinha os memorandos, as comunicações da secretaria... Foram criados mecanismos de punições, se o professor fosse participar de atos, assembleias. Movimento de greve, nem pensar! Ele fazia de tudo para desarticular a categoria, enfraquecendo. Mandava cortar ponto. Então, tinham punições, fantasmas que se criaram por medo. Essa é a situação do governo de direita. Senti falta dos debates mais abertos, das discussões, do positivo. Na ideia de que na discordância, todo mundo pode crescer. Penso de maneira diferente de você, mas não temos que ser inimigos. Senti falta de uma maior cumplicidade de muitos profissionais da educação. Pessoas que pensam a educação, mas na hora do vamos ver vai se resguardando para segurar seu cargo. São jogos de interesse.

Com Maluf, veio as portarias e “cumpra-se”. O prefeito mandava, o secretário encaminhava, vinha para as DRE, a supervisora manda... essa coisa de hierarquia. Com Paulo Freire, eu sentia mais democracia. Era um governo mais arejado. Tinham divergências, sempre tem e é bom que tenha. Mas a gente podia discordar. Era mais democrático. Eu me sentia mais a vontade em falar, eu podia dar minha opinião sem ficar esperando represália. É isso. Nos espaços da escola, refletia uma postura mais democrática da gestão, por ser um governo de esquerda que também estava vivenciando um poder novo. Então, quase tudo podia.

Fui muito militante, Virgem Maria! Desde a minha época de magistério. Era de

esquerda. Fui petista de carteirinha, brochinho e etc. Mas a gente vai aprendendo, vai se modificando e nossa vida muda. Eu era da corrente de “topo ir para rua e para a greve”. Era mais ligada à corrente do “Trabalho”. Dentro do PT, Paulo Freire tinha um aval superpositivo. Todas as boas referências. Não me recordo de pessoas que pensavam o contrário ou falasse que ele estava ultrapassado. Ele tinha legitimidade, por ser de esquerda. Não sei nem se ele era petista. Ele se fez na educação e pela educação. Acho que ele ficou acima de ideologias. Ninguém conseguiu colocar nenhum carimbo nele. Ele era uma pessoa de esquerda, tanto que foi exilado político. Ele não concordava com várias linhas de pensamento que existia no país. Acho que ele ficou acima de ideologias. Como diz o Cazusa, “quero uma para viver”, ele fez da educação a ideologia dele.

Não tenho saudade daquela época. Acho que qualquer época você tem que viver. Eu vivi essa época. O bom tempo é aquele que você está vivendo. Uma boa saudade é da camaradagem das pessoas. Um atrevimento mais saudável, liberdade de pensar sem tantas firulas. Acho que Paulo Freire cumpriu o ciclo dele de ser humano. A obra dele está aí. Ele vai ser sempre muito presente. Acho que falta a gente aprender mais com as lições dele. Ele deixou boas sementes aqui.

4.3.5 Paula

“Sempre peguei escolas que apoiavam as minhas ideias. Na época, era loucura. Tinha professor que achava que eu não dava aula, que eu estava brincando com eles. Assim como acham até hoje”.

Sou Paula, tenho 53 anos, nasci em São Paulo. Minha infância foi normal. Nasci no bairro da Casa Verde. Minha mãe era professora. Estudava numa escola em frente de casa e nada de mais ou de menos na escola. Eu era a meio “CDF”, então todo mundo achava que era porque eu era filha de professora. Nenhum destaque na infância.

Quando eu entrei no primeiro ano, era a época do uniforme de sainha de prega azul. E se chegasse sem alguma coisa do uniforme não entrava na escola. Eram exigentes com horário, com tudo. Tinha que ser dentro do que era previsto. Uma vez estava frio, minha mãe me mandou colocar uma meia calça por baixo da roupa e me fizeram tirar essa meia na fila de entrada escola. Todo mundo começou a falar que eu tinha feito xixi na calça, por isso que eu estava chorando. Era normal o constrangimento, nos primeiros anos. Já no segundo ano teve uma mudança. Nesse primeiro ano ainda peguei a classe feminina e no segundo já era a classe mista. Eu peguei muitas transições. Por exemplo, quando eu estava no quarto ano cheguei a fazer o cursinho de admissão, mas quando chegou ao fim virou quinta série e não precisei prestar o exame. Quando eu entrei no colegial passou a ser o colegial técnico. Eu entrei na escola na década de sessenta. Em 68 foi o ano que fiz 07 anos. Quando eu cheguei ao quinto ano, em 71, mudou de quarta série para quinto ano. O ensino médio técnico foi na sequência, em 76.

Eu pequenininha já gostava de brincar de dar aula. Minha irmã mais nova fui eu quem alfabetizei. Eu não, a pessoa se alfabetiza sozinha, mas minha mãe falava que fui eu. Minha mãe era professora e ela não queria que eu fosse também. De jeito nenhum. Falava que era profissão para esperar marido. Ela mesma não considerava a profissão, porque na época ela tinha feito o normal, não era necessária a faculdade. Era bem isso, quem fazia o normal ia esperar marido. Então, ela não queria fizesse o normal, meu pai também não. Primeiro eu fiz o curso de Direito. Sou formada pela USP, trabalhei em banco, no departamento jurídico. Mas não era o que eu queria. Depois que eu comecei a trabalhar na minha profissão que fui fazer a faculdade de Letras e comecei a dar aulas. Na época, ainda, contratavam estudantes para dar aula. Comecei a dar aulas quando eu estava no segundo ano de faculdade.

Eu terminei a faculdade Direito em 84 e entrei na de Letras em 86. No segundo ano,

88, fui procurar estágio. Estavam precisando de professor e comecei a dar aula. A princípio era só uma sala. Depois, um professor entrou em licença e quando vi estava com carga completa. Fui gostando cada vez mais. Desde que entrei na sala de aula nunca tive problema, mas também nunca fui muito quadradinha. Na época a coisa era mais quadradinha e cheguei a levar bronca do diretor, porque eu sentava na mesa para dar aula. Eu não gostava de sentar na cadeira, ficava em pé, encostava na mesa e quando via estava sentada na mesa falando com os alunos. Cheguei a receber reclamação, não chegou a ser advertência formal, mas aviso por escrito de que não podia, vindo da coordenação da escola. Sempre acreditei em conversar com os alunos, em ter uma relação diferente. Então, teve essa questão que eu era contratada mesmo ainda estudando. Depois fui para outra escola, que tinha inclusão.

Eu dava aula pelo “Estado”. Uma escola que fica no Alta da Lapa, chamada Alfredo Paulino. Tem a inclusão com alunos deficientes auditivos, visuais e mentais. No contra turno eles tinham acompanhamento especial e no próprio turno estavam nas salas normais. Então, os professores odiavam aquela escola, porque como eles iam dar aula para cego, surdo? Claro, tínhamos que fazer duas coisas. Quando temos o deficiente auditivo e o visual na mesma sala, muita coisa tinha que escrever, por causa do auditivo, e também não podia esquecer de falar por causa do visual. E às vezes temos hábito de escrever uma coisa e não falar exatamente o que escreveu. Mas eu rapidinho dava um jeito, não tinha problema com eles. Nessa escola fiquei um tempo. Consegui desenvolver alguns projetos.

Naquela época, anos 80 ainda, meu pai comprou uma câmera de vídeo, daquelas grandonas de cassete. Pensei: “Ah é, esses moleques não estão gostando de aprender português? Então, vamos ver o que eles fazem!”. Lancei o desafio deles fazerem um vídeo. Uma reportagem. Sentei com eles, fizemos roteiro e eles foram fazer o vídeo. Levei a câmera para a escola e eles saíram. Esse material não tenho mais, perdi. Programa de rádio eu fazia com eles, tudo gravadinho na fita cassete. Também perdi. Eu sou desorganizada, faço as coisas e não tenho registro de nada. Eu perco.

Na época eu trabalhava com isso, computador naquele tempo nem pensar, não existia. Eu lembro que fazíamos um jornal que eles datilografavam, xerocavam a figura que queria colocar, pegávamos a folha... Eles distribuía, faziam a diagramação na raça. Xerocávamos o jornal e distribuía. Eu sempre tive sorte com isso. Sempre peguei escolas que apoiavam as minhas ideias. Na época, era loucura. Tinha professor que achava que eu não dava aula, que eu estava brincando com eles. Assim como acham até hoje.

Eu prestei o concurso da prefeitura na época da Erundina. Então, quando entrei peguei os dois últimos anos só da gestão dela com Paulo Freire. Na verdade, quando eu entrei fiquei

assustada. Acostumada com o “Estado”, eu pensava que não existiam muitas coisas que fui conhecer na prefeitura. Eu fui para uma escola, acabei pegando cargo precário. Na época que escolhi teve um problema, eles chamaram mais gente do que vagas. Antes de eu escolher recebi uma carta dizendo um termo para quem tinha sido chamada, nomeada, mas não tinha vaga. Tinha que esperar, mas ainda nesse meio de tempo se tinha alguma escola precisando com alguma vaga precária você podia pegar. E eu peguei uma escola lá em Pirituba, na Imperatriz Leopoldina. Lá tinha o “*projeto Gênese*”, com computador, “Logo⁴⁹” e tudo mais e o projeto interdisciplinaridade. Cheguei e quis saber tudo o que tinha e fiz.

A diferença com a realidade do “Estado” era grande. No “Estado” até tinha liberdade para trabalhar, fazer, mas eu não tinha subsídio. Eu tinha que ir pelo que eu sabia. Eu xeretava muito, meu marido é formado em jornalismo e eu ia assistir aula com ele. Pegava um monte de coisas lá que eu tinha vontade de aplicar com os alunos e era isso o que eu usava. Entrando na prefeitura comecei a ver que existia certo modelo para isso. Ainda não existia nem embrião da “educomunicação”. Quer dizer, embrião sempre existiu. Tinha curso, os horários de discussão... E realmente aconteciam discussões sérias e reais sobre interdisciplinaridade, sobre temas geradores.

As discussões aconteciam na escola, no espaço de formação que chamávamos de reunião de Inter. Não lembro qual era o nome oficial. Era como é atualmente a JEIF. Depois da aula tinha um período que os professores se reuniam. Tinha um coordenador que lançava os temas, tínhamos que levar pesquisa, estudar, sugerir textos, era uma troca de informação e experiência. Não sei muito porque eu estava chegando, mas foi uma experiência que eu consegui aprender muito.

O momento político daquela época era agitado. Eu estudava na PUC, então eu estava no meio de tudo o que estava acontecendo. Na verdade, eu não cheguei a sentir uma diferença em relação à USP. Nos dois lugares aconteceram muitas coisas. Anos 80, lá na São Francisco as pessoas iam se refugiar dentro dela. Então, vimos essas coisas acontecerem lá. Depois quando eu estava na PUC, eu participei menos da vida acadêmica, porque eu já era mais velha, já trabalhava. Continuei trabalhando com o Direito enquanto eu cursava. Fui largar um pouco mais para frente e pedi demissão. Eu trabalhava no Banespa e me chamaram de louca por pedir demissão. Mas não era o que eu queria.

Na PUC, ouvi fala de Paulo Freire, mas eu confesso que eu era desligada. Eu lia, concordava, gostava, mas na época eu tinha algumas críticas, discordava. A maioria me convencia que eu estava louca. Eu achava algumas coisas excessivamente radicais. Depois

⁴⁹ Logo é uma linguagem de programação desenvolvida especifica para o aprendizado de crianças e jovens.

vim a entender que esse excesso de radicalismo era uma necessidade da época para mostrar uma oposição ao que acontecia. Tinham professores na PUC que ainda eram absolutamente contra Paulo Freire. Então, tinha as duas visões e eu ficava meio. Depois fui pensar novamente e ver o que acontecia. Ai trabalhando eu já tinha mudado essa visão.

Eu não entendia essa questão, que tem gente que critica até hoje, de partir do conhecimento prévio. Eu entendia que seria uma “coisa” meio rasa. Depois, quando fui ler realmente, não só ouvir falar, quando fui estudar é que entendi que não era isso que acontecia. Mas os professores na época, não os acadêmicos, tinham uma resistência muito grande. Eles achavam que não é assim, não concordavam. Por exemplo, a questão da EJA, tinha gente que criticava o fato de existir, porque achava que o tipo de educação proposta deveria ser outra. Tinha gente que queria colocar o mesmo tipo de alfabetização que tinha para as crianças para os adultos. Achavam que alfabetizar era daquele jeito. E com isso, só fui entender quando coloquei a mão na massa. Que partir daquilo não significa que vai ficar naquilo. Percebi a questão do direito que eles têm de conhecer coisas além daquilo. Academicamente eu não tinha muita discussão sobre isso, mesmo dentro da PUC. Na licenciatura tinha que ler ele, mas era só ler e fazer o trabalho. Não era para debate. Na PUC é separada a licenciatura do bacharelado. Eu fiz a licenciatura e não me envolvi muito, porque quando fiz já estava dando aula em bastante lugar. Foi a época que me contrataram como “ACT⁵⁰”. Cheguei numa escola e me contrataram, porque eu já tinha o bacharelado em Direito. Mas faltava a licenciatura e fui fazer depois, porque eu trabalhava e não tinha como fazer os dois. Por isso, academicamente passei em branco. Li, vi, mas nada me marcou muito.

Na gestão de Freire, o que mais me marcou foi a possibilidade dos professores estudarem como trabalho. De você ganhar para estudar. Essas horas de estudo e esses projetos que podíamos nos envolver. Os subsídios que tínhamos para fazer os projetos. Eu lembro do “*projeto Gênese*” da época. Primeiro tinha toda a formação para depois aplicar com aluno. E todas as horas que passávamos ali estávamos ganhando.

Depois teve outro projeto que participei, chamava Adolescência, que tratava sobre drogas. Desse, poucos professores toparam participar. Porque fazia o curso, tinha que fazer roda de conversa para discutir abertamente com os adolescentes sobre drogas, sexo, DST. Foi bem legal. Por quê? Porque tínhamos um suporte. Se existia alguma coisa que te enroscava tinha a quem recorrer para saber o que poderia fazer naquela questão. Para mim o mais importante foi isso. Ser reconhecido que estudar faz parte do trabalho do professor.

Participei do Projeto Gênese, mas como disse entrei na escola como vaga precária.

⁵⁰ Professor Admitido em Caráter Temporário

Então, chegou o professor e tive que mudar de escola. Nessa escola para onde fui não tinha o “*projeto Gênese*”, porque ele só ocorria em escolas piloto. Quando ia chegar na parte legal, que era da robótica, eu mudei de escola. Havia pouquíssimos professores participando do projeto. Talvez por causa do computador, que na época ainda era DOS⁵¹. Não sei. Acho que éramos em cinco professores.

Para escola participar de um projeto, chegava a proposta, o coordenador a apresentava e via se tinha alguém interessado em participar do projeto. Na época, se tinha conselho eu não sabia. Devia ter, mas não era muito falado. Na verdade, como eu estava entrando na rede talvez eu tenha perdido parte do processo. Pode ser que sim, pode ser que o coordenador tenha feito a consulta para ver se tinha o número mínimo para depois aceitar. Não sei, porque eu peguei o processo no meio.

Quando fui para a escola seguinte em Perus, o Cândido Portinari, tinha uma participação ativa dos pais. Talvez até tivesse conselho e na época não me toquei que aquilo fosse. Havia reuniões e nelas os pais opinavam sobre o que acontecia, como se fosse conselho mesmo. Porque eles falavam a respeito do que acontecia na escola. Lembro que a escola tinha uns desenhos bonitos feitos pela comunidade, tipo grafite. A comunidade participava da manutenção da escola, de várias coisas que aconteciam lá. Mas eu fiquei só seis meses, lá. Lá tinha um grêmio que fazia várias atividades. Campeonatos, shows, apresentações culturais dos próprios alunos. Era bem ativo.

Lembro dos professores participando de alguns grupos nos projetos que eu estava. Esses grupos decidiam, faziam, propunham. Já tinha xerox nessa escola lá em Perus. Não era mimeógrafo, isso em 92. Os professores tinham um cota de xerox e quem tinha projeto recebia uma cota maior. A direção apoiava tudo o que o professor fazia e aceitava sugestões também.

Acho que passamos por fases. Há diferenças de uma escola para outra. A experiência que tenho, ainda é de uma democracia. Teve uma época que não havia democracia. Naquela época havia sim. Não tinha ninguém que mandava fazer, mas perguntavam se estávamos a fim de fazer. Nesse meio de tempo teve época que senti muita falta disso. Senti as coisas caindo na cabeça e cumpra-se. Atualmente não sinto muito isso não. Já teve época que eu sentia falta de democracia. Naquela época era mais consensual.

Nesse tempo, as pessoas não falavam de Paulo Freire como sendo o secretário da educação. Comentavam sobre os textos dele. Claro que tinha críticas, achavam que queriam que lêssemos os textos só porque ele era o secretário. “Estão querendo empurrar isso goela

⁵¹ Refere-se ao sistema operacional utilizados nos computadores naquele período.

abaixo”. Mas a verdade não era, porque tínhamos a opção de fazer ou não fazer. O que eu escutava era um pouco isso. Normalmente quem concorda não fala muito. Então, não ouvi muita coisa a favor, mas via as pessoas empenhadas em fazer as coisas acontecerem.

O professor era diferente, tanto para o lado positivo quanto para o negativo. Tínhamos os dois extremos. O professor quando era comprometido era 100%. Não era comprometido apenas se não tivesse alguma coisa que atrapalhasse. Era até meio passional: “Se era para fazer, fazia e ponto final”. E para o lado negativo, havia aqueles que tinham uma questão muito forte de formação. Algo que me marcou muito foi quando ouvi uma professora dizer que parede era coletivo de tijolo. E coisas absurdas assim eu ouvia. Encontrávamos professores de inglês que não sabiam inglês. Então, essa questão de formação era muito forte. Encontrávamos professores da sala de leitura que tinham dificuldade para ler. Porque na época o professor de Fund I não precisava ter faculdade e nem sempre o curso normal dava uma formação tão boa. Então, o professor resolvia ser professor de sala de leitura, mas não conseguia ler um livro para os alunos. Então, tinha os dois extremos. Agora não se encontra esse extremo, de não conseguir dar conta do recado, mas também é raro encontrar esse extremo de empenho, de paixão pela coisa. O número de apaixonados é menor. Talvez, por causa desse excesso de mudança que foi tendo. Quando saiu a Erundina o que encontramos pela frente foi “esqueça tudo isso, porque está tudo errado. Não tem nada a ver com nada”. Já tinha sido difícil as pessoas mudarem e começar a aceitar as mudanças que estavam acontecendo. Quando ela chegou, eu não estava na prefeitura, mas estava no estado e também via. Foi uma época de mudança. As pessoas não gostam de mudanças, tem uma resistência muito grande.

Quando a coisa começou a engatar inverteu tudo. Teve gente que comemorou, porque não tinha mais que trabalhar com interdisciplinaridade. Mas teve que gente lamentou, como teve gente que continuou trabalhando. Acredito que isso tenha desanimado um pouco as pessoas e virou uma bola de neve. Porque se tem bastante gente empenhada fica mais fácil. Como a formiguinha, se tem bastante para carregar a folha fica fácil. Eu sinto um pouco isso acontecendo. As pessoas não tem determinação, empolgação até tem. Quando surge alguma coisa, empolgação até existe, mas não tem determinação. É fogo de palha. Quando aparece alguma dificuldade a desistência é grande. Acho que na época, os professores eram mais determinados. Porque as pessoas queriam chegar até o final. Não eram todos, sempre foi apenas um grupo. Mas sentia que esse grupo era maior. Não sei se isso era só na escola em que eu estava.

Na época do Maluf, as pessoas morriam de medo. Porque no “Estado”, ele tinha

demitido professores por causa da greve. Morriam de medo de não fazer o que era determinado. Então, apareciam as coisas e eles faziam. Como eu falei, mudou tudo. Esquece! Onde já se viu esse negócio de se trabalhar com essas teorias? Paulo Freire é comunista, você vai trabalhar com comunista agora? Senti isso no papo interno, na maneira como as coisas foram colocadas.

Não época do Paulo Freire, muitos professores já eram contra, porque ele era comunista. Era mais ou menos assim “Por que você quer me tirar da minha situação de conforto? Eu estou tão confortável escrevendo na lousa que o coletivo de tijolos é parede, por que você quer que eu pare de fazer isso? Por que você quer que eu pense? Por que tenho que me preocupar com a droga do menino? A droga dele ele vai fumar lá fora. Por que tenho que entrar nesse mundo? Por que tenho que discutir sexualidade com os meninos? Isso é função dos pais.” Entendeu? Era alguma coisa meio assim. “Estou aqui para dar aula de português, por que vem me falar para eu trabalhar junto com outras disciplinas?”. Era esse tipo de resistência.

As coisas que eu gostava, na época, a maioria delas, ainda existem. Essa questão de trabalho. Talvez a forma pudesse dar uma melhorada, mas de horário para trabalhar em grupo, desse tipo de coisa. De projetos que optamos ou não, apesar de agora ser coletiva, decidida pela comunidade. Você tem a democracia, talvez.

Mudou. Para mim, pessoalmente, por conta da trajetória, pela forma como eu entrei na educação, talvez tenha facilitado algumas coisas. Como eu disse, teve épocas que foram muito complicadas, mas atualmente eu não estou sentindo tanta falta de alguma coisa que tivesse nessa época. Claro, a não ser do Paulo Freire, dele eu sinto falta. O fato de ser ele o secretário já mudava um monte de coisa, a figura dele mudava a postura de muita gente, a colocação de muita coisa. O que faz falta é ele, mas não é possível tê-lo de novo.

Eu lembro dos cadernos de relatos de práticas pedagógicas. Mas se perguntar o que tem nele, não vou lembrar. Como eu estava chegando para mim tudo era novidade. Eu ficava observando não tinha muito um parâmetro para dizer é ou não é. Eu tinha algumas colegas, que também não consigo lembrar o nome, que vestiam a camisa. Tudo o que tinha queriam fazer. Enquanto outras faziam horário de “inter” para completar orçamento ou coisa assim. Esses cadernos eram usados na “reunião de inter”. Chamávamos de “reunião de inter”. Na rede estadual eu não me lembro de algo assim. Se tinha, não havia momentos de compartilhamento. Não tive acesso.

Sempre tinha professores que discordavam. Quem discordava era quem não gostava que mexesse com a prática dele. Esses, na verdade, nem olhavam os cadernos. Não

participavam das “reuniões de inter”, iam apenas nas reuniões pedagógicas.

Quando saiu a Erundina, as coisas se diluíram. Eu mudei de escola mais ou menos na mesma época, então não sei se a diferença era de escola ou se a unidade que ingressei era escola piloto para um monte de coisas. Eu não lembro por um tempo de material novo. Tinham as coisas antigas, mas que na verdade muitos comemoravam que não precisavam mais usar. E outros continuavam usando.

Quando tinha esse horário de “inter”, eu, mesmo não tendo carga completa, podia fazer. Depois, eu me lembro, pelo fato de não estar com carga completa, eu não podia mais fazer esse horário. Essa transição do horário de “inter” para o horário de JEIF deve ter sido nessa mudança de gestão. Com o Maluf, tinha o horário, tinha a sala de JEIF, mas não me lembro de ter acesso a material. Pelo menos na quantidade que tinha antes, não.

De novo eu vi as duas coisas. Talvez muito mais extremadas do que atualmente. Havia, os professores que estavam extremamente felizes, porque Maluf estava no governo. Porque não mais teria esse negócio de interdisciplinaridade, que eles não sabiam como fazer, pois eles que eram donos do que faziam na sala de aula. Então, esses que não gostavam das propostas de Freire passaram a comemorar. E havia os que gostavam e que passaram a lamentar algumas perdas que aconteceram. Não cheguei a sentir, porque estava chegando. Isso aconteceu quando eu vim para essa escola e, aqui, as pessoas sempre foram muito engajadas com as coisas. Talvez seja por isso que eu esteja aqui por 20 anos.

Quando cheguei aqui, tinha bastante pais participando e os alunos sempre se interessaram por qualquer projeto que aparecesse. Aqui, sempre teve essa abertura para projetos fora de horário. A diferença é que para você fazer projeto não podia fazer JEIF. Não sei se desde a gestão do Maluf, mas a abertura para projeto tinha. E eles se engajavam. Nas festas também.

Logo que eu entrei, naquela escola em Perus, todo mundo falou para eu me filiar ao SINPEEM. Me filiei, já que as pessoas disseram que sim. Tinha greves, sempre teve. Movimentação sempre teve. O fato de existir a JEIF foi uma conquista do sindicato. Eu acho, foi o que eu senti na época.

4.3.6 Dona Neidinha

“Até que eu compreendi onde era meu lugar social. Só aí que eu comecei a ter um pouquinho de saúde social. Até o Lula em 80, eu não sabia porque, se eu era uma professora, eu não podia consumir. A teoria de classes não chegava para gente, feito operário padrão. Mas, quando chega a teoria de classes, essas metodologias muito mais não eruditas e vai conformando para gente uma descrição do que podemos, se quiser, ser. Foi indo e fomos “psicologizando”. Não tem nada a ver com sua mãe, seu pai, nem com nada. Existe um sistema te aprisionando e você precisa se virar dentro dele. Mas foi demorado, eu só entendi que eu era pobre em 1980”.

Eu sou Neide, tenho um apelidinho que eu amo que é Dona Neidinha. Tem a ver com meu tamanho e eu sempre me lembro de que sou pequenininha, porque era Neidinha, Neidinha, Neidinha. Em casa, quando criança, era chamada assim e muito longe dessa casa, 500 km, também passaram a me chamar de Dona Neidinha. Não sei por qual fonte, mas passaram a me remeter a essa infância em que em casa eu também era chamada de Dona Neidinha. Portanto, eu faço muita questão desse apelido.

Eu tive uma infância muito ligada já a escola. Muito pequena, mas muito pequena, com menos de quatro anos, eu sozinha fui da casa da fazenda, onde eu morava e nasci, Buritizal, São Paulo, até a escolinha da professora Alda Pinheiro, que ficava há 80 metros da sede da fazenda e pedi licença para ficar lá dentro da escola. E fui ficando, porque havia um enorme espaço. E essa infância, então, vai ser reforçada daí para frente com a facilidade que eu passei a ter, social, dentro dessa sala de aula. Nessa sala de aula tinha 03 séries (1^a, 2^a e 3^a) e imagina que chega lá uma criança de quatro ou cinco anos, pede licença e fica. Então, eu já me coloco como uma pré-escola sem saber o que era isso.

Eu fui para lá porque tinha criança, tinha aula, tinha lousa, tinha aquela coisa escrita na frente, muito mais interessante do que só empurrar café, puxar café. Aquilo era mais atraente, era uma novidade. Não era coisa espacial que eu fazia todo dia, brincar, andar, pular. Ali eu tinha a sensação que aquelas crianças estavam fazendo uma coisa. O que era aquela coisa que eles ficavam lá sentados fazendo?

Certo dia, eu pedi a palavra. Porque nessa lousa fascinante, cheia de riscos, que eu não sabia o que eram, tinha lá uma coisa que a professora falava. “Mas por que 04 não cabem em 20?”. Aquela coisa da sala de aula. Eu disse:

- Eu sei o porquê não cabe. Porque é menor. Não cabe uma coisa pequena dentro de

uma coisa grande. Quando meu pai na cidade de Buritizal comprar as coisas ele leva uma medida com ele, para não trazer nem menor, nem maior.

Imagina um trequinho desse tamanho fazendo uma intervenção dessas. Teve aquele pasmo na sala de aula, inclusive da professora. Quando ela olhou daquele jeito para mim eu me senti alguém. Eu pensei, “acho que falei alguma coisa muito legal”. Porque deu aquele silêncio. Pedi a palavra, falei coisa com coisa, mal sabia falar bem. Aí eu fui, acho, matriculada. Meu nome foi colocado naquele livro com uma idade que não era minha, para eu poder ficar na escola. Então, naquele instante em que pedi para ficar ali, fiz a intervenção e consegui um passaporte para poder ficar ali. Ou seja, eu sozinha, sem saber, demonstrei que tinha capacidade social de ficar junto com aquela gente, que era da terceira série. Às vezes a filha da professora ia e também a filho do administrador. Voltei para casa pulando. Falei para minha mãe que a professora tinha colocado meu nome no livro e que eu podia ir para a escola. Ela deixou. Eu ia um pouquinho à tarde, porque também não aguentava ficar muito.

Mas a cartilha, você não pode imaginar o instante, não sei precisar, que a cartilha Sodré foi por mim dominada. Num instante eu vi que aquele Ba – Be – Bi repetia e aparecida em todo lugar que a professora escrevia. Pronto! Já tinha aquela menina esquisita na fazenda, que aprende ler, que olha o sistema e o transpõe para outro. Olha isso! Foi até que um dia, que esse dia agora já tem que vir aqui no Paulo Freire, chegou a lição do Frederico que a sílaba Fá estava já com R e a professora ia explicar que aquilo era FRA – FRE – FRI – FRO – FRU, dentro daquele sistema de silabação. Mas quando eu vi o desenho de um vendedor com uma carriola cheia de alface, ele de chapéu, de roupa, empurrando a carriola, eu perguntei para a professora:

- Mas professora, como que o vendedor de verduras, que está lá fora cabe aqui dentro?

A professora levou um choque. Ela deu aquela explicação enorme de que aquilo não era ele, que era só um desenho. Eu lá ia saber o que era desenho? Quando aqui, Paulo Freire, começa com as lições de mostrar que havia uma leitura de mundo que influenciaria sempre a nossa leitura de livro, sempre eu me reportei a esse momento, em que eu percebia a relação que existia entre o vendedor de verduras da fazenda e o desenho que estava planejado na lição. Imagina, eu em 1964, participando do movimento de alfabetização de adulto, entrando em contato com a teoria de Paulo Freire, que ia dizer que se você pega algo que tem significação e oferece para a pessoa ela imediatamente vai ter ressonância significativa. Então, vai ter aprendizagem significativa. Há muitos anos desse momento, em que conheci a teoria de Paulo Freire. Você talvez não tenha visto o tijolo, para conversar com o pedreiro, ouviu e de como através do tijolo ele aprenderia ler. Porque para ele, era algo de tamanha

importância que ele não descolaria uma coisa da outra. Porque era o signo de um símbolo, já estava ali tudo misturado.

Ai eu me lembrei do Frederico, associei a teoria do Paulo Freire, peguei aquela sacola e lá fui eu para Osasco alfabetizar durante muitos anos. Eu já estava formada professora e ,com esse início tão feliz com a escola, era claro que eu queria ir a um lugar onde eu fosse feliz, que era a escola. Em 64, cheguei a Osasco, em pleno golpe. Eu me formei e vim trabalhar em São Paulo, porque lá na cidade não haveria lugar para mais alguém dar aula além das filhas dos fazendeiros. Eu morava numa fazenda onde tinha oito professoras. Eu tive um convívio enorme com essas professoras. Eu fui alfabetizar por uma razão, eu precisava trabalhar muito.

Era um tempo em que a profissão estava completamente a deriva. Sentíamos-nos, mal comparando, como uma empregada doméstica, porque o diretor era nosso dono. Aquilo me assustava muito, mas eu não ficava naquele momento questionando. Não tinha tempo. Ainda recebi a incumbência de ser a pessoa que ganhava mais da família. Então, teria que devolver algum dinheiro para conseguir moradia e acomodar os outros irmãos, já que meu salário era maior.

Eu me tornei professora por um concurso, pouco tempo depois de Anísio Teixeira ter morrido naquele acidente muito pouco explicado. Paulo Freire era muito amigo dele. Eu prestei um concurso em Osasco onde havia um grande movimento de alfabetização naquele momento. Passei muito bem no concurso, escolhi um lugar para dar aula e lá fiquei dez anos alfabetizando. Teve o movimento do MOBREAL, em que todos tinham que ser alfabetizados. Recebíamos até por um dinheiro... era nacional o dinheiro. Alguma “AF⁵²” dessa época eu acabei perdendo, porque não achamos os registros. Uma parte, eu consegui encaixar na minha segunda aposentadoria, mas uma boa parte do tempo trabalhado nessa alfabetização de adultos foi embora.

Acho que foi um acontecimento que me deixou surpresa. Porque se eu morasse em São Paulo, bastava alguém declarar que eu dei aula e teria os AF's. Mas, como eu dei aula em Osasco, esse tempo, três ou quatro anos, eu perdi. Os outros eu juntei e isso me deu uma aposentadoria razoável na prefeitura. Senão, eu não teria completado o tempo, porque vou te contar como fui dar aula na prefeitura.

Às vezes, eu falo que tenho sorte, mas eu tenho é muita sorte. Sabe onde eu dava aula? Em Quitaúna é onde tem o 4º BIB⁵³. Sabe o que isso queria dizer? Que tinha um guarda de

⁵² Atestado de Frequência, documento que atesta o período trabalhado pelo professor em uma escola.

⁵³ Sigla de 4º Batalhão de Infantaria Blindado, atualmente, o quartel localizado no bairro de Quitaúna em

baioneta na porta da minha sala. Eu tinha vinte anos e um metro e cinquenta. Quando eu conto isso na escola, as crianças perguntam:

- Mas por que tinha um guarda na porta?

Porque nós éramos caçados. Os professores de história, todo dia, tinham que ir ao DOI-CODI⁵⁴ para falar o que estavam fazendo, que aulas tinham dado. Então, isso é uma felicidade, porque eu vi na minha frente a ditadura, ninguém me contou. Eu tive a sorte grande, porque eu sabia desde pequena o que era política. Na casa onde eu trabalhava, estudava, ficava, hoje nos chamamos de meios irmãos, os Alves Ferreira. Lá, nós estudávamos muito. Estudávamos anarquismo, sabíamos muito bem quem era o General Flores da Cunha do II Exército. Tínhamos um pai professor de geografia. Eu trabalhava, então, na casa de gente consciente que nos ensinava o que o II Exército era capaz de fazer.

O exército vinha vindo do sul para encontrar o Miguel Arraes e o golpe se fez. Como foi na nossa casa eu não lembro, mas lembro de que tivemos que ir para o porão da fazenda, conversar muito mais baixo sobre aqueles problemas que iam acontecer dali para frente. Eu já estava de partida para São Paulo, mas no começo de todo esse processo, nós conversávamos bastante em casa. Então, quando eu vi que tinha guarda na porta, que o 4º BIB estava a menos de 300 metros da escola que eu dava aula. Hoje é a escola Heloisa Assunção e que, na época, chamava Escola Estadual de Quitaúna.

Então, foi assim uma ditadura compreendida. Não foi uma ditadura que eu não sabia o que estava acontecendo. Eu vi tirar o governo de Osasco e colocar um governo biônico. Eu cheguei à esquina onde é a Rua Primitiva com a Autonomista e o exército estava lá. O prefeito estava sendo cassado, deposto e colocado outro que os militares tinham mandado. Já começa assim, fortemente, diante de uma ditadura bem delineada, porque a de Getúlio só vi no livro. Mas essa eu pude andar com ela, sentir como que é vir um guarda na minha porta para ver que aula era. Imagina! Eu era uma professora de 1ª a 4ª série.

Nesse momento, trabalhava só com crianças. Não posso esquecer de citar uma das crianças, que é agora é professor, mas que nesse momento, eu tinha 20 anos e ele tinha 10, estava na minha sala de aula. Ele é um professor aqui do Colégio Solano Trindade e agora já aposentado. Então, eu já tenho alunos que estão aposentados da carreira profissional. Mas eu não posso esquecer desse garoto. Comportadíssimo, de suéter azul marinho, conforme se exigia o uniforme naquele momento, produtivo. Tinha outro também inesquecível chamado R.

Osasco, SP, é denominado 4º Batalhão de Infantaria Leve.

⁵⁴ Sigla de Destacamento de Operações de Informações - Centro de Operações de Defesa Interna, órgão do período ditatorial, responsável pela prisão, tortura e desaparecimento de diversos opositores do regime.

e outro, que me fugiu o nome. Qual era o problema? Meu livro de notas de meninos era lindo, não tinha nenhuma nota vermelha. Só esse menino não conseguia, ele tirava 5,5 em tudo. Então, ficava aquela nota feia no meio daquele livro, daquela professora tão eficiente. E eu disse para o C. e para os outros:

- Como vocês já estão bem desenvolvidos em quase tudo, vocês vão fazer essa coisa que vou colocar aqui na lousa que eu vou ensinar esse aluno que está abaixo.

Era uma recuperação que eu ia fazer. Olha, naquele momento, eu tive o maior susto sobre teoria pedagógica. O menino não aprendia de jeito nenhum. Não era isso que ele tinha, era outra coisa. Não era questão pedagógica. Eu passei a mão nesse menino e nessa ideia de que a escola tinha me contado uma coisa que não era verdade. Eu estava com 21 anos. “O que esse menino tem que não aprende?”. Ele não passava dos 5, dos 3,5. Não tinha jeito. Dali para lá me enfiei na universidade e não sai até hoje. O que ele aquele menino tinha que não conseguia limpar aquela minha folha perfeita?

A minha diretora era brava, tinha que ser um livro desenhado, tinha letra gótica até no livro, a letra inicial era toda desenhada. E o menino não aprendia de jeito nenhum. Era alguma coisa como Mozart que ele chamava, mas o nome está sumindo. Então, para além da ditadura eu vi que não podia ser aquela professora que eu tinha imaginado ser. Eu passei a perceber que eu dependia de quem estava ali. Era um só, mas aquilo era a imperfeição. Imagina, em 64.

Foi um pouquinho para frente disso que passei a ouvir falar de Paulo Freire. Foi nesse concurso da Prefeitura de Osasco que caiu Paulo Freire, Anísio Teixeira. Fui conhecer a teoria e prestar o concurso, foi em 68. Em 64 eu estava dando aula para criança pequena, fui encontrar os adultos e foi outra significação. Nossa! Quando vi aqueles adultos tudo querendo aprender a ler e aprender, o jeito que eles olhavam para gente. Era uma sensação de que éramos Deus. Eles queriam muito aprender a ler. As crianças também queriam, a escola também tinha um peso, mas os adultos estavam desesperados por não saber ler. Então, foi numa hora muito boa. Vem essa teoria muito macia. Era diferente do jeito da criança, com elas era quase que de resultado. Estou te falando do livro. E já para os adultos era outra solução. Parece que estava faltando alguma ferramenta verdadeira para eles. E essa ferramenta era aprender a ler, dominar o código, saber se virar no mundo através da leitura.

Depois que passamos no concurso recebemos todo o material que o ministério produziu. Uma cartilha, um projetor de slides. Imagina em 68 nós já projetávamos o tijolo. Então, já tinha um “Q” de eletrônico. Paulo Freire não veio com essa “coisa” assim... tínhamos os slides todos da cartilha, a teoria toda montada e aplicávamos.

Não havia problema em utilizar o método Paulo Freire, ao contrário. Sabe o que não

sabemos fazer até hoje? Eu pelo menos me queixo. Diálogo. Aquela teoria era de tal maneira impregnada, tão dialógica, que não havia ditador que pudesse estranhar uma relação tão recíproca que o método proporcionava. Além da avidez do público. Aqueles alunos tinham uma vontade tão grande de aprender que não havia ditadura maior do que isso. Chamamos do “Espírito da teoria” do Paulo Freire, era como se tivéssemos forjando um espírito novo. Então, quem é que ia atacar? Com bala não adianta, não revolveria nada. E aquela coisa exalando nas salas de aula. Eu percebia que eu tinha um foco nesse meu jeito de ficar lá com eles. Bem mais tarde, eu descobri que eu era eles. Mas demorou um pouco, porque eu pensei que eu era professora. Depois eu vi que eu era uma professora muito parecida com eles e que isso, então, era outro ingrediente que aparecia ali. Se a ditadura chegasse voltaria, se sentiria acuada pelo ambiente, pela teoria, pelo acolhimento, pela proximidade professor-aluno. Não é a toa que Paulo Freire é Paulo Freire. Ele realmente entendeu algo que é difícil descrever. Aquilo tudo eu precisava muito também. Eu tinha aprendido a responder questões de maneira acadêmica. Até hoje faço críticas ferrenhas ao academicismo, porque eu tive que desmontar aquilo sozinha com o passar do tempo nas salas de outros ensinos. Até que eu compreendi onde era meu lugar social. Só aí que eu comecei a ter um pouquinho de saúde social. Até o Lula em 80, eu não sabia porque, se eu era uma professora, eu não podia consumir. A teoria de classes não chegava para gente, feito operário padrão. Mas, quando chega a teoria de classes, essas metodologias muito mais não eruditas e vai conformando para gente uma descrição do que podemos, se quiser, ser. Foi indo e fomos “psicologizando”. Não tem nada a ver com sua mãe, seu pai, nem com nada. Existe um sistema te aprisionando e você precisa se virar dentro dele. Mas foi demorado, eu só entendi que eu era pobre em 1980.

Pensa bem. Quando Luís Inácio diz assim – não posso nem lembrar da voz dele de tanto amo:

- Quando alguém vende a força de trabalho é operário.

Naquela noite, pela primeira vez, materializei que se eu trabalho oito horas por dia e eu vendo só minha força de trabalho, sou mercadoria. Pronto, sou pobre também! Por isso que eu não podia comprar duas blusas. Eu tinha choque, porque eu ia à loja e queria duas blusas e só podia comprar uma. Mas como só posso comprar uma? Sou professora. Olha isso! De 64 até 80 foram quase 20 anos.

Eu passei por poucas escolas, porque esse meu jeitinho terrível. Eu estava onde hoje se chama Jardim Independência na Bela Vista d Osasco. Eu vim para cá em 66 e lá fiquei até 72. Em 80 eu estava mais especializada, já tinha aprendido essas coisas todas, entrei nos movimentos, prestei um concurso de artes e fui para o “Tarsila de Amaral” uma escola

estadual de Osasco.

Você nem imagina. Eu aposentei do estado em 93 e foi que a coisa mais impressionante aconteceu. Como eu tenho quatro filhos e nesse momento estavam pequenininhos, eu só dava aula num período do dia. À noite eu ia para a faculdade ou ia dar aulas para os adultos. Dependia da época eu fazia assim para arrumar meu cotidiano, mas nunca acumulei cargo. Arrumava o tempo, mas dois cargos eu nunca tive. Então, quando eu fui para a prefeitura? Em 1993 sai um edital do Paulo Freire, da Luiza Erundina, só com a idade mínima. Quem tem 18 anos pode vir fazer o concurso. Eu tinha 47 e estava aposentada. Fui!

Em 92, eu fiz o concurso e em 93 eu entrei na prefeitura, acho. Não vou acertar as datas. Foi uma “coisa” tão interessante esse momento que, quando eu passei no concurso, eu costumava falar que para cima de mim só o Acássio. Você conhece o professor de artes chamado Acássio? Eu gosto sempre de falar sobre essa história, porque só ele tirou nota maior que eu nesse exame todo aberto, três questões. Eu passei muito bem. Você não sabe o que aconteceu. Teve o exame médico e com 47 anos você acha que eu passei? O médico me segurou. Olha que emocionante. Eu com aquela notona. E assim, meio queixosa, falava para o meu vizinho:

- Nossa, V, e agora como eu vou fazer? O médico disse que eu tenho meses para perder a voz.

Repeti no exame de voz. Ele fez um exame que era sonoro. Eu sentava numa cadeira alta, ele puxava minha língua para fora do lábio direito e mandava eu falar “A, E, I, O, U”. Quando ele puxava a língua para o canto esquerdo e pedia para repetir as vogais eu falava só “A, O, U. E” e “I” não saía mesmo. Ele chamava Jesus. Eu gosto muito de simbologias e falei:

-Jesus, não me tira disso.

Mas não passei no exame. Foi convocada uma junta médica e enquanto isso eu fiz outros exames físicos e tal. Eu ouvia muitas histórias sobre esse exame. Meu vizinho falava que ninguém ia me aceitar na prefeitura porque eu era preta. Ele falava assim comigo.

- Não, V, vai sim. Minha nota é boa. Eu tenho história por aí, tenho aulas. Não é possível isso.

E lá ia eu de volta. Aí que eu tive uma ideia. A maior fonoaudióloga, chamada Mara Behlau, era mulher do meu terapeuta, Roberto Zimmer. Acredita nisso? Na época pensei: “Será que ela é capaz de fazer um atestado?”. Corri lá na Rua Diogo de Faria exatamente onde é a Parafernália municipal, era o consultório dela e chamava medicina de pescoço e

cabeça. Ela me levou para o hospital São Paulo, me entregou para uma estagiária. Esta fez o exame também para eu apresentar para a junta médica. Tive mais uma ideia. Fui ao servidor estadual e pedi uma declaração de que eu tinha trabalhado 32 anos e nunca tirei nenhuma licença médica. Catei toda essa documentação, esperei o dia do exame. Era 09 de dezembro, todo mundo tomou posse. E o que aconteceu comigo? Em 13 de janeiro fui lá, levei toda essa papelada, já tinha feito os outros exames e dia 02 de fevereiro publicaram que eu estava apta. Fui lá ao “Conde Matarazzo”. Não lembro se eu já tinha escolhido, só sei que fui direto lá, tomar posse. Lá fiquei um ano.

Foi muito interessante, porque estávamos naqueles momentos de tomada de realidade. Eu sou professora de artes e buscava imagens lá embaixo, mexia no ambiente interno da escola. Lembro perfeitamente de uma das atividades que me fez remover de medo da diretora me mandar embora. Fizemos todo o frontal do colégio e tinha uma árvore. Tínhamos só jornal e tinta azul e fizemos assim mesmo. Uma coisa enorme. Lá tinha uns tubos no meio e estava eu lá fazendo bem bonito, amarrei um paninho numa criança, a fiz pisar na tinta, agachar na paisagem e sair da paisagem com o pezinho.

O pé no chão, a paisagem na parede. A criança “amoada” ali, ficava sentada com o paninho, a criança de verdade. De vez em quando trocava a criança. Uma delas pisou na tinta. Larguei aquilo lá e fui dar aula. De repente chega uma mulher na aula da 6ª série. Nunca me esqueço. Ela falou umas três ou quatro palavras, que não sei quais eram, mas eu desci ensandecida da sala e falei para a diretora:

- Você vai fazer terapia X nos quinto, porque agora é para eu limpar a sujeira? O azul é sujo? Só é limpo domingo quando você está no tratamento?

Eu gritava, eu falava e pensava que ela ia me mandar embora. Depois disso, nos encontramos muito e ela dizia que pensava que eu ia sentar o rodo na cabeça dela. Imagina. Nunca fiz isso. Mas eu não podia aceitar limpar uma parte da obra, porque “a mulher acabou de fazer a limpeza”. Como o diretor pode fazer esse tipo de confusão? Como posso me mexer num lugar desses? Larguei tudo, parecia uma doida. Histórias de escola, de hierarquia. Ela tinha limpado e eu tinha sujado. Falei que tinta não é suja. Estava aquele começo das artes entrando no currículo, a briga estava em pé.

Foi muito interessante esse primeiro ano. Depois fui para o Álvaro, onde terminei minha carreira. Fiquei um ano lá e vinte e três no Álvaro. Minha carreira acabou ali. Não fechou a da prefeitura que começou em 93, mesmo eu trazendo o curso de adultos não consegui, porque eu cheguei aos 70 anos antes. Uma história bem diferente. Que mesmo que eu tivesse planejado isso não seria assim.

Eu cheguei no começo da Erundina⁵⁵. Eu peguei o edital e ele me permitia prestar o concurso com 47 anos e iniciar uma carreira. Algo que até ali era dos 18 aos 35. Eu estaria fora. Imagina o tipo de vida que eu teria agora só com uma aposentadoria pequena. Eu vejo minhas irmãs espremendo o salário do estado. E eu, felizmente, consegui esse acréscimo de mais 23 anos. Eu tenho uma bela de uma aposentadoria, porque com as muitas especializações eu tinha um salário muito bom. Que não ficou do mesmo tamanho e nem ganhou aumentos, mas basta. Felizmente não preciso de remédios

Nossa! Quando entrei na prefeitura, para você ter uma ideia, eu passei a ter roupas de linho. Ai que delícia! A primeira coisa foi a delícia de ter mais um espacinho para consumir. E ficar bonita. Eu sempre gostei de coisas de bom acabamento. Agora tem brechó, mas naquela época não tinha. Hoje, eu vou ao brechó e encontro sedas, linhos, coisas bem escolhidas, bem acabadas. Com essa idade sou filha do acabamento, você não podia colocar roupas rasgadas iguais coloco agora. Coloco porque o rasgado me acompanha desde a infância. Agora eu posso, mas naquele momento, dentro daquele “status” poder ter uma roupinha bem escolhida, de acordo com certo padrão foi interessante. Mas muito mais do que isso foi o tanto que estudávamos, e juntos. Íamos às escolas estudar e queríamos descobrir como íamos fazer com a 5ª série. Como estudamos aqui, como brigamos por causa daquilo! Porque tem a corrente que acha que soca tudo na cabeça, eu sou da corrente contrária. Deixa abrir o espaço da cabeça da pessoa. Tem gente que aprende pelos poros, mas não se coloca nada na cabeça de ninguém, não é possível. Você imagina, para defender essa corrente, a Gestalt... Eu sabia falar até os nomes, me divertia. Conhecia os teóricos, a percepção, o córtex. Naquele momento o cérebro era o cérebro. Não falávamos assim numa mentalidade. As coisas vão chegando aos poucos na escola. Quando vamos falar de cultura? É agora, de cinco anos para cá. Não se falava que isso que está no Paulo Freire era a noção de que todos somos seres de cultura e que, portanto, se você quiser entrar em contato com alguém tem que ser por essa porta. E principalmente por preservar essa porta, porque ela é daquele grupo, não é do seu grupo. Temos essas muitas portas.

A coisa mais gostosa foi descobrir a porta da periferia. Entrei nessa porta e não sai. Entrei na Vila Dalva com essa noção de cultura e permiti que aquelas crianças entrassem em contato com sua própria cultura. Imagina o que eu passei? Nada demais. Essa boneca que está aqui é o reflexo dessa minha luta para permitir que as crianças não fiquem fazendo mimese de livros importados da Europa e possa visitar também, além dos livros importados da Europa,

⁵⁵ Os acontecimentos relatados, coincidem com eventos da gestão de Erundina, mas as datas apontadas pela professora não condizem a esse período. Entretanto, esse tipo de equívoco é comum em relatos memorialísticos.

para além, porque nossa biblioteca ficou cheia de Kandinsky, tudo quanto é artista. Lá estudávamos todos os movimentos naqueles livros lindos que a Marta encheu. Livros que nunca tive. Mas ainda faltava um ingrediente nacional e como artista, acho que eu tinha espaço. E lá fui eu. Fiz, brinquei, coloquei as crianças para compreender-se, para compreender as vidas e elas compreenderam. Isso me puxa até hoje aqui. Já estou há um ano e meio aposentada e não tem um dia que não tenho que produzir algo em torno dessa coragem de permitir que aquela cultura da periferia penetrasse na sala de aula contra tudo, contra todos, contra uma hierarquia e também contra uma etnia que trago comigo. Uma etnia descoberta há muito pouco tempo. Também lá nos abertos da universidade, enquanto o professor Marcos Ferreira Santos, aquele professor parece que me ressuscitou. Ele vem afirmar a prática que eu levei na escola e que às vezes me deixava muitas noites sem dormir. Tudo o que aquele professor faz está ligado à produção artística e cultural de um grupo, de determinados grupos, aquilo vai ter sempre uma ressonância. A coisa mais bonita que ele fala é:

- Mais lindo que um operário dentro de um trem de Santo André para cá, escutando aquelas canções do nordeste.

Nós sentados ali na aula dele a compreender que a única ressonância que ele poderia ter era aquela enquanto a escola está impondo a MPB como sendo um modelo. Essas contradições, essas vivências, idas, vindas, voltei, essa roda toda que fui fazendo me traz até aqui. Como alguém me pergunta como eu deixei a escola eu respondo que nunca deixei, ela nunca vai sair de mim.

Eu entrei na prefeitura, Freire ainda era o secretário. Comecei a me lembrar de porque é que ele deixou a secretaria, tentando adivinhar, e entregou para Mário Sérgio Cortella. Ao estar com Mário Sérgio Cortella, com quem tive a oportunidade de encontrar no sindicato, eu encontrei com uma pessoa longe da gente. Ele estava substituindo Paulo Freire, que vindo de Pernambuco era próximo de mim. Não sei quem era ele, mas ele estava dentro daquilo que eu chamava de cultura. Era uma afinidade com ele, sem saber porquê, e nenhuma com Mário Sérgio Cortella. Achei aquilo estranho.

Encontrei com Paulo Freire, muitas vezes. Era sempre quando ele ia fazer uma palestra, uma comunicação. Mas, muito antes dele ir lá, cumprir o “protocolo”, ele parava com aquela calma com quem estava passando, chegando e ali parava um pouco. Lembro-me uma vez conversar sobre a dialética da esperança, que ele acha que se você tem esperança você já é um revolucionário. Não precisava ter todo aquele corolário. Isso puxava para dentro de mim e eu naquela época, um desespero, um vazio a esperança era o que me deixava viva. Esse livro era um dos últimos, lembro-me da capa, do rosto dele, uma roupa azul. Nos outros,

às vezes quem levava a escola para encontrar com Paulo Freire era o M H, que era um diretor. Hoje, acho que ele trabalha com educação, está em Santos. Ele foi um repórter importante de fazer uma ligação entre a escola onde ele era diretor, a “Silva Braga”, e outros espaços de educação. Uma das vezes ele levou a escola até a PUC, outra vez ele nos levou até a escola de samba Leandro de Itaquera quando ela homenageou Paulo Freire. M nos levou para um curso de dois ou três anos de filosofia, aos sábados. Ele era, além de seguidor de Paulo Freire, um repórter dessa pedagogia. Estava nele incorporada, ele não fazia esforço para ser o diretor que ele foi, o condutor de gente que queria trabalhar. Ele teve uma importância muito grande na minha vida, inclusive porque quando comecei a fazer esse cursinho que faço, foi ele quem abriu o espaço lá na escola. Acabo de me lembrar da Madalena Freire, filha de Paulo Freire, autora de livro que tinha um peixe na capa. Estava escrito na capa “À paixão de conhecer o mundo”. Ela tinha uma escola também lá em Carapicuíba e essa escola era no meio da rua, com esses meninos que sempre gostei muito. Mas um dia eu estava lendo a capa desse livro de Madalena Freire e acho que lá estava paixão e onde eu li paixão a vida inteira. Para mim foi uma coisa muito interessante. Cada dia mais a palavra ia perdendo a função e emoção ia ganhando sentido para mim. Se eu naquela situação trocava aquela palavra por um símbolo que eu precisava, então eu queria também que a criança tivesse esse direito. Portanto, aquela alfabetização que diz que o aluno troca a letra... Não! Ele não troca a letra. Eu discutia, eu brigava, não sei como não fui parar no manicômio. Eu dizia:

- Ele não está trocando, é isso que ele está vendo!

E isso vai colar na teoria de Paulo Freire da significação. Nessas reuniões, quando Paulo Freire falava, não precisava ele dizer outra coisa, mas dele ter associado a palavra pedagogia com a palavra oprimido, pronto! Ele já estava falando com muita gente. E quando ele faz essa pedagogia do oprimido e escreve como ela vai de encontro a um sujeito tal, cuja opressão tal está influenciando de tal forma no que vamos fazer, com aquela palavra, ele detona a pedagogia classista. Eu já era par dele sem saber. Na verdade, aquela involução necessária que um oprimido tem que fazer para ir atrás, isso vale para qualquer outro grupo que não seja um grupo hegemônico recebendo educação hegemônica. Para qualquer pessoa. É universal. Então, quando ele fala “oprimido” ele fala de uma leva de gente e até de uma elite que às vezes será oprimida e terá que fazer essa involução. O que eu chamo de involução é que lá dentro da gente temos que arrumar o corpo para aprender. Quando você vê um “negrinho” que passa na fila, muitos livros, muita gente, a professora põe a mão num menininho, no outro, no outro e pula o “negrinho”. Pronto! Ele já vai ter que ficar em elaboração, oprimido por aquele gesto, muitas horas. Como ele vai ver a “paixão” e o

“peixão”? Não vai dar. Essa descoberta de Paulo Freire com a Pedagogia do Oprimido nos embalou anos, era uma música.

Eu lembro que eu implicava com uma palestra dele. Uma que eu assisti na USP. Como ele conversava com aquele moço tão diferente? O Gadotti? Porque ele fez muitas escritas dialógicas com o Gadotti. E algumas palestras também eram de perguntas e respostas. Dois sujeitos opostos, mas completamente diferentes. Acho que nem escutava a palestra. Como é que ele consegue se mexer nessa fala tão cifrada, acadêmica do Gadotti e ele com aquela doçura humanizadora. Respondendo, teorizando também, mas carregado dessa parte humanizadora. Acho que uma das coisas que a universidade faz é suspender a emoção. O que eu via era isso, acabava nem prestando atenção qual era a troca. Como aquilo poderia se transformar numa troca? Não! Era só respeito que ele tinha, porque não trocava. Essas trocas do Paulo Freire com o Gadotti me assustavam muito.

A coisa que eu mais lembro, que sempre me doía muito, até hoje dói, era que eu já tinha conseguido entender que eu também era uma dessas pessoas muito oprimidas, até na instituição. Mas encontrava as alfabetizadoras de menino pobre, mais do que oprimido, porque ele nem tinha identidade, dizer “Pronto, uma alfabetizadora respeitadíssima no lugar”, Vila Dalva.

- Nossa, lá vem a turma do broco.

Sabe que eu, nas primeiras vezes, não conseguia entender o que ela estava falando e alguém teve que me traduzir que ela se referia a teoria do tijolo do Paulo Freire. Me emociono quando falo disso, porque o inimigo estava ali dentro da sala de aula dos oprimidos. E os chamo de oprimidos nessa questão social. Na verdade, era uma opressão “cartilhesca”. Porque de modo algum eu acho que eles eram pessoas impossibilitadas, incapazes. Ao contrário, eu percebia que a escola inviabilizava a possibilidade. Não queria se deter em novas ideias sobre como podemos encontrar a imaginação de um sujeito que está aqui na minha frente, com quem eu tenho dialogar e que eu devo alfabetizar. É meu trabalho alfabetizar. Até hoje ainda dói. Eu lembro da professora. Geralmente eram moças altas, fisicamente poderosas, porque o tamanho também tem um peso. Às vezes também, a turma dava aquela coragem. Então, eu ficava do tamanho de uma formiga, porque já estava acreditando numa coisa difícil de convencer para professoras que já estavam elitizadas na profissão. Esse era um pedaço muito ruim da teoria Paulo Freire. Eu demorei muito para entender que ela falava broco com R bem carregado, o que tinha naquele tipo de crítica feroz. “Lá vem o povo do broco”.

Elas faziam aquelas caras horríveis. Geralmente os cursos eram convocados, tinha uma categoria de pontuação, contava ponto. Era quase que uma obrigação. Essas professoras

ficavam ali manifestando caras, bocas, aquela preguiça. E nós, bem felizes, porque víamos um reforço no que acreditávamos. Mas sabíamos que o embate seria muito grande quando chegássemos na escola. Lá já faziam aquela cara. Também tem umas coisas horríveis no mundo de que criança não tem vez. Existe na escola uma opressão etária, uma “adulocracia”. Criança não tem vez, espaço. Então, os adultos ficam ali quase que numa atitude covarde. É um regime de imposição, de dominação, de que os adultos podem ser portadores da realidade e não se considera a criança. Mas será que vão ficar esperando ela ficar grande para se manifestar, ter o carimbo da secretaria de segurança, ter identidade?

Num determinado pedaço da vida esse embate se tornou pessoal. Eu fui colocada no meu devido lugar, literalmente. Somente quando chegava um diretor progressista que eu podia ter voz. Também fui discriminada por ter afinidade com esse tipo de teoria, mais ou menos nova, que não dava “lucro” nenhum, lucro pedagógico, resultado final. Às vezes, trocava a direção e era minha sorte, porque a descontinuidade me ajudou. Chegava alguém um pouco mais preparado, abria a voz, mas era temporário também. Não foi fácil aderir a movimentos progressistas na educação, nunca será fácil. Bacana é o embate, mas em certos casos chegava às raias das pessoas serem discriminadas no campo pessoal. Ir numa loja e não chama a pessoa, a deixava no canto, ia formando uma alegoria na cabeça das pessoas. Então, a teoria do Paulo Freire foi bastante importante até para abrir esses níveis de questões pessoais, profissionais. Às vezes pensávamos: “Ainda sou uma pessoa. Eu mereço morrer só porque penso uma coisa que vocês não pensam?”. Ai uma pessoa disse:

- Ah! Mas morrer não.

Pois é, mas tem que colocar nesses termos. É um tipo de morte nesse caso. A última coisa que a pessoa tem é a voz. Quando ela abre a boca e a tratam de qualquer jeito, não ouvem a pessoa. Então, não cabia Paulo Freire na cabeça deles. A base que ele trouxe foi essa questão dialógica para a pedagogia da sala de aula. Tem o desdobramento de você conversar com gente bastante diferente de você, em termos culturais, de idade. Era uma força que tínhamos, porque eu tinha certeza que aquelas crianças eram pessoas.

Como a secretaria também estava com esse olhar de Paulo Freire, já acontecia alguma coisa bem diferente. Nós tínhamos a capacidade de nos defender. Se lá em cima estão pensando assim, então é melhor agora eu me ajeitar por aqui (o povo do contra da teoria), porque agora o patrão está dizendo que é para o outro lado que eu tenho que olhar. Então, fazia-se um pouco de corpo mole diante da novidade que aquela teoria trazia.

Fiz um curso que me chamou atenção. Primeiro porque mudávamos de uma escola para outra e encontrávamos os amigos. Ganhávamos para isso. Acho que essa questão que a

Erundina dobrou o salário nessa época foi bastante interessante. Passamos de 300 para 600, da noite para o dia, e com tempo para pensar, interagir, conversar. Ganhava-se para pensar. Olha isso! Agora eu lembro que dessa coisa de fazer CRECE, se juntar e escutar os pais, fazer esse movimento dentro da escola, valorizar o conselho, para mim que ficava ali na sala de aula foi importante. Recebemos uma formação que nos ensinava a cuidar de criança que estava na idade do luto. “Agora é hora de eu matar o pai, a mãe, a professora e ainda vou passar de ano”. Estudávamos, conversávamos. Isso me chamou muito a atenção, porque é uma idade que vemos que precisamos fazer uma passagem ali com a pessoa. Imagina uma escola chegar nisso? Porque eu vim de uma escola tradicional, de fazendeiro. E eu já estava vendo todo esse movimento, a escola se abrindo, essa teoria novíssima, colada na teoria de classe social. Foi um momento de revolução fortíssima na escola, porque esses embates, conflitos só nos ajudavam. Às vezes, perdíamos o sono, mas isso que era bom, porque ficava a noite inteira pensando como que no outro dia eu sobreviveria a tantos ataques não fosse algum apoio, ainda mais eu com essa etnia que eu tenho. Então, foi muito diferente. No “estado”, por exemplo, eu era a luz e o caminho. Ficava lá com os meninos, cada um individualmente. O esforço foi ter essa noção de grupo, de corporação. Tudo isso veio no governo da Erundina, da metodologia do Paulo Freire. Fomos vendo essa nova instância de participação. Fomos buscando identidade, foi uma coisa muito boa. Imagina isso na escola, se tivéssemos dado conta mais um pouco? Nos lambuzamos, mas ficamos por ali, estudamos. Havia os movimentos que íamos com os pais. Formávamos o conselho que depois fazia a representação regional.

O conselho era o lugar mais delicioso que tinha, porque na verdade essa questão da obediência ao que está determinado oficialmente é um negócio que me assusta. A pessoa se suspende para se adaptar a nova ordem. Então, naquele momento era bacana pertencer ao conselho, fazer as discussões. E os pais foram tomando força, chegavam e discutiam. Botavam as coisas no lugar. Tinha muito embate, era muito gostoso.

Nessa época, chegaram uns universitários diferentes na escola. Começa um diálogo com a universidade. Tinha um professor de História da Unicamp. Lembro-me de esmiuçarmos um assunto, que não lembro o que era... a maior discussão na escola era se era para vir de uniforme ou não. Os pais queriam uniforme e nós queríamos “anarquia”. Uma turma mais revolucionária disse:

- Não! Deixa o menino vir com a roupa dele mesmo, porque faz parte da identidade dele.

Então, discutíamos bastante essa questão. Uma mãe achava melhor o uniforme, porque

acomodava mais a vida dela em casa. E nós querendo convencê-la de que aquilo era ruim, porque o menino já crescia com a ideia de corporação. Naquele momento não sabíamos direito essa coisa da identidade, mas sabíamos que daquele jeito não era bom. Pareciam soldados, enfileirados, perfilados. Foi aquela “brigaiada” por causa do uniforme.

Na questão do ensino, as mães queriam “nota”, “obrigação”, “professora brava”. E a turma do Paulo Freire dizia que era devagar, que não era assim. E eles com aquela pressa para enfiar no mercado de trabalho e nós atrás da formação. Imagina que delícia que era!

Até agora, ainda, tem que brigar muito. Felizmente, hoje, eu tenho certeza, que a academia pode colocar o nome que quiser, analfabeto formal, sei lá. Mas tenho certeza que tem muito mais gente em escola do que em 1950. Eu nem sei como arrumei uma vaguinha para mim na escola. Mas hoje, tem muito mais gente alfabetizada, com acesso. Tanto é, que tenho um orgulho muito grande desse período e de todo meu período de professora. Eu observo que com essa construção quebrada, sofrida, acho que até um pouco solitária, às vezes vinha um intelectual que ajudava, um humanista que dizia:

- Viva as pessoas.

Eu digo que foi um período interessantíssimo, sabe por que? Vivi dois governos municipais de gente que pertence ao partido dos trabalhadores. Estamos no terceiro governo federal, acho que nascido dessas ideias e dessa luta dessas pessoas. É pouca coisa ter construído através de escolarização, de convencimento dois governos municipais, aqui nessa cidade do jeito que ela é, capaz de conduzir esse ódio ao PT, está aí na televisão o dia inteiro. E é pouco, dois governos do PT. Podemos dizer que temos vivido períodos de democratização, fora ter construído a anistia e em 88 e essa bruta constituição. Então, acha que foi ruim ter escola? Pensa bem. Só pode ser a escola... Até estou num texto em que eu digo que a escola vai fazer essa revolução ou não haverá. Pode haver morte, guerra, mas revolução social tem que ser na escola, o embate das teorias.

Eu sou ainda militante. Até hoje, o povo ri de mim, porque eu ainda sou da “Articulação”, apesar do Lula ter saído de Brasília ontem pedindo para trocar os ministros. Acho que vai dar certo isso que ele vai fazer, porque essa mexida lá mexe nas cabeças e talvez revire o congresso. E esse homem vindo também de Pernambuco? O que vamos falar de Paulo Freire e de Luís Inácio? Até tendo nascido na mesma região. Luís Inácio me ensinou que eu vendia a força de trabalho, eu já tinha lido, mas não tinha entendido. Depois Paulo Freire vem de lá e diz:

- Eu alfabetizei em 40 aulas a cozinheira que pegava no lápis como se fosse uma enxada.

Isso era tão familiar para mim. Meu pai na enxada, minha mãe na enxada, aquele sacão de algodão, uma moedinha de 10 centavos e eu tentando estabelecer uma ligação entre o sacão de algodão e a moedinha que o dono dava. Isso foi forjando uma professora muito brava. Brava com a injustiça, que é o que eu sou.

Eram grandes os embates no conselho. Como tinha foco na participação, nós assumimos esse espírito forjado. Professor é isso. Estávamos tão dispostos para essa convocação que íamos buscar os pais, era outra coisa. Hoje eu faço parte do conselho gestor em que eu me sinto manipulada pelos meus amigos. Tudo petista no governo. Eu levo susto, mas entendo que dentro da instituição é bastante difícil, só podemos reproduzir mesmo. Mas é horrível ver os amigos da gente passar por isso e, às vezes, não precisava disso. Por que será que eles fazem isso?

Por exemplo, eu estou no CEU Jaguaré e lá tinha uma produtora de cultura completamente voltada para essa ebulição mais periférica. Ela já foi afastada, perdeu o cargo e os burocratas, todos meus amigos queridos, petistas alguns, já assumiram aquela postura de negar informação, sonegar o telefone, escuta. Ah! Credo! É muito ruim. Se eu não tivesse lido Maffesoli, eu não suportaria. Mas como o Marcos Ferreira Santos⁵⁶ me colocou em contato com esses simbolistas, que nos ensina a buscar os mitos, caso contrário, eu não aguentaria, denunciaria eles todos. Mas eu não vou fazer isso. Estou mudando para cá e deixa eles lá.

Então, o conselho era um lugar de participação e acho que vem dessa força da diretriz, porque ela também tem uma força. Nós, depois, difundimos, mas ela vem com certa força. Essa coisa que vem de cima, acho que uma associação com a chuva, qualquer coisa que subiu, desceu, uma mitologia que nos faz agir. Critica também, mas age mais. Agora estou sem saber, última coisa que eu li, do Callegari⁵⁷, falava da recuperação da sala de aula. Eu que trabalho com mito pensei: “Mas bem a sala de aula que ele vai recuperar, lá nem acontece nada que ele possa recuperar. Quer mudar o formato? Fiquei assustada”. De lá para cá, está com dois anos o governo do Haddad? Ou terceiro? Então, não vi mais nada, mas vi que trocou o secretário. E vem vindo o Chalita, mas vejo falar que ele é de uma teoria só do afeto, que não pensa nessa questão da diferença material, que tanto pesa no embate pedagógico.

Quando Paulo Freire saiu, ficamos muito assustados. Até hoje não sabemos o que aconteceu. Na minha imaginação, acho que ele viu que não tinha o espaço que precisava e foi embora. Por que ele deixou a secretaria? Até hoje não sei porque ele não ficou até terminar. Tem alguns acertos lá dentro. Comparando Paulo Freire com Lula que ficou no governo, ele

⁵⁶ Professor da FEUSP.

⁵⁷ Secretário Municipal de Educação até pouco tempo antes da entrevista.

fez os acordos para fazer o que ele precisava. Ele conversava com todo mundo, mas também parecia que era uma coisa só dele, porque conversa mesmo com todo mundo. Eu penso: “Será que Paulo Freire foi embora porque não conseguiu conversar com a hierarquia?” Eu tive essa dificuldade de entender o que aconteceu.

Ainda bem que aprendemos coisas filosóficas na vida, tudo acaba. Sinto que começou morrer e já partiu para outra coisa. Nem me lembro do que passou a ser. Foi ficando fraquinha essa questão do CRECE, que acho que foi um ponto forte daquele momento. E já fomos pensando na eleição do próximo e perdemos. Acho que o Cortella ficou dois anos lá. E aí já foi para a morte, para o fim daquele ciclo. Tanto é que não me lembro. Só me lembro que ele era uma pessoa como o Gadotti, distante daquilo. Ele veio com outros assuntos. Eu o vi no Sindicato, que eu me lembro.

Quando a Erundina saiu, o Maluf ganhou, logo em seguida o Pitta ganhou. Teve um fato estranho na minha escola nessa época, uma criança brigou com a diretora e disse que ia colocar fogo na biblioteca e pôs. Então, Maluf para mim é fogueira. Nós ficamos lá jogados, queimados. Começamos brigar muito. Imagina todo aquele acúmulo que fizemos de querer renovar, aí entra o Maluf. Imagina as porradas que começamos tomar daqueles grupos conservadores. Credo! E oito anos aquilo. Aguentamos porque temos a criança ali. Ninguém tinha coragem de enfrentar. Uma coisa que teve na prefeitura foi que o Jânio Quadros mandou muita gente dispensada da prefeitura e esse fantasma pairava ali. Tínhamos que tomar cuidado. Também foi conselho de Paulo Freire:

- Olha, vocês não vão brigar até perder o emprego, porque aí acaba o espaço de luta.

Acho que está num livro dele. Era conselho dele, não me esqueço disso. Às vezes eu queria partir para arrebentar. Mas eu me lembrava e pensava: “Se saísse dali iria para onde?” “Arrebentar isso aqui tudo para que?” É uma construção, também, social. Era melhor ficar uns dias pensando.

Os professores eram diferentes na época da Erundina. A coisa mais bonita é que víamos algumas pessoas perto da gente. Não só víamos ator, no pior sentido de manifestação artística. Ficava bem próximo de algo que estava encarnado na pessoa e aquilo tinha uma força existencial que nos colocava numa condição humana, de que sendo incompletos, como Freire falou, vinha certa completude. Quando conversamos com uma pessoa que só está fazendo um papel, entendemos que aquilo é artificial, que vai acabar. Imagina uma pessoa no exercício de uma função tão humana quanto essa de professor e fazendo aquele tipo de representação. Então, um grande ganho no Paulo Freire é que chegávamos um pouco mais perto das pessoas, das funções mais subjetivas.

Acho que somos seres alimentados, não somos autossuficientes. Aquela teoria, aquela vontade política, como ele gostava de falar, de politizar o ser humano, provocava em nós um ser humano profundo que temos. E esse ser humano manifesto, víamos até naquelas pessoas mais distanciadas que respiravam mais um pouquinho para dizer, percebíamos que ia lá dentro. Acho que tinha uma descoberta universalizante e ela provocava humanização de muitos graus, tipos, níveis e nos sentíamos seguros.

O que marcou da gestão Freire tão pequenininha foi todo esse movimento. Olha, acho que eu sou uma pessoa, além de um ser político, um ser de movimentos. Nesse instante essa teoria, essa secretaria embora fosse burocrática me colocava em andamento. Reunião aqui, ali. Essa diretoria progressista que Paulo Freire representou nos colocava em movimento. Os outros são paralisantes. Em contrapartida você vai lá para uma escola onde a teoria é outra é paralisante. Para o meu ser pedagógico fiquei marcada para sempre. Paulo Freire sabe que marcou uma geração inteira. Com esse movimento de nos colocar na participação, nos lugares. Botar o bloco na rua. Isso era muito marcante. Quando voltávamos para a escola voltávamos de outro jeito, muito imaginativo, com a mente cheia de alimento. Acho que essa é uma questão que é verdade. Aquele pedagogo ruim fala em “gosto”. Mas realmente saboreávamos. Outro dia ele morreu. Rubem Alves. Estou achando que minha memória está ficando melhor. Então, eu só posso falar que Paulo Freire foi água na vida da gente. Nesse momento também um monte de menino pobre já tinha estudado. Eu era um deles, estava mesclada no meio daquelas professoras de fazenda, de camafeu, de blusa arrumada. Acho que tinha uma anarquia ali já.

Se eu pudesse falar algo a Paulo Freire seria, muito obrigada. Podia ser que não sobrevivemos se não tivesse essa teoria dele. Eu mesma que me pus em muitas brigas, algumas pessoais. Pus meu corpo nisso. Então estar viva é uma parte da contribuição dele para termos essa vitalidade tão necessária. É isso, estar de posse dessa época. Sorte também de ter vivido nesse tempo. Uma coisa que se fala muito é caça a bruxas. Não estávamos caçando ninguém, queríamos convencer alguém. Então, muito obrigada queria falar para ele. Sou um pouco mais feliz do que sou por isso, de ter trabalhado, de ter sobrevivido. Imagina sobreviver num governo contraditório como alguns que temos vivido. Felizmente estamos nesse terceiro governo do Haddad, mas a população ainda não entendendo. É a escola que tem que fazer a reflexão, mas enquanto ela não se abre para os mitos. Meu professor fala que sem mito não tem reflexão. A escola está um pouco ainda estruturalista. Eu, às vezes, avalio o que ainda está estruturalista que acha que vai socar alguma coisa na cabeça. Apesar dos Paulo Freire, apesar de um americano que me pôs nessa linha também, o Carl Rogers, que diz que

temos que nos tornar uma pessoa. Daquele dia até hoje, estou procurando me tornar uma pessoa. E é uma delícia saber que, todo dia, eu tenho que me tornar essa pessoa e não vou conseguir, porque Paulo Freire já avisou que somos incompletos. Mas é essa incompletude que se torna deliciosa diante da confirmação de outros seres humanos, ele é um. Paulo Freire, muito obrigada. E a Erundina também, porque ela também deve ter sido vítima de muita agressão por ter vindo do Nordeste. Vimos isso agora na reeleição da Dilma. Eu estive numa mesa com ela no Ibirapuera. Ela, um músico e o Paulo Portela, que é meu amigo também, estudou arte comigo. Há dois ou três anos, eu estava tão abatida na plateia por ter lutado tanto. Não tive forças para dizer que sou fruto dessa conjuntura. Lá estava também um professor de música, não me lembro do nome, que era do Nordeste também e tinha construído uma casa de cultura e por isso estava ali convidado. Foi maravilhoso, mas eu vim devendo para ela por ter levantado. Mas não tive força. Alguém devia estar me judiando bastante na escola. Chego a casa e meus filhos me perguntam onde eu estava e eu respondo:

- Para de perguntar besteira, porque aonde eu vou? Na escola. Só vou à escola.

Então, eu penso que naquele momento eu estava sem energia, a não energia vinha da escola. Eu não sabia fugir, agora eu sei. A opressão tem lugares profundos de paralisação das pessoas. Esse momento foi um momento que me senti paralisada diante daquela mesa e lá tinha meu amigo, tinha Luiza Erundina, mas eu não tive força. Pode verificar lá os arquivos que eu fazia parte daquele grupo. Fiquei ali por uns dois dias, mas não tinha força de manifestação.

Falando em cansaço. Acho que se você encontrasse alguma coisa que a Ana Maria, mulher dele, você encontraria esse episódio. Ele vai lá em Guaianases encontrar com umas mulheres. Acho que copeira, cozinheiras de uma escola e que ele ficava escutando o que a cozinheira falava para ver se na falação dela ele descobria o que ele tinha que fazer para que ela pudesse trabalhar e estudar, conciliar. E voltava no trem, no carro falando para a mulher escutar o que elas estavam falando, porque ele precisava fazer um edital para arrumar a vida dessas merendeiras. E acho que acabou fazendo e profissionalizando mesmo a questão das merendeiras. Eu estava numa formação e Ana Maria, já viúva, relatou essa determinação que ele tinha de escutar para resolver. O cara ficava ali, escutava o povo, porque queria resolver aquela questão. Ana Maria fez esse relato muito grande sobre ele e até pediu para termos paciência. Ela foi numa das mesas do Sindicato e contou isso. Como eu prestei atenção! Porque essa escuta cuidadosa é que poderá forjar o pedagogo, mesmo. Nós não escutamos. Na pressa de produzir só fazemos, fazemos, fazemos. Agora estamos num tempo em que dá para escutar o menino, dá para escutar a comunidade. Isso tudo vem de lá. Não sabemos escutar,

mas precisamos incluir, na nossa tarefa de professor, a escuta. Somos muito de falar sem parar. Essa é uma marca de Paulo Freire, ele escutava. Como ele prestou atenção no gesto da empregada dele que ensinou a ler em 40 lições. De onde ele extraiu o método? Ainda teve que ensinar a segurar o lápis. Ela pegou o lápis como uma extensão do corpo, como ela conhecia, que era a enxada. E também, num segundo momento, podemos pensar que ela ficou fazendo um movimento de enxada no caderno até descobrir que aquilo não era tão macio, que era um deserto, do ponto de vista figurativo. Acho que ela estava tentando escrever no deserto. Que a folha de papel, para ela, nunca poderia ser o lugar onde ela revolve a terra com a enxada.

Então, só foi momento de poesia. Paulo Freire foi o poeta da pedagogia. Esse conjunto de saberes.

4.3.7 Rosa

“No meu caso, eu perdi completamente, não é nem esperança mais, porque eu nem visualizo mais, mas eu não acredito mais. Eu acho que eles tiraram das pessoas mais antigas essas crenças que tínhamos. Eu penso que é um todo. E os novos não têm mais o mesmo pique que tínhamos, porque está tudo construído. Acho que tem que criar novos caminhos”.

Sou professora. Tenho 56 anos de idade. Trabalho como professora, na sala de aula, há 38 anos. Sempre trabalhei na sala de aula. Quando criança já queria ser professora, por ser de uma família de professores. Por uma questão pessoal estou ligada à educação. Sempre trabalhei em escola pública. Eu já tinha esse interesse, acreditava, não só que poderia fazer alguma coisa por mim mesma, como profissão para me manter, para construir alguma coisa, mas também como uma profissão que valesse a pena. Foi nesse sentido que optei, desde o início, pela escola pública. Sou professora aposentada da rede estadual de ensino de São Paulo e já tenho 24 anos na rede municipal. De início tinha só o cargo. Sempre com cargo, porque, logo que me formei, já fiz o concurso estadual de São Paulo e passei. Então vim direto, desde que comecei a trabalhar, eu já tomei posse, no segundo ano de magistério, como titular. Sempre tive o cargo, sempre fui dona das minhas turmas.

Sempre estudei em escola pública. Tenho ótimas lembranças, me recordo de quase todos os professores. Tinha contato com alguns, outros já não vejo mais, porque eram professores que moravam próximos a minha casa. Apesar de ser escola pública, onde fiz o antigo primário era uma escola no centro da cidade de Osasco, de certa forma elitizada. Na época, não tinha muito essa coisa de elitizado ou não. Quem tinha acesso à escola já eram os que moravam ali no centro. Por esse motivo, como os professores moravam ali, continuei tendo contato com alguns. Tive muitos bons exemplos de professores. Não consigo, agora, avaliar qualidade, se eles davam boas aulas ou não, mas eu me lembro que gostava de todos eles. Havia um bom relacionamento, por isso penso que eram bons professores.

Peguei aquela época que eram classes femininas. Eu fui de uma turma no primeiro ano, no segundo já não era mais e foi uma loucura. Para a época aquilo foi muito diferente, revolucionário. Uma classe em que podíamos sentar junto com os meninos, foi uma experiência forte para a época. Eu fiz o primário de quatro anos. Depois, fiz o exame de admissão. Peguei o último ou penúltimo ano, deste exame porque o número de escolas era pequeno para fazer o ginásio. Fiz o ginásio. Depois fui para o colegial. Escola pública, sempre em escolas centrais de Osasco, mantendo os mesmos colegas.

Comecei o colegial, minha época é do magistério. Comecei o colegial, porque eu queria ter o colegial e o magistério. Década de 74 a 77, me formei em 77.

Já sai do magistério dando aula. Na minha época era muito difícil. Não tinha tanta facilidade de você chegar numa diretoria, fazer a inscrição e dar aula. Não era fácil assim, pegávamos licenças, fazíamos inscrição na diretoria e aguardávamos. Era muito difícil. Não é questão de número de professores, mas o número de escolas. Era bem menor, então a concorrência era maior.

Na minha época, no magistério falava-se mais de Piaget. Paulo Freire, eu comecei a ouvir depois. Não tive informações sobre ele enquanto estudante. Depois por minha conta, comecei a participar de encontros, cursos, alguns pela USP, fiz alguns de extensão cultural. Ai comecei a ouvir Paulo Freire, mas não na escola.

Tinham os cursos da rede, mas eu também tinha minha iniciativa. Logo conheci meu marido, que era diretor da escola pública onde trabalhei. Ele sempre gostou muito da educação, também foi uma pessoa que entrou na educação por vontade. Professor de história e diretor de escola. Então, eu o acompanhava, íamos juntos.

Havia uma turminha muito boa de professores. Mas era uma coisa misturada, a questão política, estava começando a APEOESP. Não era uma coisa só dos movimentos, mas misturava a questão teórica também. Falávamos muito de Paulo Freire. Havia um encantamento por Paulo Freire. Começou porque eu conhecia a filha dele, Madalena, a Madá. E eu ganhei do meu marido um livro, que o título era “A paixão de conhecer o mundo”. A palavra Freire começou... meu encantamento começou pelo trabalho dela. Esse livro é um relato de uma experiência que ela teve em Carapicuíba.

Eu não a conheci pessoalmente, a vi em encontros. Ela começou a participar de encontros promovidos pela Prefeitura de Barueri na década de 80. Então, esta prefeitura promovia encontros, palestras para o pessoal. Barueri era ligada a Carapicuíba, não tinha uma diretoria própria. Era Carapicuíba, Barueri e Santana de Parnaíba. Então, quando Barueri promovia alguma coisa íamos para lá também. Eu ia, tinha vontade de participar, de aprender, de conhecer. E a Madalena, eu conheci numa dessas palestras onde ela foi apresentar os trabalhos. Já a conhecia através do livro.

A experiência que ela contava foi para mim um encantamento. Para a época, era totalmente revolucionária. Porque o aluno não era mais aquele que ficava sentado, assistindo a aula. Era um aluno que participava e trazia a vida dele para a escola. O trabalho dela foi num salão, não foi numa escola. E eu tinha essa vontade. Trabalhava com a pré-escola na época, quando ainda era da rede estadual de ensino. Eu peguei o fim dela, na década de 80 passou

para os municípios, então nenhuma escola estadual tinha pré-escola. Mas eu trabalhei muitos anos com a pré-escola.

Por ser pré-escola, eu já tinha esse contato emocional com os alunos. Essa coisa do aluno trazer a história dele, de brincar, conversar. De que a gente deveria ouvir mais o aluno do que aquela aula quadrada em que o aluno está lá e você dando aula. Então, gostei dessa experiência porque ela casava com a pré-escola. Para a época, o trabalho dela não dava para ser colocado numa sala comum. Era muito revolucionário. Os alunos ficavam ali sentadinhos, tinham a matéria toda.

Já tinha ouvido coisas do Paulo Freire. Eu tento pensar, “será que era o meu encantamento da idade, da época? Será que a época é que era boa para isso? Porque não vejo mais isso, não sinto mais?”. Também não culpo uma coisa só. Eu já não tenho a mesma idade, já tenho a parte negativa da coisa que está impregnada dentro de mim. Dei aula para adultos a noite, pela rede municipal de Carapicuíba. Foi aí que conheci mais ainda Paulo Freire, em 79, ou 80. Fiquei um ano. O trabalho da alfabetização dos adultos era todo em cima de Paulo Freire. A questão do significado, da aula, do que vamos trabalhar com o aluno. Era no MOBREAL. Eram duas turmas, a da alfabetização que era inicial. A outra que era 3ª e 4ª série, era mais “conteudista” mesmo, a temática, a gramática, análise linguística. Como eu trabalhava com alfabetização foi aí que eu conheci também Paulo Freire. Eu me encantava de ver como alguém pode tornar tão prazeroso dar aula. Ele mostrava a parte prazerosa para gente. Não era uma coisa pesada. Ele mostrava como aquela aula podia ser significativa para os alunos. No MOBREAL, deu para sentir bem isso, porque a proposta dele atendia aos alunos. Não era aquela coisa das cartilhas. Porque eu comecei a trabalhar nas escolas com cartilhas. Então, era “BA, BE, BI, BO, BU”, primeiras vogais. Com Paulo Freire, não. Ele já começou a colocar as palavras chave, que tivessem significado para o aluno. Depois, lendo e ouvindo mais sobre ele, entendi que aquela proposta não era fechada. Ele colocava as palavras, mas você podia criar outras. Eu estava entrando numa rede onde tudo era fechado. Na cartilha é tal palavra, primeiro o “B”, depois o “C”, e com ele não. Além de eu sentir que era significativo para o aluno, eu sentia que podia ser mais fácil para mim. Ele mostrava que podíamos criar as aulas. Esse livro era minha cartilha. Até o título para mim foi um encantamento. Eu era muito jovem, tinha esse romantismo todo. E esse livro é um relato das experiências dela com os alunos. Não só a experiência pedagógica, mas é de fora da escola, quando ela falava como era o aluno, que família ele vinha, as dificuldades que ele tinha. Alunos todos com dificuldade. Eu não tenho mais esse livro. Não conheço pessoas da época que tenham essa informação. O pessoal que conheceu o trabalho da Madalena está todo aposentado. Eu devo ser relíquia.

Nos anos 80, trabalhei com pré-escola e comecei a fazer psicologia. Não tinha intenção de fazer pedagogia. A ideia que tínhamos da Pedagogia, na época, era que era uma coisa chata e não trazia grandes informações. Eu acho que uma coisa positiva de quem viveu essa década de 80 é de que a própria instituição nos dava cursos, discussão. Não sei se é o grupo da época que tinha essa coisa de estar criando um sindicato, que também fazia com que nos encontrássemos mais. Então, isso não nos satisfazia. Nós tínhamos necessidade de fazer uma faculdade para conhecer mais ou para estudar mais a escola. A própria organização já satisfazia essa necessidade. Havia projetos, até meio questionáveis quanto aos objetivos, mas que eram muito bons. Falavam sobre a alfabetização. E que não tem mais, naquele mesmo nível, eu não encontro.

Não sei se os cursos da época eram melhores, ou se eu estavam mais disponíveis. De repente, eu tinha uma disponibilidade maior e não estou conseguindo avaliar isso. Mas valia a pena. Então, eu fui fazer psicologia. Não pensava em fazer pedagogia, achava desnecessário. Eu já tinha aqueles cursos todos, os encontros, então fui fazer psicologia. Mas parei. Trabalhava o dia todo, não conseguia chegar no curso a noite. Eu trabalhava de manhã e a tarde para poder fazer o curso. A questão econômica sempre foi problema, desde essa época. Penso que piorou muito. Ainda tínhamos mais recursos no final de 70 e início de 80. Pensar em fazer uma faculdade era uma coisa muito difícil, ou você tinha dinheiro para fazer ou não. Mas, ainda assim, trabalhando você ia lá e, aos trancos e barrancos, fazia. Mas, para mim, estava muito difícil. Sempre acumulei, nunca tive uma turma só. Sempre tive duas. Os horários eram fechados.

Eu participei da criação da APEOESP. Olha como foi bacana, muito prazeroso! Foi na década de 80. A APEOESP estava começando, já tinha começado, mas era uma coisa central. Eu participava com a turma dessa diretoria de Carapicuíba. Tinha o Tião, tinha o Romualdo que dá aula de matemática na USP. Tinha um pessoal muito bom, politizado. Nós não tínhamos subsede e nos reuníamos no salão de uma igreja. Tinha um coretinho e ficávamos ali. Escrevíamos boletins. Recolhíamos a contabilidade para comprar papel, tinta, para fazer boletim, que distribuíamos na estação de trem. Onde tinha um povo, estávamos lá trabalhando. Rodávamos no mimeógrafo a tinta. Ele sujava tudo, pretejava tudo, mas para a época era bem mais moderno do que o a álcool. Nós trabalhávamos mesmo, era muito gostoso. Acho que é isso que não tem mais, eu sinto.

Eu penso que quem já é da minha época são poucos porque o pessoal já se aposentou todo. Eu ainda estou na ativa porque comecei 13 anos depois na rede municipal. No meu caso, eu perdi completamente, não é nem esperança mais, porque eu nem visualizo mais, mas eu

não acredito mais. Eu acho que eles tiraram das pessoas mais antigas essas crenças que tínhamos. Eu penso que é um todo. E os novos não têm mais o mesmo pique que tínhamos, porque está tudo construído. Acho que tem que criar novos caminhos. Para a época, manter o sindicato era uma coisa importante, era novo. Então, estávamos construindo coisas. Agora não vejo o pessoal construir mais. Fazíamos cursos e encontros fora do horário de aula e o pessoal ia, participava, gostava. Eu ia nos encontros de sindicatos. Fui até em congresso. Participar de congresso para gente era um assunto que estava na escola. Hoje você veja, temos horário para estudar. Não temos? Está dentro do horário, está pago. Não vejo produção nenhuma. O pessoal não vê a hora de entrar e acabar. Eu mesma estou assim.

Hoje abriram uma discussão sobre a questão política da água. “Você tem que economizar. Você está gastando. Pegue seu balde e recolha a água”. Mas e a questão política da água? Agora somos pagos para nos informar, para que possamos crescer e não adianta. O sindicato está aí prontinho, mas é um sindicato que já está dentro desse sistema todo, atendendo isso tudo. Não tem mais o contestador. Não vejo mais. Está tudo arrumadinho. Não sei quem é representante. Não tem mais encantamento. Eu sempre digo, não sei se é da minha parte ou dos colegas.

Você fala de Paulo Freire, como é que alguém, dá aula e não tem o encantamento por alguém que estudou, que escreveu sobre a escola? Se você perguntar para nossos colegas por que é que eles têm encantamento, de quem gostam mais, pode ter aquela coisa da universidade: “Ah, na universidade ouvi falar”. Mas não tem mais esse encantamento.

Ficamos sabendo que Paulo Freire voltava do exílio. Era aquela conversa que vinha.

Paulo Freire entrou junto comigo na prefeitura. Acompanhamos isso. Tanto que foi, para nós da rede estadual, uma coisa revolucionária. Ter alguém como Paulo Freire numa secretaria? Foi uma coisa. Achávamos que “pronto”, que a rede municipal seria o modelo. Meu marido sempre foi petista e às vezes ele participava de algumas reuniões, mas também mais para colaborar para um churrasco. Assim, éramos eleitores e participávamos por candidatos. O PT estava com a corda toda, já nessa época. Já estava com muita força. Éramos cabo eleitoral, fazíamos boca de urna, campanhas na rua para as eleições e também participávamos das reuniões. Uma das pessoas, a D. G. e o L. G. de Barueri. Ele era professor de física na USP. Nós não temos mais contato com ele, mas tínhamos na época. Ela fazia muitas reuniões até para manter o grupo do PT junto. Mas eles eram ligados à política. Ele foi candidato a prefeito em Barueri. Ajudávamos na chácara em Barueri.

Aquilo mexeu, foi fuçar lá no fundo da minha memória, aí fui tentando me recordar o que aconteceu na época dele. Em 91 tinha o trabalho da Inter, quando começou na rede

municipal. Funcionava a base de projetos, porque não tinha o estatuto ainda, que foi colocado com a Erundina logo depois. Então, tinham os projetos e um deles era da Inter, e a Nova Escola foi lá e desenvolveu um trabalho muito legal. Eu e mais 02 colegas abraçamos o projeto e a escola toda... Era o pão. Desde a plantação do trigo. Então, tentamos fazer uma “inter” na medida do possível, porque é muito difícil. O planejamento era todo cruzado dentro das áreas. A Nova Escola foi lá, fez uma entrevista, apresentou o projeto na revista, tirou fotos do bairro, das crianças indo até a padaria para ver como era feito o pão.

Estávamos falando da questão dos projetos, da vontade da escola, porque não acontece mais. Então, nessa época foi quando começou a “inter” e funcionava. Havia vontade, o pessoal todo trabalhando. Agora que temos o espaço para fazer não conseguimos fazer mais. Na época, fazíamos fora do horário da aula e era pago como grupo de formação.

Não sei como a escola entrou no projeto, porque quando eu entrei a escola já estava toda envolvida. Era lá em Pirituba, na época que era o NAE 4. Eu trabalhei em Perus nesse ano. Acho que as escolas chegavam até a diretoria e apresentavam interesse. A diretoria abria para as escolas e estas iam até lá ver se os professores se interessavam. Foi muito bacana.

Eu nunca mais consegui entrar num projeto que realmente fosse uma coisa que envolvesse o maior número possível de professores. Aquele projeto era de 1º a 8º ano. Então, essa “inter” foi maravilhosa. Deu certo para todo mundo? Não, porque é um projeto muito difícil. É difícil encontrar para todas as áreas, alguma coisa que seja significativa. Tem coisas que não são práticas para a escola e para o aluno. Fica muito distante da nossa realidade a questão de ir atrás de uma fábrica, da tecnologia. Temos que tirar os alunos da escola, levar até os lugares. Isso tudo são complicadores, mas foi bacana.

Eu não sentia resistência dos professores. Tinha crítica e acho que é diferente de resistência. Na época tinha muita crítica pelas dificuldades. Não era uma resistência, porque a SME que estava mandando. Eu não via isso. De repente, eu é que não via, mas existia. Tanto não sentia isso que a coisa acontecia e acho que se acontece é porque se tem disposição de que aconteça. Só não fazemos o que não estamos com vontade de fazer. Então, eu não sentia essa resistência que sinto agora. Até eu estou no meio disso, sinto que já fui engolida por essa resistência. Mas que não é crítica. Eu penso que são muitas as variáveis para explicar isso, a questão econômica, os alunos, que é um aluno que se mexe mais. Hoje, não é mais o aluno de 25 anos atrás. O aluno de hoje, até pela informatização, se mexe mais, é mais rápido. O movimento do aluno é outro e acho que dificulta o trabalho do professor. Dificulta dentro da escola quadradinha, em que o aluno é aluno e professor é professor. Então, tem essas

variáveis todas que faz com que tenhamos essa reação, de não querer saber, achar que a secretaria não sabe de nada, que não sabe da realidade da escola.

A questão econômica mudou. O aluno mudou. Estou falando em relação ao professor. Acho que o aluno de hoje exige mais. Não que exija mais, mas exige outra postura para ser atendido. A aula tem que ser mais movimentada. Hoje, está mais difícil fazer com que o aluno se interesse. Mas não sei se sou eu que já fui engolida e que resisto mais em buscar alternativas. Antes eu era mais aberta, então era muito bom e agora não é mais. Não sinto mais a disposição. Não sei se não sirvo mais, mesmo. E que eu não atendo mais a escola seja pública ou privada, porque não veja diferença. Vejo em relação a autoridade, autonomia, porque a escola pública te dá mais autonomia do que a privada. E os professores não aproveitam isso.

Naquela escola, o projeto começou em 91. A escola escolheu o tema. Nossa! Como era aquela sala dos professores, a escola toda, os pais participaram. Fazíamos as reuniões de pais e passávamos todo o projeto para eles. Fizemos o pão na escola e os pais que podiam ou indicar possibilidades ou participar. Fizemos o pão. Fomos até a Pullman. Era tão distante. Agora é tão pertinho e não levamos os alunos até lá. Levamos os alunos na fábrica, na padaria. Fizemos muita pesquisa. A pesquisa era muito boa na “inter”. Na época, eu gostava muito. Os professores pesquisavam e acabavam definindo como iam trabalhar. Pesquisávamos música, levávamos para os alunos. Lembro-me que trabalhamos com os alunos o “Cio da Terra”. Sempre discutíamos. Nada eles faziam sozinhos. Tinha assessoria da diretoria. Tinha o grupo da diretoria que ia lá para acompanhar. Nós discutíamos bastante, tinha hora que ficava até mais quente a discussão.

O papel da diretoria era fazer com que não nos perdêssemos. Às vezes, nos perdemos. Esse é o complicador da “inter”, amarrar aquilo para não se perder, porque vai embora, viaja. Tem que abrir mão de algumas coisas e fechar. Se bem que acho que é interessante abrir, mas tem hora que tem que fechar. Então, às vezes discordávamos das posições deles, mas era muito gostoso. As posições diferentes eram resolvidas na briga. Todo mundo sentado e brigando. Tudo era conversado, não precisava de votação. Não me lembro de votação. A gestão da escola também participava.

Os cursos também chamavam a atenção. Nós íamos, participávamos. Quando eu era só da rede estadual, tinha um concurso, tinha uma palestra, congresso eu ia em todas. Quando eu comecei a acumular com rede municipal me afastei por um ano do estado, para poder conhecer a rede municipal e me dedicar apenas a ela. Até para tentar optar e abrir mão do estado. Depois, com o acúmulo de cargos, a possibilidade de participação é diferente, não dá

mais. Não conheço mais os cursos. Me fala de um curso da SME desses dez últimos anos? Não que tratasse da questão técnica. Hoje tem reunião do POEI⁵⁸, amanhã daquilo. Isso movimenta a diretoria, a secretaria, tem toda uma logística.

Uma diferença era que o curso tinha dispensa de ponto. Olha a diferença para quem tem acúmulo e não faz curso se não tiver dispensa. Os cursos nós fazíamos na própria diretoria. Saíamos de Perus e íamos até a diretoria. O enfoque dos cursos era pedagógico. Fiz uns dois, ou três cursos sobre leitura, sobre interpretação e produção de texto. E hoje não vejo isso mais. Desses últimos dez anos não me lembro de nada assim. Não sei se é porque eu não tenho acesso, mas também não busco. Não me informam, não divulgam. E divulgar, não digo apenas colar num quadro, mas chegar e falar que vai ter um curso tal. Eu também não vou buscar. Tem os dois lados. Nem a escola me apresenta mais, incentivando.

Na época, a escola incentivava os professores a irem aos cursos. Nós discutíamos entre nós. Não vejo mais isso. Vejo que os colegas fazem cursos para ganhar pontos. Tem o lado negativo dessa história do ponto. Você nem vê o curso que é, escolhe o que tem menos horas e dá mais pontos. Então, eu vi nesses dez últimos anos muita gente calculando pontos. Acaba ouvindo alguma coisa do curso. É como a diferença do professor que faz uma faculdade e o que não faz. Por pior que ela seja a mais fraca, eu ainda acho que é alguma coisa. Nesse último ano com a mudança de pontos e peso, você pode ver que deu uma parada nisso.

Eu vejo que as pessoas mudaram. Não sei se, de repente, só eu mudei, se estou falando do meu universo, mas sinto que mudou bastante. Acho que antes, chegávamos mais até os pais. Se bem que é difícil eu avaliar isso, porque estou aqui há 23 anos. Eu converso com todos eles. Eles chegam, já vem cumprimentando e perguntam como está indo determinado aluno. Eu já tenho esse laço com o pessoal da comunidade. Lá eu estava chegando, meu primeiro ano, e já me sentia bem recebida. Eu conseguia conversar com eles e me sentia muito bem com a comunidade. Quando eu entrei, não conseguia participar do conselho porque eu fazia faculdade. Ficava durante o dia na escola e o conselho era geralmente à noite.

Paulo Freire era muito respeitado pelos professores, as pessoas falavam muito bem dele. Eu acho que ele teve algum problema, porque ele saiu, não conseguiu acompanhar a gestão toda, parou no meio do caminho. Não sei porque ele parou. Nunca soube de um motivo concreto, mas sinto que ele era um revolucionário, esse é o encantamento que tenho por ele. Ele era querido pelos professores, porque trabalhava mesmo com o aluno. Os professores

⁵⁸ Professor Orientador de Educação Integral.

sabiam que ele falava aquilo que vinha a ajudar. Inclusive, essa abertura toda que ele dava. Ele na secretaria era quem fazia essas coisas boas. Na minha opinião, acho que o secretário da educação chega sim até nós. Não era porque a gente via uma palestra dele, mas porque a prioridade política dele era de realmente pensar no fim de tudo, o aluno. Mas, também, não deixando de pensar no professor. Então, eu acho que ele não saiu por conta da base. Eu conseguia avaliar que ele permitia essa coisa boa que sentimos na época. Ele saiu não foi por conta da técnica, foi por causa do outro lado político da organização. Acho que ele começou encontrar dificuldades de manter o que ele realmente acreditava. Porque tem que ser revolucionário para colocar as coisas que ele colocava e fazer com que isso chegasse até a escola. Como? Dando essa abertura toda. Isso chegava para gente, hoje, não chega mais e não sei até onde isso não é por conta do secretário da educação. Hoje, o que é prioridade para o secretário de educação? Ele nem imagina como está esse aluno aqui. Ele sabe que é bom o aluno repetir, ou, então, é bom o número de alunos por sala, por questões técnicas. Ele não está pensando no aprender. Nunca mais vi essa preocupação. Antes, eu tinha pouco tempo, treze anos na prefeitura, então não sei dizer. Como no “estado”, eu sentia alguma coisa boa lá. O “estado” decaiu completamente em questão econômica, administrativa. Mas o que eu ouvia até pouco tempo atrás, agora não ouço mais, que apesar do baixo salário era bom trabalhar no “estado”, porque é uma rede muito grande. Então aquela “coisa” que está lá em cima fica bem distante de nós, da escola. Então, ela acaba tendo autonomia, não concedida, mas do próprio sistema. Por um lado tem a questão negativa, mas tem a parte positiva. Então, a escola estadual tem autonomia, tem que se virar, não tem outro jeito. Eu avalio assim. Era uma questão por salário que fazíamos os movimentos sindicais. Era essa a questão da APEOESP, não era a questão pedagógica, porque fazíamos alguma coisa. E a rede tinha projetos pedagógicos voltados para a sala de aula. Eu participava deles. Agora a prefeitura de São Paulo não teve mais nada depois de Paulo Freire. Ele é quem dava esse encantamento. Eu avalio que é ele quem permitia esse encantamento.

Quando ele saiu da secretaria foi um choque. Como pode uma pessoa com a proposta como a dele, que criou o aluno como alguém que participa, sair? Porque, para mim, foi ele quem criou isso, o aluno participando. Há um texto dele que eu coloco todo ano para os meus alunos no noturno, independente da série que eu esteja trabalhando que é “O ato de estudar”⁵⁹. Ele fala de uma situação bem prática, muito próxima do aluno e eles entendem. Fala de uma situação em que o carro atola e tem duas personagens que precisam levar um produto, então

⁵⁹ Texto integrante de “*A importância do ato de ler*” (FREIRE, 1989a, p. 33)

elas dão um jeito de resolver o problema fazendo com que o carro saia do lugar. Ele finaliza o texto falando que essas duas pessoas aprenderam, que elas estudaram e que isso é aplicar conhecimento. O conhecimento está presente o tempo todo. Nunca mais ouvi falar disso. Como que alguém que pensa assim pode deixar de ser secretário da educação? O que ficou pra gente foi a questão política mesmo para ele ter saído. Lá de dentro mesmo. Entre eles. Como foi com a Erundina também. Eu vejo muito o Paulo Freire do mesmo modo que a Erundina. Por que ela saiu com tão baixa popularidade? Porque ela tinha prioridades e as prioridades dela eram de verdade, como era as de Paulo Freire enquanto secretário da educação.

Acho que por um ano e meio ela ainda ficou na gestão. Quem ficou como secretário depois foi o Cortella. Nem lembrava mais, porque, para mim, aquilo lá acabou, não interessou mais. Como mudou a escola depois que ele saiu. As equipes continuaram, se houve algum problema com Paulo Freire foi na esfera mais alta. Ele queria colocar algumas coisas e ele não abria mão. Felizmente, ele foi uma pessoa que não abriu mão do que pensava e ai não combinou, não deu certo com quem estava lá em cima. Não sei se foi por causa do próprio partido ou daquela estrutura que já estava lá, que tinha o poder dentro da SME.

Mas veja, logo depois já fizeram o estatuto e começaram a se preocupar mais com a questão técnica, mesmo. “Vamos organizar as jornadas, vamos organizar tudo isso”. Tem um lado positivo que assegurou tudo o que temos hoje. A rede municipal só é isso tudo por causa desses direitos. Inclusive eu lamento que as pessoas não tenham essa leitura de que a rede municipal só é atrativa, com esses direitos, por causa dessa época. Mas a JEIF está muito muito mal ocupada, a estrutura econômica está muito mal, a relação professor-aluno também. Não estou falando em ter mais cartolina, mais papel, mais reforma. Isso tudo tem. Falo da questão de aula, o aluno aprendendo e o professor junto com o aluno.

Tudo o que temos veio da época da Erundina. Então, tem esse lado positivo. Senti que correram para amarrar alguma coisa. Tanto que acabou o banco de formação logo que ele saiu. Não sei se estou certa, a minha lembrança é essa. Aí saiu o estatuto, a “coisa” estava mais organizada. “A jornada é essa”, “o espaço para desenvolver projetos é esse”. Achei que eles se preocuparam mais com a questão técnica. Não senti mais preocupação com a questão pedagógica.

Quando saiu a Erundina, entrou Paulo Maluf. Ai já estava tudo quadradinho. Sabe que foi rápida a mudança? Quando ainda tinha a Erundina, a sensação que eu tenho hoje é, como era agradável trabalhar, que havia prioridade para a aula. Foi quando eu sentia que minha aula

era prioridade para a rede. E ai acabou. A partir disso, era jornada mesmo, cada um com a sua jornada.

Na época do Paulo Freire foram discutidos os ciclos. Eu misturo um pouco com o estado. Não sei se foi o estado ou a prefeitura quem colocou primeiro. Eu já trabalhava separado no planejamento. Eu não me lembro se era primeiro e segundo ano, ou se tinha o terceiro.

Ainda houve uma discussão maior, não me lembro se foi em 92 ou 93. Foi quando tinham os cadernos em ação, em que fizemos o planejamento com um professor de cada ano no início do ano. Um professor de cada ano para português, outro para matemática. Mas também, o trabalho mesmo, era cada um com seu grupo. Ainda foi através do grupo de formação, porque não tinha JEIF funcionando, acho que isso foi em 92. Acho que começou em 94, a JEIF. Os cadernos de formação foram os últimos trabalhos bacanas que teve na rede. Eles já fechavam alguma coisa, já indicavam um caminho. Sabe que eu ainda tenho essas cadernos? Era interessante a forma como eles traziam português, como se trabalhar, o que devia ser considerado, como se monta o planejamento para português. O que considerar quando você monta o planejamento para matemática. Eu acho que ainda tinha uma vontade que a coisa acontecesse. Nós usávamos para fazer o planejamento do início do ano. Agora chamam de organização escolar e que ficávamos três dias na escola fazendo nada.

Na época, o planejamento era muito diferente. Como eu disse, tinha um professor de cada série, discutíamos com esse “regimento em ação”, realmente o que nós íamos trabalhar. Nós não fechávamos a atividade a ser trabalhada, mas a ideia, o que pretendíamos em cada área. Como foi boa aquela época. São lembranças boas de quando ainda a coisa acontecia. O começo do ano de agora, mostra uma diferença muito grande que eu sinto. São três dias jogados fora.

Nessa época se discutia muito mais. Eu penso que isso é uma consequência da prioridade de quem está numa secretaria. Se ele tem uma visão mais técnica, quadrada, se a escola está funcionando direito, se está tudo esclarecido como vai ser isso e aquilo durante o ano, como vai ser o calendário, as atividades. Então, se ele pensa nisso, para ele estão ótimos esses três dias. Agora quando o secretário da educação e a administração toda pensam no que vai acontecer na sala de aula, aí muda. Muda porque isso é importante. E eu sinto que isso era importante.

Lembro das consultas que eram feitas. Só para fazer o estatuto teve muitas críticas, muitas discussões. Eu participei de muitas propostas no estado em que eles falavam que estavam discutindo o documento dois, o documento três. Tive muitos documentos na rede

estadual, que eles vinham para gente na escola para que discutíssemos e acabávamos concluindo que já estava definido. Nós discutíamos apenas para fazer parte para que se diga que fizemos parte da discussão. Agora essa consulta para o Estatuto, eu sentia que era diferente. Sentia que realmente estávamos fazendo parte da discussão. Olha o estatuto que veio para discutirmos na escola e foi bastante discutido. Era o assunto entre os professores e que realmente ficou do jeito que nós pedíamos, ou próximo do que havíamos discutido. Tanto que é um estatuto se você prestar atenção...Nossa Senhora! Para quem não tinha nenhum e vinha de Paulo Maluf, de Mario Covas, desse povo todo, aquilo lá foi muito bom.

Lembrei dessa consulta que vinha para gente. E não foi uma só não. Nós participávamos bastante. Eu sentia que naquilo que a secretaria definia que foi considerado o que nós discutimos na escola e que lá no “estado”, eu não sentia nada disso. Discutíamos, levantávamos propostas, mas de repente o que vinha pronto estava distante do que havíamos proposto.

Tenho boas lembranças, tanto que misturo tudo. Era muito bom estar com os alunos, era muito bom estar na escola. Tinha muita briga. Uma coisa que não tinha na escola era sindicato, porque eu vinha do estado. “Como que não tinha um sindicato?” Eu achava tão estranho, porque a APEOESP era muito forte. Mas incrível que eu achava necessário enquanto política, você tem que ter o sindicato para contestar, brigar, se opor. Tem que se opor ao que não nos atende, mas não me fazia falta.

Agora que você está mexendo na minha memória tem coisa que estou me lembrando... Acho que é até uma defesa tentar se esquecer das coisas para poder continuar. Você me fez bem, porque esse projeto do pão, essa revista, fui lembrando de coisas que fiz e que não me lembrava mais. Eu já fiz, já participei, já contribuí para a escola e que nos últimos anos eu não sinto mais. Se alguém me perguntar se eu contribuí: “Na hora de dar a minha aula”. Porque, como eu disse, sou professora por opção. Podia ter estudado outra coisa? Sim. Tanto que resisti. Depois acabei fazendo pedagogia. Eu queria estar na gestão e comecei a achar que eu podia fazer muito mais na gestão. Então quis ser diretora de qualquer jeito e fui fazer pedagogia para ser diretora, meu objetivo era esse. Na hora, eu vi que não ia servir para isso, porque eu ia ser como foi Paulo Freire, como foi Erundina. Não adianta, esse sistema é fechado, não dá, eu não ia conseguir. Além de não conseguir colocar as minhas ideias, eu ia acabar brigando muito com os professores. Infelizmente na época em que eu podia ser diretora, fui convidada para ser assistente de direção, foi aí que senti que eu ia acabar brigando até com os professores. O professor não tinha mais o comportamento que eu esperava de um professor. Então, eu achei melhor continuar sendo professora.

Sobre o Paulo Freire, ele alcançou a sala de aula. Para mim, isso é muito significativo. Não porque eu ia assistir a uma palestra dele. Porque quando fiz pedagogia, estudei na Campos Sales, não se falou dele. Fiz na década de 90 e não se falou em Paulo Freire. Ler coisas dele, li muito, porque meu marido sempre trabalhou com a parte pedagógica da educação, foi responsável por isso como supervisor. E nós estudávamos juntos. Mas por conta de sentir como ele interferia na minha aula.

Eu o conheci no MOBREAL com o projeto que foi trazido para São Paulo e depois de uns anos, quando eu vim para a rede municipal, tive vontade de trabalhar com os adultos de novo. No estado não tinha, por isso que não entrei. O MOBREAL acabou.

Paulo Freire me fez até optar por trabalhar com os adultos. Eu acho que foi por intermédio dele que me encantei com isso. Tanto que assim que tive a possibilidade, quando me efetivei na rede municipal e que meus horários de acúmulo permitiam eu já peguei a turma da suplência na rede municipal. Fiquei dois anos sem trabalhar no noturno, porque eu perdi a turma numa classificação de professores. O pessoal sempre tem interesse no noturno, por questões de organização de horários, mas eu não, é porque eu gosto dos alunos.

Então, eu acho que ele interferiu bastante na minha vida. Eu avalio que foi ele que criou em mim essa vontade de trabalhar com eles e que foi tão forte, tão significativo que vou me aposentar trabalhando com os adultos. Tem um lado mais tranquilo? Tem. Não há o barulho das crianças que é difícil para quem já está há muito tempo, mas como eu sempre gostei de dar aulas e até três anos eu ainda dava aulas com muita vontade, eu penso que realmente estar no noturno é porque eu gosto de trabalhar com os adultos.

Vou te falar da minha última aula, ontem. A mais recente. Na hora de ir embora eu estava lá, com muita dor por causa do acidente, mas quando eu vejo aquelas mãos de adultos escrevendo para mim é tão forte, dois deles me falaram, M. e M., dois senhores:

- Professora Rosa, a senhora está abrindo minha cabeça, agora estou entendendo!

Pronto! Eu preciso de mais? Não preciso de mais nada. Eu sinto que realmente eu gosto disso e me sinto compensada, porque vejo a diferença que isso vai fazer na vida de cada um deles. Para as crianças também, mas para um adulto muda tudo. São falas que eu guardo e que me alimentam. Eu acho que eu e outros colegas que damos aula por prazer, criamos uma redoma. Eu não sinto esse prazer na maioria dos colegas. Não critico, porque é muito difícil. Mas quando eu converso com esse pessoal que ainda está na sala de aula eu sinto que o que nos alimenta é a redoma que criamos. Temos autonomia. Porque o professor precisa ser alimentado e sinto que ele está abandonado em relação a prioridade da aula, fazer com que

esse professor realmente goste da aula. É preciso mostrar para ele o que é dar aula. Valorizar para ele sentir que isso é importante.

Mas o que nos alimenta? Não é a SME, não é governo, nada disso. São essas falas de aluno e uma delas é do E., que foi para a terceira etapa. Ele trabalha na Pullman e tinha uma função e conseguiu subir a função dele quando conseguiu relacionar os produtos de uma lista. Eu contribui para isso? Nossa! Ele construiu, mas eu fui a mediadora disso.

As pessoas falam que estamos falando mal daqui, então por que não saímos? Porque acabamos nos alimentando do próprio aluno, do que vemos de concreto. Faz falta a prioridade. Eu avalio que seja isso. Porque o professor não é um maluco que está odiando a sala de aula e trabalha só pelo salário. Imagina. E por que está tão ruim? Por que é uma briga tão grande com o governo? Por que essa resistência? Acho que é o próprio governo cria isso. Mas quem é realmente fez com que o professor se sentisse melhor na escola, só me lembro do Paulo Freire conseguindo isso. Eu não sei qual foi o motivo, mas penso que ele saiu porque não deu para ele ficar, não conseguiu.

Isso me marcou muito, pode ver que sou repetitiva em relação a isso. Me magoou, porque como que alguém abre mão de uma pessoa dessa? Estou te falando o que ele significou na minha vida. Ele é muito forte na minha prática. Ele é uma pessoa muito forte em relação a minha opção profissional. Que não é só profissional. Como ele mesmo colocava, permitir que um aluno consiga ler e escrever é tudo, para mim realmente é tudo. Para mim isso é Paulo Freire.

Eu penso que tenha outras pessoas como eu. Talvez você não consiga encontrá-las porque já se aposentaram. Acho que as pessoas nem sabem que tinha alguém que pensava assim como ele. Pensava e praticava, essa é a diferença. Eu realmente fui apaixonada pela postura e pelas ideias dele. Posso dizer isso pelo que ele significou para mim na minha prática.

4.3.8 Janaina

“A gente chegou a comer “quentinha” junto. Chegava a “quentinha” para a gente e para ela, e a gente sentava do lado dela, comendo no marmitex. Isso é uma coisa assim muito forte da Erundina, a proximidade dela, de estar ali no meio, de viver com a gente, de dividir uma comida.”

Sou Janaina, uma mulher batalhadora, mãe de três filhos, com grande sonho de Educação. A minha carreira se iniciou nas escolas estaduais. Depois dei uma parada quando nasceram os meus filhos. Em 1982, eu retomei, indo para a Prefeitura do Município de São Paulo. Então, eu comecei na Prefeitura como professora de EMEI. Depois de 06 anos, veio o concurso para Coordenadora, que era a minha expectativa como profissional da Educação. Prestei esse concurso. De 1988, em diante, a minha carreira, no município, foi como Coordenadora Pedagógica.

Na minha infância, a educação era muito diferente. Fui uma criança de origem humilde. O meu pai era um ferroviário, trabalhava na estrada de ferro. A minha mãe era uma costureira que trabalhava em casa. Nós éramos em quatro irmãos, todos nós tivemos acesso à Educação. Hoje, quando eu ouço falar sobre essa questão da elitização da Educação, nessa época, no meu entender, é difícil visualizar, porque como criança pobre eu tive acesso. Eu não tive dificuldades e estudei em escolas estaduais a minha vida inteira. Então, eu não vi essa questão de ser a educação elitista. Então, dentro do que era a minha vida, eu acho que eu era até privilegiada. Tinha uma família estruturada. Hoje em dia, eu vejo diferente. Mas no bairro em que eu morava, Pirituba, eu não tinha amigos fora de escola, todos os meus amigos frequentavam a escola.

A escola era muito diferente. Muito diferente da que eu vi, vivo hoje, do que eu pratico e do que eu pratiquei como professora. É muito diferente. Era, como se diz, nós tínhamos um regime assim meio militar. Era um Grupo Escolar, a escola que eu fiz a primeira fase de estudos. O professor era detentor de toda a razão, mesmo quando ele não tinha razão. E os pais iam contra você e a favor do professor, era isso. Vivi algumas ingratidões, com certeza, me lembro de alguns episódios tristes. De querer ir ao banheiro e não permitirem que a gente fosse, uma coisa, assim, meio prisional. E era assim. Eu acho que a gente ia mais sozinha do que acompanhada do professor. Eu não sei, mas acho que a gente era alfabetizada meio que na marra. Não era um processo criativo. Nada disso, era desde o primeiro dia, desde o início do

seu processo escolar era mediante notas. Fazia bolinha com a perninha, você já tinha nota. Era bem isso.

Eu estava no Grupo Escolar ainda e eu já tinha uma escolinha montada na minha casa com alunos imaginários. Eu tinha lousa, apagador, giz, cadernos, boletins. Tudo o que tinha numa sala de aula, eu tinha. Mas eu não tinha ninguém na minha sala. O meu Grupo Escolar tinha um nome também, se chamava Tomé de Souza. Era o meu grupo da minha casa. E era ali que eu me realizava como professora de nada. Quando muito dos meus cães, que eu já tinha cães quando eu era criança, e nesse mundo eu vivia como professora.

Eu não sei porque se chamava Tomé de Souza, não tenho a menor ideia. Porque tinha os grupos escolares. Onde eu estudava se chamava Mariano de Oliveira. Aí tinha o Guilherme Kuhlmann, aí tinha um não sei, um que era Duarte. E, para o meu grupo escolar, peguei lá um Governador-Geral do Brasil, e botei o nome dele lá.

Eu fiz, depois do Grupo Escolar, o Ginásio. Na minha época era o Ginásio. Aí, eu resolvi fazer um curso que chamava Curso Clássico, que era o curso de línguas. Porque eu queria fazer uma carreira, mas na época, a opção que a gente tinha era o Normal, o Clássico e o Científico. O Científico preparava para as Ciências Exatas, Medicina, Matemática, Engenharia. O Clássico era para Humanas, tipo Direito, Letras. O Normal era para professora primária, mesmo. Eu resolvi que eu ia fazer curso Clássico. Neste curso, nós estudávamos Latim, Francês, Inglês, Espanhol e Português. Um ano daquilo para mim foi bastante. No ano seguinte, eu fui para a Escola Normal. Terminada a Escola Normal, fiz especialização em Educação Infantil. Aí comecei a minha vida. A minha primeira sala de aula foi do MOBREAL. Prestei um concurso em 1970, que, naquela época, as normalistas do último ano podiam prestar. Em 70, eu fiz esse concurso, passei e fui trabalhar. No ano de 71, eu continuava estudando e fui trabalhar com duas salas de MOBREAL. Quando nós fizemos lá um treinamento, uma formação, eles diziam que aquilo estava baseado em Paulo Freire. A gente trabalhava com palavra-chave, mas era uma época plena de ditadura, não tinha muita coisa de Paulo Freire ali, a não ser o nome. Trabalhávamos com palavras-chaves do cotidiano do aluno e depois com famílias silábicas. Eu fui parar numa Capela, num bairro afastado. Eu tinha duas salas nessa Capela. Eu trabalhei, acho que durante o ano de 71 inteiro com esse pessoal de Mobral. Foi a minha primeira experiência em sala de aula. Em 72, eu fui para o Estado, ingressei como professora-substituta. Fui até final de 75 no Estado, quando estava para nascer a minha primeira filha. Eu pedi exoneração, saí, deixei tudo. Em seis anos nasceram os meus três filhos e eu já não aguentava mais ficar em casa. Eu fui acomodando os meus filhos, tudo direitinho, com condições, voltei e entrei na Prefeitura como substituta. Fiquei 82, 83 e em 84

eu já me tornei titular. Quando teve concurso em 83, em 84 eu já assumi, como professora de educação Infantil, trabalhava já nas EMEIs. Já eram EMEIs nessa época, porque, antes eram Parques Infantis. Eu cheguei a prestar concurso para o Parque Infantil. Mas, no Parque Infantil, a gente não era professora, era educadora recreacionista. Não tinha esse título de professora. Comecei a trabalhar, amando aquilo que eu fazia. Em 87, na então administração do Jânio Quadros, eu fui convidada para trabalhar em SME, no antigo DEPLAN⁶⁰. Eu trabalhei por sete meses ali. Fui para o grupo. Fiz o trabalho que a gente se propôs. A gente tinha uma assessoria, e estava-se estudando Piaget nesse grupo que eu fazia parte. Nós estávamos estudando Piaget, só que tinha que jogar isso para a rede. Éramos em, eu acho, umas oito pessoas nesse grupo. Depois de uns quatro, cinco meses de trabalho, isso foi como um curso para a rede. Esse curso acabou sendo extremamente mal interpretado. Eu acho que até hoje tem muita burrada que se fez em nome de Piaget. Foi através desse curso, que teve uma interpretação diferente da proposta. Então, acabaram criando algumas atividades que se diziam piagetianas e não era nada disso. Porque, na verdade, a ideia era que as pessoas comessem a pensar numa teoria construtivista de conhecimento.

Nós acabamos fazendo um resumo que parecia atividades, aquilo se tornou como se fosse um catecismo. Aquilo que era uma ilustração, acabou sendo como uma tarefa a ser dada para as crianças. E se propagou, pelo menos na região que eu trabalhava, que era a Zona Oeste. Se propagou como tarefa e foi horrível aquilo, porque houve uma interpretação errônea de tudo aquilo que a gente estava tentando pregar. Hoje não, mas depois de algum tempo, a gente vê a imaturidade. Nós tínhamos passado ali pelo Mário Covas, com a Guiomar, tentando já trazer uma linha mais construtivista. Depois, o Jânio destruindo todo o material, mas formando grupo para estudar Piaget. Era uma coisa assim, na época você vai, como se fosse no embalo, e você não tinha consciência, nem a consciência política que se tem atualmente. Eu não fui para o DEPLAN por política. Eu fui por ideal, mas não me arrependo de ter feito, mas acho que podia ter sido feito diferente. Na época, a SME era dominada por apadrinhados. Como que eu posso explicar? Não apadrinhados com uma formação plena de Educação, apadrinhados políticos que estavam lá. Assim, mulheres cobertas de joias, um luxo danado, era quem comandava o antigo DEPLAN.

Ali fiquei só sete meses, não consegui ficar mais. A proposta era que se ficasse lá, e eu não quis. Pedi a minha cessação de portaria, voltei para a minha sala de aula. Em seguida, eu fui convidada para ser coordenadora, não era substituta, era um cargo que tinha cargo vago lá,

⁶⁰ Departamento de Planejamento e Orientação

então não me lembro o nome que dava, seria precário hoje. Eu aceitei e fui para uma escola bem afastada, no Jardim Elisa Maria, uma comunidade muito difícil.

Educação Infantil, porque naquela época era muito diferenciado. Quando eu prestei o concurso depois, eu prestei para Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil, demorou para abrir a carreira. Eu acho que foi na Administração da Erundina que abriu. Porque antes, por exemplo, concurso de remoção era só Educação Infantil, só Fundamental, você não tinha opção de transitar pelas diversas modalidades.

Fui trabalhar nessa comunidade, e me apaixonei por ela. Fiquei, acabei trabalhando lá por cinco anos. Uma comunidade muito, muito, muito carente. Era um conjunto habitacional que foi invadido por moradores de uma favela antes de terminar. Ergueram as paredes e as pessoas entraram. Trabalhei lá o ano de maio de 88, a Erundina ganhou, e eu continuei. Quando a Erundina entrou, começou a administração do PT, eu sofri algumas perseguições. Eu tinha uma professora na escola que era do partido e tudo que eu fazia para ela era errado. Por algumas vezes eu tive alguns embates com o pessoal da DRE. Eu dava um passo, aí eles vinham atrás. Tudo o que eu fazia estava meio que sob vigilância.

Teve uns episódios, em um dos casos, eu fiz uma ata de uma reunião pedagógica, eu sempre tive muito cuidado com os livros da escola. Eu fiz o registro, a ata, e essa professora não concordou com o meu registro, e ela escreveu em letras garrafais num livro oficial. Aí eu fui a DRE, eu e mais a Diretora fomos a DRE questionar aquilo. Lá na DRE falaram que o professor podia se expressar da forma que ele quisesse. E eu cuidadosamente continuei o meu trabalho, mas eu já tinha um trabalho diferente nessa época. O meu trabalho não era mais de como eu estava em sala de aula. Eu tinha tido um monte de coisas durante aquele tempo que eu fiquei em DEPLAN estudando. Então a minha conduta já era muito diferente. Eu já estava tratando os professores e os alunos com outro olhar, já procurando entender mais esse processo de conhecimento e passando isso para os meus professores. Eu tenho uma amiga em particular, a Regina, ela era auxiliar de período na época, e às vezes a gente se conversa, ela fala:

- Janaina, eu lembro de você e sinto saudades de ver, você era sozinha naquela escola falando sobre coisas novas.

Então, mesmo com a DRE ali de olho, eu fazia o trabalho diferente. Esse trabalho diferente também foi visto, e aí depois de um ano de administração, a gente começou a fazer parceria, foi quando a DRE vinha para a escola para ver os meus projetos. Eu fazia a questão da sondagem com os alunos, e eu filmava essas sondagens, e depois discutia isso com os

professores. Fazia aquela leitura espontânea e a coisa se engatinhando. Comecei engatinhando sozinha, nessa fase eu engatinhava sozinha.

Aí entrou o grupo de formação, eu não tenho assim datas precisas, mas nós começamos a ter grupo de formação de coordenadores. Os professores começaram a ter, eu acho que foi depois de dois anos de Administração. Eu tinha uma EMEF ao lado, então, eu tinha professores que trabalhavam na EMEF e na EMEI. Eu sabia muito também do que acontecia na EMEF. Eles tinham os grupos de formação por área, por disciplina e nós tínhamos o grupo de formação. Tinha os representantes da EMEI, e nós, os coordenadores, tínhamos o grupo do nosso território, escolas próximas. Nós tínhamos uma vez, a cada 15 dias, um encontro e aí, sim, nós começamos a discutir de fato esses caminhos. Começou-se a pensar em projetos na EMEI, começou-se a fazer aquele levantamento de realidade, de análise e de consulta da comunidade para levantar projeto e foi assim essa época.

A EMEI não tinha Conselho, o Conselho, nessa época, estava se estruturando. Não tinha aquele Conselho forte como ele ficou. Na época não, era mais a palavra do diretor. Porque a figura do diretor foi o que mais balançou com a mudança de Administração. Porque ele teve que dividir uma autoridade, ele tinha uma autoridade muito forte. Entendeu? Era “faça, cumpra-se”. Era bem assim. Quando começou essa mudança toda política, os Conselhos começaram a ficar diferentes. Mas, nesse caso que contei, não. Nesse caso era um livro oficial que eu busquei ajuda com a supervisora da escola. Mas aí eu percebi que eu não ia ter força, não ia conseguir. Aí eu continuei fazendo o meu trabalho. Lógico, com uma certa cautela. Eu tive cautelas porque eu não sabia. Numa outra ocasião eu tive um embate com um funcionário da DRE, por conta de uma folha de pagamento. Parecia que eu, por ter trabalhado na administração passada, era uma “persona não grata”. Eles não conheciam a Janaina. Eles conheciam uma figura que tinha trabalhado numa administração contrária ao ideal deles. Era isso que eu sentia. E eles não sabiam como eu pensava, como eu agia, como eu conduzia o meu trabalho. Eles viam uma pessoa só que tinha trabalhado numa administração. Mas isso com o tempo se dissipou totalmente. Nunca se falou isso, porque não são coisas que são faladas, mas depois eu fui parceira durante toda a administração.

O Conselho começou a ganhar força, e teve o Regimento Escolar. O Regimento que saiu fortalecia o Conselho. Nós começamos a clamar pelos pais, a chamar pelos pais, a fazer reuniões atrativas para os pais, em horários que eles pudessem. Nessa comunidade, às vezes, a gente fazia a Reunião de Conselho, mesmo sendo uma EMEI, às oito da noite. Por que? Porque era o horário que a gente podia trazer os pais que vinham do trabalho e participavam, chegamos a fazer aos sábados. Então, a gente começou a pôr o pai mais a par da escola. Não

tinha participação nas decisões administrativas, muito pouco. Mas, na participação da vida da criança sim, bastante.

Nós tínhamos uma questão que foi bem discutida, quando nós começamos fazer aqui um levantamento da realidade, que nós começamos a fazer os primeiros questionários para direcionar projeto político-pedagógico na EMEI. A nossa questão maior na escola era o lixo que era empilhado no muro da escola. Esta discussão foi muito forte com os pais, porque nós precisávamos de uma ajuda da comunidade. Só retirar o lixo não adiantava, a gente tinha feito isso várias vezes. Retirava, num final de semana estava toda a pilha de lixo ali em frente a escola. Mas com a participação dos pais, nós tivemos mais sucesso. E naquele bairro, tinha a característica de ter uma comunidade bastante violenta, com bastante indivíduos, assim, com dívidas de polícia, bastante pessoas fora da lei. Só que a gente tinha a escola, e a escola cuidava dos filhos dessas pessoas. Então, eles tinham um respeito muito grande por nós, muito grande e eles nos ajudavam muito. Porque ali tinha algumas leis próprias, aquele bairro tinha leis dele, algumas justiças. De vez em quando, você chegava lá depois de um final de semana e encontrava cadáveres. Alguns crimes eram julgados lá na comunidade mesmo. Tipo, estupro era julgado e já feito a justiça lá mesmo. Quando você via a pessoa já estava morta. Mas essas pessoas frequentavam a escola e nos ajudavam muito, porque nós cuidávamos dos filhos deles também. Então, eles nos respeitavam e a gente não se metia muito na vida deles, era uma coisa mais ou menos assim. A gente sabia até das atividades, o que eles faziam, mas a gente não tinha muito como brigar com isso. Um dia, a polícia chegou lá e a gente já ficou preso na escola por 12 horas, porque não podia sair, tinha tiroteios. A gente ligava para casa e dizer:

- Olha, nós estamos aqui protegidos.

Lá fora tinha uma verdadeira manobra de guerra, mas dentro da escola as coisas eram tranquilas.

Na EMEI, a gente estava começando a tirar aquele mimeógrafo, aquelas atividades de coordenação motora, repetitivas, para ter uma escrita espontânea, para ter a brincadeira simbólica sendo vista, olhada e analisada, para trabalhar com material concreto e o registro. Foi, uma luta, porque, na verdade, estavam habituadas a rodar, rodar, rodar, rodar, rodar, rodar... era folha de papel o tempo todo. Com a criança, então, as atividades eram de coordenação motora, de dobradura, mas tudo ali já meio que mastigado e a criança era massacrada. Naquela época, nós tínhamos tempo integral, crianças que ficavam das sete da manhã às sete da noite. Elas passavam por três salas de aula e as três salas de aula com as

mesmas atividades massacrantes. Então, nessa época, a gente começou a tentar quebrar isso, mas só que isso era muito difícil, muito difícil.

Naquela época, era o novo chegando e quebrando algumas coisas que estavam construídas e petrificadas, inclusive, a participação do professor. Quando você pegava, às vezes, um professor que era extremamente contrário a tudo, então, entrava em conflito mais ainda. Ou ele era aquele professor que estava acomodado, dentro daquele trabalho super tradicional. Ou aqueles com uma ideologia de esquerda, que queriam quebrar tudo. Então, tinha muito conflito. Apareciam nas reuniões pedagógicas, nos momentos de hora/atividade, porque já naquela época a gente procurava usar as três horas de atividades da semana. A gente já procurava reunir grupos para poder fazer um trabalho mais coeso dentro da escola, um trabalho em que todos participassem. Então, nessas horas saía muita discussão. Eu lembro de uma professora falando para a diretora, que ela levantasse a “bunda” da cadeira e fosse ver a escola que ela tinha. Acho que tinha problemas com alunos, porque era uma comunidade que às vezes mandava a criança doente para a escola. Algumas coisas que eu vi naquela escola, eu nunca vi mais em outro lugar. E aquela professora achava que a diretora não participava o tanto quanto ela. Porque o diretor tinha essa visão de trabalhar na sala, na mesa dele. Era assim, de lá, ele reinava absoluto na escola. As pessoas que vinham trazer para ele e ele só contava com o que tinha que ser feito. E essa professora tentando resolver problemas da sala de aula dela, se colocou dessa maneira, que ela levantasse a “bunda” e fosse ver a escola. Isso deu um rolo danado.

Isso não era comum, não. Abaixava-se a cabeça. O diretor era autoridade máxima, e era autoritarismo, um autoritário. Antes disso, eu já pequei diretores participativos, mas eram poucos. Grandes pessoas que faziam com que você participasse das decisões. Mas, normalmente, a sua decisão era para participar como ia ser a Festa Junina, a Festa do sorvete. Agora: “Olha, eu quero pintar essa porta de azul, o que vocês acham?”. Não. Isso daí não. Ele fazia o que ele queria no prédio, era pouco o recurso financeiro que vinha para as escolas, mas muitos diretores acabavam fazendo coisas idiotas: construção, construção, construção, e esqueciam do principal. O diretor, quanto mais ele construía, mais bem visto ele era, porque ele era uma pessoa com tino para aquilo. Então, eles adoravam uma construção, adoravam reformas. Nem tinha dinheiro, mas tinham que mexer. Agora, a questão pedagógica sempre ficava por último. Se você dizia:

- Eu queria tanto comprar tal coisa para a minha sala de aula.

Não, ficava lá no tijolinho dele. Isso acontecia muito e a gente punha muito dinheiro da gente no material pedagógico da sala. A professora acabava formando o seu material. A

gente mudava de sala, saía com as suas caixas de material. A escola tinha muito pouco e o Poder Público também dava muito pouco nessa parte.

Nessa época, quando chegou a administração do PT, nós começamos a ter materiais específicos, o acervo de livros aumentou consideravelmente. A gente sentia que realmente estava entrando num período diferente. Isso, com certeza. Era muito, muito claro isso, em questão de estar amparando as escolas, de estar provendo as escolas, de estar pensando nas escolas como um local que realmente precisava desse investimento.

Eu fui muitas vezes em reuniões com a presença do Freire ou da Erundina. Olha, o Paulo Freire fazia reunião com os coordenadores. Eu me lembro que era um teatro ali na Vila Clementino, ali perto onde era o DEPLAN. A gente fazia reunião com ele lá. Ele era muito próximo. Enquanto ele permaneceu na administração, era muito próximo da gente. As reuniões com ele eram bate-papo, mesmo sendo dentro de um teatro. A reunião que ele fazia era para aprendizagem, era formação. Ele era político e filosófico. Ele passava as coisas dele, ele nos formava nas reuniões que fazia, eram de formação, era muito legal. Eu tenho um filho, e muitas vezes ele fazia terapia, e calhou, eu acho que umas duas ou três vezes, de eu ter uma reunião e ser o horário pós-reunião para a terapia dele. Então, eu ia na minha casa, pegava ele e ia para a reunião. Até hoje ele fala das reuniões do Paulo Freire, porque marcaram. Ele tinha, eu acho que uns oito, nove anos de idade, e aquilo marcou a vida dele também, porque Freire era muito agradável. A Erundina, quando ela, em algumas ocasiões, ia para a Freguesia, ou ia discutir as questões do bairro, ela fazia reunião junto com a gente também. A gente chegou a comer “quentinha” junto. Chegava a “quentinha” para a gente e para ela, e a gente sentava do lado dela, comendo no marmitex. Isso é uma coisa assim muito forte da Erundina, a proximidade dela, de estar ali no meio, de viver com a gente, de dividir uma comida.

As resistências sempre existem. Eu estou tentando buscar na minha memória, porque o que ficou foi o de bom na minha memória. O melhor ficou na memória, o ruim não ficou muito, não. Mas, a gente tinha grupos contra. Eu trabalhava com uma diretora nessa época. Eu trabalhei o período todo da Erundina com a mesma diretora. Ela era malufista. Então, para ela, eu era uma boba. Nas nossas conversas, ela achava aquilo uma besteira. Tanto que, no final da administração, quando o Maluf foi candidato, ela se cobria de “botons” para ir na DRE. E nas reuniões com o Paulo Freire também tinha. Eu estou tentando buscar na minha cabeça alguma coisa. Mas a gente tinha sim, os contrários. Tinha as supervisoras que não concordavam. Tinha as coordenadoras pedagógicas, que mesmo participando das formações, iam para o outro lado. E nesses encontros, também tinha. Mas, com o Paulo Freire, a gente não sentava na mesma mesa, então era diferente. Era uma relação de Secretário, tinha um distanciamento,

ele era próximo no que ele dizia para a gente e ele falava muito sobre a questão da aprendizagem, mesmo. Eu me lembro muito dele falando de EJA, da questão do adulto. Eu lembro muito dele falando sobre isso, de como era importante, falava sobre o número de pessoas que eram analfabetos, o que essas pessoas analfabetas passavam e como era importante esse trabalho, que estava entrando na administração, que estava entrando na escola, na EJA. Nem sei se era EJA que se chamava, eu acho era outra sigla. E então me lembro muito dele. A Educação Infantil, ela entrava no contexto, mas a fala dele não era tão voltada para a Educação Infantil. Você acabava mesmo era aproveitando tudo, toda a fala dele.

Nessa época a gente estava estudando muito Vygotsky, era o nosso mote. Eu tinha a minha paixão pelo Piaget, então eu continuava estudando Piaget, e procurando introduzir algumas coisas no trabalho, então a gente estava assim nessa formação. O enfoque da Educação Infantil, como sempre, era diferente, porque são grupos diferentes de educandos. Então, algumas coisas não vinham para a gente. Nós tínhamos reuniões separadas. Era difícil fazer reunião coletiva de EMEF e EMEI, a gente quase não tinha. Eu tinha muito notícia da EMEF por conta dos professores que trabalhavam nas duas modalidades. Na EMEI que eu trabalhava nessa época, tinha uma EMEF ao lado, então muitos professores participavam da EMEF e da EMEI, era assim que a gente trocava muitas informações.

Eu acho que a revolução na Educação Infantil foi menor, isso no meu entender. Porque a EMEF estava discutindo ciclos. Era uma revolução muito maior na escola do que na EMEI. A EMEI continuava nos mesmos estágios. Na EMEI, buscava-se a questão de como a criança aprende. Esse era o nosso grande desafio na época. Teve sim uma reorientação, nós começamos a pensar em projeto político-pedagógico. Antes não pensava dessa maneira não. Pensava assim num projeto, mas era mais uma coisa elencada de atividades. Fazia-se um plano da escola, mas não com essa questão voltada para coisas que estavam ali o tempo todo. Como, após um levantamento da realidade, que a gente fazia, que se questionava famílias, que se questionava como atendíamos os alunos. Até se tirar um tema que seria o trabalho durante aquele ano no projeto político-pedagógico. Antes era diferente, era um plano, era um monte de atividades que a gente colocava. Aí passou-se a ter uma conotação muito mais séria também, muito mais didática, muito mais educativa, do que só um monte de crianças juntas, que fazia festinha não sei do quê e aquele mimeógrafo que corria solto, que ia para as salas de aula. Era assim, a briga para ver quem pegava aquilo para reprodução de figuras e de atividades de coordenação motora. Quando começamos a pensar em projeto político-pedagógico, aí começou-se a questionar. Depois disso, entrou o horário de JTI, e aí nós

tínhamos um tempo bom para discussão. Porque antes, nós tínhamos 03 horas de atividades, que, em muitas escolas, a gente tentava agrupar a equipe do turno, mas era isso que se conseguia, só.

A principal mudança da gestão, eu acho que foi essa visão. Ver a criança de uma outra maneira. Essa questão da gente buscar como a criança realmente aprende, como ela constrói a linguagem, como ela constrói a escrita, como ela se desenvolve. Eu acho que esse foi o maior ganho na Educação Infantil. Quando nós passamos a considerar outros aspectos, não só aquele de uma criança quietinha reproduzindo algumas coisas lá. Porque, antes era muito mais a criança reproduzindo exercícios. Passava-se horas e horas ali naquela sala com atividades de papel. A partir do momento que nós começamos a estudar, a discutir e buscar novas formas de trabalho, de fazer sondagem, de saber o momento em que a criança se encontrava, de ter essa descoberta de ver como a criança estava lidando com a questão das palavras no seu universo. Isso não teve preço. Isso foi, eu acho, o maior ganho que nós tivemos.

Então, foi um momento muito bom. As pessoas eram meio alienadas por questão de direitos e deveres e, como eu falei, os diretores de escola tinham um poder muito grande sobre a vida da escola e sobre os funcionários. A questão de direitos e deveres era uma coisa muito pouco discutida. Às vezes, você trabalhava doente, porque não sabia que podia ter uma licença médica. Essas informações não eram muito bem explícitas. Eu me lembro que eu tive uma fratura num dedo do pé, na sala de aula, e eu não tinha informação. Fui buscar informação com a mãe de uma colega, porque na escola ninguém se movimentou. Eu tive que ir sozinha em busca de informações para poder cuidar do meu dedo e poder ter a licença que eu tinha por direito, porque era um acidente de trabalho. As coisas eram meio veladas. Era mais ou menos assim: “Eu tenho o poder de vida ou morte sobre você!” Entendeu? “Eu tenho poder sobre você e tenho poder sobre o espaço. O espaço da escola é meu, eu mando no espaço da escola, eu faço exatamente aquilo que eu quero”.

O diretor tinha essa característica. Com o estatuto, a gente começou a ver os nossos direitos, porque eles foram colocados abertamente, e eu acho que isso mudou muito. A questão da carreira foi um ganho muito grande. A gente tinha as discussões sobre o Estatuto na escola, e tinha essas discussões em outros órgãos também. No NAE, Núcleo de Ação Educativa, a gente tinha essas discussões, até que se finalizou o documento.

Também foi bom a ampliação do tempo para compartilhar o estudo. Porque, antes, se você estava fazendo um curso, se interessava por determinada literatura, você ia em busca. Eu, por exemplo, tive aqueles meses lá, em DEPLAN, que me abriu muito o horizonte, em busca de novos autores, de novas interpretações. Mas, na escola não. Muitas pessoas pegavam

a Educação, porque era só um emprego de quatro horas. Aí eu era dona de casa, saía quatro horas, ia lá, dava aula e pronto. Nesta administração, nós tivemos que, nos obrigarmos a pensar, porque nos era questionado também. Lógico, que não se garante 100%, mas a maioria dos professores começou a ter essa preocupação em realmente ter uma formação. Isso que eu estou dizendo é no universo da EMEI, porque eu acho que o Fundamental já tinha, já ia a nossa frente. Nesse termo, politicamente falando, o Fundamental sempre estava um passo a frente da gente, em movimentos de paralisação, de greve. A EMEI era aquela coisinha assim, era bem aquilo: “Ai, eu estou no meu mundinho”. E daqui, “esse meu mundo é protegido”. Então, “eu não faço nada; porque, imagina, tudo o que eu quero aqui, eu faço com as minhas criancinhas”. Tinha aquela briga de: “Ai, a minha salinha, o meu armarinho, a minha coisinha”. Tudo era “nhê-nhê-nhê”. E nessa Administração, a gente teve que se despojar de algumas coisas, e teve que lançar mão disso daí. De aprender a partilhar toda essa escola. Porque as veteranas, quando uma professora chegava, diziam:

- Olha, você não toque nesse armário, porque esse armário é meu. Essa sala aqui é minha. Sabe, você vai ser a inquilina aqui, mas essa sala é minha.

Era assim na EMEI. Na Educação Fundamental era também mas já havia uma politização maior.

Eu, particularmente, achei que Paulo Freire, não ficaria a gestão inteira. Eu achei que ele ia traçar rotas para uma outra pessoa. Isso eu achei no começo, porque o Secretário de Educação tem que ser teórico, mas ele também tem questões práticas e políticas ali para resolver. E eu não sentia o Paulo Freire fazendo coisas de rotina de um Secretário de Educação, de documentos, de discussão de merenda, de sei lá, dessas coisas. Para mim, ele era assim um inspirador da Secretaria da Educação. No meu entender, foi isso que ele fez, ele traçou caminhos, ele deixou a marca para outra pessoa dar continuidade até o final da gestão. E foi isso que aconteceu. Em nenhum momento perdeu a visão dele, durante os 04 anos de gestão. Eu acho que ele foi lá fazer esse papel. Desde o começo, não achava que ele ficaria o tempo todo.

Quando entrou Paulo Maluf mudou muito. Muito, muito, muito, muito! Porque, a princípio, foi tudo negado. Tudo aquilo que a gente vinha fazendo. Ele entrou com uma tal de qualidade total em Educação. Como se nós fôssemos uma indústria, uma firma, sei lá. Foi uma mudança muito brusca, e a mudança de postura de toda uma equipe. Eu não sei quando o NAE deixou de ser NAE, para voltar a ser DREM, mas foi uma mudança de postura, de supervisão, de tudo. Por exemplo de hierarquia. A Coordenadora Regional, isso eu estou falando da DREM que eu trabalhava, ela era acessível, a gente chegava nela e expunha os

problemas. A comunidade que eu trabalhava tinha muito problema com droga. Em uma ocasião, a gente fez mutirões em várias escolas para tentar resolver o problema com seringas deixadas nas escolas. Você chegava de segunda de manhã, antes das crianças entrarem, você tinha que fazer uma varredura para recolher seringa, para recolher coisas usadas para cocaína. Eu acho que na época, crack ainda não era um negócio que se falava, não, mas muitas seringas, e muitas coisas assim, a gente encontrava. Então, a gente discutia juntas. Eu ia até o NAE, para falar com ela e era atendida na hora. Quando a gente reunia essas escolas, com essas características da mesma região, a gente sentava junto e discutia. Quando mudou a Administração, para chegar até lá e falar com a Coordenadora (não lembro o título), você tinha que passar por um assessor e por outro assessor, porque ela estava num outro patamar. Ela era uma pessoa acima de tudo. Você podia falar com os assessores, com ela mesmo era muito difícil. E mudou toda a política. Fomos obrigados a trabalhar em prol de uma questão política partidária, que foi a eleição do Pitta. A escola se tornou aquele distribuidor de leite. Nós brigamos muito quando veio esse programa. A gente sempre achou que não poderia ser feito na escola, como eu acho até hoje, que isso daí não caberia à Educação. Até que chegue uniforme e material. Agora, entregar leite, já acho que é para Posto de Saúde, Assistência Social. Mesmo brigando, nós fomos obrigados a parar a escola para entregar leite. Eram os professores que entregavam esse leite. Então isso daí era uma coisa muito cruel. E foi esse programa que elegeu o sucessor do Maluf, depois deu no que deu.

Uma grande parte dos professores, de funcionários, diretores não gostavam do PT, não gostavam da Erundina, e quando o Maluf saiu candidato, esse pessoal todo se pôs em campanha. Reuniões eram marcadas em horário de trabalho, escondidos. Planejando estratégias mesmo. Era ostensiva a campanha, com bandeiras no carro. Então quando entrava no estacionamento da DREM, porque o pessoal do PT usava estrelinha na época.

Eles entravam com as bandeiras no carro e os “botons” na roupa. Assim, se cobriam de “botons”, esperando que alguém desafiasse dizendo que não podia. “Eles estavam lá com as estrelas, então qual é o problema de eu estar?” Foi uma coisa bem pesada, a Educação ajudou essa eleição. Era pesado isso daí. Aliás, era muito engraçado de ver até porque era uma coisa de doido. Mas aconteceu bem acintosamente mesmo, era para mexer com o pessoal.

4.3.9 Cristina

“Não posso deixar de falar que foi por ouvir e ler Paulo Freire que passei a confiar em mim e na minha capacidade”

Meu nome é Cristina, sou da Região do Butantã. Eu vim para cá aos dois anos e meio. Sempre vivi aqui, no bairro da Previdência. Fui criada aqui e sou das primeiras turmas das escolas da região. A minha irmã foi da primeira turma do “Virgília”. Minha família foi fundadora do Bairro. Nós vivemos num bairro de classe média, sendo família pobre. Então, nós conhecemos bem essa condição, ser de uma família de pobres e negros vivendo numa sociedade de elite. Eu descobri na escola que ser pobre e ser negro não é bom.

Eu tive uma infância difícil, por um lado, e feliz por outro. Tive muitos amigos e, ainda hoje, tenho contato com eles. Como disse, eu descobri que ser negra e pobre não era bom, na escola. Por incrível que pareça, quem me ensinou isso foi uma professora. Eu não gostava da escola, eu não suportava a escola, eu me apaixonei por Paulo Freire justamente por isso.

Eu entrei em 60, eu passava mal quando eu ia para a escola. Todos os dias era um transtorno, levavam-me para a escola e eu voltava chorando. Era sempre assim, um sofrimento. Eu não queria ficar longe da minha mãe, não queria ficar na escola.

Eu não gostava porque a escola me maltratava, ela mostrava para mim que eu era diferente. A escola tinha uma cara que não tinha a ver comigo, apontava todo o tempo a diferença. Eu sou negra, usava tranças e na escola tinha que usar tiaras para que o cabelo não caísse nos olhos, sem a tiara não podia entrar na escola. E como o meu cabelo não caía nos olhos, pois eu usava tranças, eu esquecia a tiara, então, eu era impedida de entrar na sala de aula. Outra coisa que acontecia era que, como nós éramos pobres, o meu pai demorava para comprar o material escolar. Muitas vezes, eu ficava fora da sala de aula por não ter material escolar. E meu pai não permitia que fôssemos da “Caixa”, porque o aluno da Caixa era humilhado. Eles diziam que faziam caridade, mas o tempo todo, aquele aluno que era da “Caixa Escolar” era lembrado disso. Inclusive, ele tinha que ajudar nas tarefas da escola.

Havia uma professora de quem eu gostava muito. Tanto que eu tenho a letra bem redonda, e ela e minha mãe são responsáveis por isso. Porque quando elas escreviam, eu tinha o hábito de escrever em cima da letra delas. Essa professora mostrou um livro para classe e disse que quem passasse em primeiro lugar, do primeiro ano para o segundo, iria ganhar esse livro. Eu me esforcei para passar em primeiro lugar. Mas a menina que pegou o segundo lugar

chorou e então ela trocou o prêmio. Para mim ela deu uma meia e disse que eu precisava mais daquela meia porque eu era pobre, sendo que eu tinha me esforçado para ganhar o livro. E eu estava assim, apaixonadíssima pelo livro. Eu tinha lutado pelo livro. E ganhei uma meia que usei uma vez só, porque a meia se desmanchou. E no terceiro para o quarto ano, também passei em primeiro lugar e a professora novamente me chamou em particular. Iria ter um evento com São Paulo inteira para premiar os alunos que haviam passado em primeiro lugar. Então, a professora me procurou, muito boazinha, dizendo que se a minha mãe não tivesse dinheiro para me comprar um uniforme novo, que não teria problema, que ela arranjará uma outra aluna para ir no meu lugar. Eu cheguei em casa e falei para a minha mãe, ela não tinha dinheiro para comprar um tecido novo. Então, ela virou no avesso a saia da minha irmã, que estava melhor do que a minha, costurou novamente e fez uma saia nova para mim. Eu fui toda orgulhosa receber o prêmio, passei em primeiro lugar.

Eu fiz magistério, porque eu achei que a escola tinha que ser diferente. Porque eu tive experiências ruins em relação à escola. E eu comecei a dar aula. Eu entrei pelo Bem-Estar Social e fui trabalhar com Educação de Adultos. Eu entrei em 88, porque eu achava que a escola tinha que ser diferente, que não podia ser daquele jeito. Que aquilo não era possível, eu sofria muito na minha escola. Eu não aceitava a escola daquele jeito.

Antes, eu comecei a dar aula porque também os meus filhos começaram a estudar na escola particular. A minha vida mudou e eu não tinha condições de pagar uma escola para eles, então, eu comecei a dar aula numa escola. Eu não era formada, ia trabalhar de graça. Porque eles foram para uma escola estadual, na periferia de Osasco. Mas não tinha professor, e aí eu comecei a substituir naquela escola. Eu dava qualquer matéria para eles não ficarem sem aula. Eu fiz amizade com a diretora e ela me chamava quando precisava. Faltava professor ela me chamava. Então, em qualquer sala que precisasse, eu entrava.

Eu não estava nem fazendo Magistério. Mas eu ia, porque eu não queria que os meus filhos ficassem sem aula. E eu ia lá, só para ocupar espaço, para eles não ficarem sem nada. Eu comecei a notar que tinha uma sala de aula que a professora sempre faltava. Eram os alunos dessa classe que roubavam lanche das pessoas e batiam nos outros alunos. Quando eu entrava naquela sala eles me ameaçavam, eles fingiam que iam atirar em mim. A professora deles estava sempre doente, nunca ia para escola. Depois de um tempo, eu percebi que eram todos iguais, todos eles agiam da mesma forma. Com o tempo, eu fui notar que eram crianças do mesmo lugar. Eles juntaram todos os alunos da favela e puseram na mesma sala. Então, eles não tinham nem referência de como ser diferentes. Foi aí que eu fui fazer Magistério. Porque eu achei que eu tinha que fazer alguma coisa. Quando eu fui fazer Magistério, eu

comecei a ouvir falar de Paulo Freire. Mas não se falava muito dele, não. Eu comecei a ouvir falar mesmo de Paulo Freire quando eu entrei no Bem-Estar Social. Eu fui fazer uma prova, e entrei. E comecei a trabalhar no Bem-Estar Social. Foi em 88 e já comecei a trabalhar. Foi aí que comecei a ouvir falar no Paulo Freire.

No SEBES, eu vivi preconceito, mesmo. Porque nós ocupávamos as salas das escolas municipais, mas não éramos considerados professores. Nessa época, se eu não estiver enganada, eu até já tinha o Magistério, mas não era considerada professora. Eu tinha uma amiga que era formada em Letras, ela dava aula para os executivos da Varig, tinha outra que era Secretária Executiva em uma empresa grande no Campo Limpo. O único que não era formado na Educação, era dentista. Mas nós éramos considerados leigos. Tanto que quando nós passamos para Educação a diretora nos chamou e perguntou:

-São todos leigos?

Nós éramos proibidos de entrar no estacionamento, na parte externa da escola, enquanto todos os professores não tivessem retirados os seus carros. Nós éramos proibidos de usar o banheiro. Tanto que quando nós estávamos menstruadas, não podíamos entrar, nós tínhamos que sair mais cedo. Os alunos também não tinham acesso ao banheiro. Naquela época, a gente sentiu preconceito bem forte. Não nos queriam nas dependências das escolas. Tanto é que quando ouço, agora, falar que fechou sala de EJA me vem muito forte essa lembrança. A impressão que me dá é que, ainda agora, não os querem. Dá essa sensação.

Na época, quando entrou a Erundina foi de muita alegria. Eu nunca vi tanto material escolar. Porque antes, mesmo, de passarmos para a Secretaria da Educação, eu pude pegar outras aulas. Então, eu passei a dar aula no período diurno. Eu tinha Magistério, então, passei a substituir. Antes, eu cheguei a comprar giz, cheguei a comprar apagador, mas eu nunca vi tanto material escolar, como nessa época. As escolas ficaram abarrotadas de material escolar na gestão da Erundina. Estou falando isso com certeza, porque um tempo depois, eu fiquei excedente de São Paulo inteirinha. Então, eu fiquei na Secretaria de uma escola e vi o material que chegou quando Paulo Maluf foi prefeito. Chegou, para a escola passar o ano, um balde e cinco pedras de sabão. Então, foi a partir da Erundina que eu vi chegar bastante material.

Nessa escola em que nós não éramos aceitos, resolveram fazer a Festa das Nações e nós, do noturno, tínhamos sido “convidados”. Nós nem sabíamos que iria ter essa festa. Chegamos à noite para trabalhar e falaram para nós:

- Amanhã é Festa das Nações e vocês ficaram com a barraca do Nordeste.

Foi escolhido o Nordeste porque os nossos alunos eram de lá. Mas era para o dia seguinte e nós não queríamos que os nossos alunos passassem vergonha. Eu lembro que teve,

uma amiga nossa que chorou. Eu também fiquei super-sensibilizada, porque eles já eram muito maltratados, discriminados e ainda uma festa para o dia seguinte. Tinha uma barraca para eles. Aquele desespero, aquela correria... Nós falávamos para os alunos:

- Tragam o material que vocês têm em casa.

E eles falavam:

- Mas como? é para amanhã!

- Vocês têm. É certeza que vocês têm. Tragam alguma coisa, eu tenho certeza que vocês têm em casa. Vocês são do Nordeste, eu tenho certeza que vocês têm. Tragam o que vocês tiverem em casa.

Fomos dando ideais para eles. Pegamos o resto de material que tinham deixado do diurno. Nós fomos pegando do chão, era para enfeitar as barracas. No dia seguinte, a nossa barraca estava pronta. Enfeitamos tudo. Eu me arrumei como uma baiana. Fui toda bonita lá, no dia seguinte. Eles fizeram acarajé, vatapá, as comidas nordestinas. Nas outras barracas fizeram pratos alemães, fizeram pastéis. Na hora da avaliação, a barraca que mais vendeu foi a nordestina. Não sabiam o porquê. Nem assim eles conseguiram ter a sensibilidade de perceber porque a barraca nordestina foi a que mais vendeu. Os pais dos alunos eram do Nordeste e esses pais eram os nossos alunos. Eles não tiveram sensibilidade de perceber que a maioria da população da comunidade que eles atendiam eram oriundas do Nordeste. E acho que escolheram Nordeste para nós porque foi a barraca que tinha sobrado, por isso que acabaram empurrando ela para nós.

Na passagem do Bem Estar para a Educação, eu, como já tinha Magistério, não tive problemas. Para quem não tinha formação, foi possibilitado que fizessem um curso. Foi o Instituto Paulo Freire que deu esse curso⁶¹. Eu tive colegas que fizeram esse curso. Eu tive palestras com o Paulo Freire. Nós fomos na USP assistir essas palestras. Elas eram maravilhosas. O pessoal do SEBES tinha palestras com o Paulo Freire. Já o pessoal da escola eu não sei se tinha.

Ele era um fofo. Ele tinha muita dificuldade para falar. Ele falava baixo e com bastante dificuldade. Mas ele era uma pessoa muito acessível e gostava de falar. E tinha o Barreto que também dava bastante palestras. E tinha o Instituto Paulo Freire. Eu não ouço mais falar nesse pessoal. Eu nunca vi discordância de ninguém nessas palestras. Eu não sei se porquê. É assim quando a gente gosta muito. Eu tive a oportunidade de falar com ele, algumas vezes. Numa ocasião, eu falei para ele:

- Nossa todas as vezes que o senhor fala eu fico encantada.

⁶¹ Trata-se de um equívoco da educadora, pois o Instituto Paulo Freire foi fundado em 1994.

Ele falou para mim que quando a gente gosta muito é porque a gente pensa como a pessoa.

- É por isso que você gosta tanto do que eu falo.

Ainda brincou comigo:

- Você acaba não enxergando.

Sabe por que eu gostava tanto das coisas que ele falava? Porque ele via as pessoas com o mesmo encantamento com que eu via. Você sabe o que é ensinar a pessoa a escrever? A mão da pessoa está tão dura que a pessoa luta com você para escrever. Você segura na mão da pessoa e a pessoa fica lutando com você porque não consegue escrever. Quando menina, eu tentei alfabetizar uma senhora. E eu lutei tanto com aquela senhora. Foram anos tentando, eu desistia daquela senhora, mas ela voltava porque tinha esquecido. Fomos eu e duas irmãs, tentando ensinar aquela senhora. Ela também estudou em cursos de Educação de Adultos. Mas ela nunca conseguiu. O que ela aprendia, ela esquecia. Há pessoas que tem muita dificuldade. Na escola, cada aluno que você consegue alfabetizar (falo de adulto, pois criança é diferente). Mas o adulto, quando você consegue alfabetizar... É a minha paixão.

Paulo Freire falava com paixão do ensinar. Eu uso exemplos porque eu não lembro das palavras. Uma vez, recebi na escola um senhor que era da frente de trabalho. Ele não sabia ler e escrever, mas ele queria ler a bíblia. Eu já era coordenadora, na época. Na minha sala tinha uma carteira e um vasinho em cima da mesa. Quando precisava, vinha algum aluno que eu colocava sentado ali e dava alguma tarefa para o aluno fazer. Esse senhor quando sentou lá e viu aquele vasinho na mesa com uma florzinha, ficou muito encantado. Ele alisava aquela mesa e falou:

- Meu sonho era sentar num banco desse.

Lembro que Paulo Freire dizia do significado do nome da pessoa. O nome desse senhor era bem longo. Era algo como José Francisco do Nascimento. Através do nome dele eu consegui alfabetizar esse senhor.

Quando nós passamos do “Bem Estar” para SME, as nossas salas ficaram disponíveis. Os professores que já eram da Educação tinham pontuação. Mas nós não tínhamos essa coisa de pontuação. Nós não tínhamos carreira. Nós só trabalhávamos. Funcionava diferente de SME. Então, quando nós passamos do “Bem-Estar” para SME descobrimos que os professores do regular, que já eram da SME, achavam que nós não trabalhávamos. Então, houve um grande interesse em pegar as nossas aulas, as nossas classes. Então perdemos essas aulas, nos espalhamos, os nossos grupos se desfizeram.

Eu acabei escolhendo em Pirituba. A região de Butantã pertencia a Pirituba, nós não

tínhamos uma DRE aqui. Não existia a DRE Butantã, era NAE 4, que ficava em Pirituba. Desde a época do Bem-Estar Social, nós já escolhíamos em Pirituba. Eu fui para a escola “Ernesto de Moraes Leme”. Eu passava em frente do Pico do Jaraguá e andava mais dez minutos de carro. Fui trabalhar com uma primeira série, com alfabetização.

Nunca tinha alfabetizado criança, minha paixão era trabalhar com adultos. E, esses mesmos professores que abraçavam essa política de discriminar os nossos alunos passaram a trabalhar com eles. De repente, passaram a achar interessante trabalhar com eles. Eles até tentaram no início, mas os nossos alunos reagiram. Eles não aceitaram.

A gente tinha notícias de que os alunos eram terríveis:

- Como vocês suportavam trabalhar com aqueles alunos horríveis?

E nossos alunos não eram assim. Eles eram alunos que o próprio sistema havia expulsado para o noturno. Em geral, quem vai para o noturno, para a EJA, é aquele aluno que foi expulso do regular. Por algum motivo ele acabou não sendo aceito. Nessa mesma escola, quando eu passei, tinha uma mesa e passou a ter duas, porque o professor de nível 1 não sentava com o professor de nível 2. Eu acho que os professores do regular deveriam ter sido preparados para trabalhar com os alunos do noturno. Eles foram os mesmos que os expulsaram. Foram trabalhar com eles da mesma maneira com que já haviam trabalhado com eles no regular. Então eles passaram a reproduzir os mesmos erros que já faziam.

Naquele momento, a mudança do SEBES para a Educação não foi boa. Não porque eu não estava mais, mas naquele momento não foi, justamente por isso que eu estou falando. Depois, eu acho que deu uma segurança melhor para o aluno. O profissional passou a ter uma carreira, que era uma coisa que ele não tinha. Mas não foi bom da maneira como aconteceu. Eu entrei numa sala e o profissional estava trabalhando matemática da mesma maneira que ele trabalhava para a primeira série do regular, mas ele estava trabalhando com adulto.

Preocupava-me muito os nossos adultos vivenciarem a educação daquela forma. Você sabe, a discriminação era tão grande que fizeram um levantamento da despesa mensal dos alunos. Isso foi durante a passagem. Era uma pesquisa que a escola estava fazendo. A pesquisa perguntava a despesa mensal de cada aluno. Não sei até qual que era o interesse daquilo. O grupo de professores, inclusive, o coordenador, quando nós passamos as respostas, riram:

- Que absurdo, nem eu gasto isso!

E foi a nossa resposta:

- Gasta, sim.

- Mas como gasta tanto assim?

- Porque a família é grande e porque ele é construtor. Ele constrói casas em Alphaville. Ele gasta isso, sim.

Depois de um tempo, queriam que os nossos alunos fossem consertar as carteiras da escola porque estavam quebradas. O interesse maior era na mão de obra dos alunos.

Quando mudei de escola, ir para o primeiro ano foi uma experiência interessante. Eu estranhei, claro. Mas os alunos ensinam bastante também. Eu aprendi bastante com eles. Mas foi muito sacrificado, porque era muito longe. O que eu percebi e isso me chocou um pouco, é que conforme as pessoas foram chegando e foram tirando as outras de uma maneira muito ruim. Tinha algumas pessoas que tinham alguns cargos dentro da escola. Cargos por indicação, talvez. Eu não entendia muito bem isso como funcionava. Havia pessoas que eu achava que o cargo era dela e pronto. De repente, a pessoa saía chorando. Havia vindo outra pessoa e falado:

- Sai, porque o cargo agora é meu.

Esquisito. Depois que eu ouvi falar que era indicação e que a pessoa tinha tomado o cargo. Não sei até que ponto isso era verdade. Até hoje, isso não ficou claro para mim. Não sei se havia conselho de escola lá. O diretor eu sei que não era efetivo. Sei também que o coordenador também não era efetivo. A escola era nova. Era recém-inaugurada. Eu fiquei pouco tempo nessa escola, durante uma época em que eu fiquei excedente em São Paulo inteira. Acho que eu fiquei uns seis meses assim. Acabei conseguindo ficar no “Eda Terezinha”. Eu fiquei na secretaria e aí via as pessoas estudando na JEI. No fim, eu fui para essa escola. Eu não cheguei a concluir o ano e acabei me exonerando porque era muito longe para mim.

Eu fiquei dois anos fora e prestei concurso novamente e aí voltei como coordenadora. Eu não sei em que ano eu voltei. Acho que estava na gestão da Erundina, eu não lembro. Eu acho que foi nessa época porque eu sabia tudo no concurso. O concurso caiu tudo sobre o Paulo Freire. Eu fui muito bem neste concurso. Quando eu voltei, fui para o “Ibraim Nobre”. Lembro que eu voltei no ano que inaugurou a DRE Butantã⁶². No dia da inauguração da DRE Butantã eu ingressei. Eu fui na festa.

Eu não sei dizer se os professores daquela época eram diferentes. Quando a gente conversou na semana passada, eu fiquei pensando e até anotei algumas coisas que me vieram e é assim, uma coisa que tem a ver muito comigo. A gente tem que tudo passar pelo

⁶² Em 31 de março de 1997, o prefeito Celso Pitta, por meio do decreto 36.780 criou a DREM-12, contemplando as escolas da região do Butantã. Atualmente, a denominação é Diretoria Regional de Educação (DRE) do Butantã.

sentimento. A aprendizagem tem que passar pelo sentimento. Tem professores que não sei se eles não acreditam nisso ou se eles não tentam fazer isso, mas tudo fica mais fácil se você trabalhar através do sentimento. Tudo que for através do sentimento é melhor. Fica mais fácil para você que está ensinando e fica mais fácil para o aluno que está aprendendo. Eu acho que a vida fica mais fácil. Quando você me pergunta dos professores, eu não sei direito. Porque eu conheci professores diversos, tem aqueles que falam:

- Eu odeio aluno.

E tem professor que ama aluno. E isso não mudou. Às vezes, quando ouço falar na EJA, por exemplo, eu fico pensando que estão vivendo os mesmos problemas que eu já vivia. Nós fazíamos cartazes, faixas. Nós éramos cinco, íamos fazer propaganda do nosso trabalho para que as salas não fechassem. Porque nós íamos buscar aluno nas favelas, para que eles viessem assistir as nossas aulas. Na época do SEBES, a prefeitura abria as salas, enquanto que as escolas não nos queriam. As direções das escolas não nos queriam. Fazíamos campanha porque tinha que ter um número mínimo de alunos. A situação era precária, como eu te falei.

Hoje, cada vez que eu ouço que fechou uma sala me dá uma tristeza. Eu fico pensando, é a mesma história. Continua como se o aluno não precisasse, como se não tivesse aluno querendo estudar e a gente sabe que tem. E continua tendo aluno expulso do regular. Porque a gente sabe que continua tendo aluno que por um motivo, ou outro, não se sabe qual, não acompanha a classe. Como já aconteceu de aluno não conseguir escrever o nome, na quinta série.

A época do Paulo Freire foi, sinceramente, a época em que eu mais vi as pessoas estudando. O meu irmão é sociólogo, antropólogo e psicólogo social. Ele tem doutorado, fez pesquisas em Portugal. Ele fala uma coisa que é interessante e eu não tinha pensado nisso. Fernando Henrique Cardoso é sociólogo e precisou um analfabeto fazer com que as pessoas estudassem. Mas em termos de salário foi ruim. Eu até comentava:

- Gente, eu nem ligo. O aumento foi vergonhoso.

Eu não ligava porque foi a época que mais estudamos e a época em que mais material a escola teve. Porque, anteriormente, eu comprava giz, comprava apagador. Papel não tinha na escola, não tinha sulfite, não tinha nada. Então, a escola passou a ter. E nunca mais eu vi faltar. E você vê que tem material, hoje. A gente estranha agora quando falta.

Quando mudou para ciclos foi aquele escândalo. Porque toda mudança cria conflito. Toda mudança dá problema, uns aceitam outros não. Os professores, na época e hoje não mudou, não aceitaram o ciclo. É ciclo só na fala, mas se pensa em série. A primeira coisa que desgostou os professores foi a não reprovação. Principalmente professor de matemática que

não aceitava. Eu acho que ficou uma dificuldade grande para o professor aceitar. O aluno também não aceitou. Algumas coisas o aluno não entende e não aceita e a questão do ciclo é uma delas. E as famílias também. Isso é uma opinião muito minha, ninguém me contou, ninguém comentou comigo, mas acho que devido à dificuldade de educar os filhos, as famílias foram delegando isso para a escola. É uma coisa que não foi falada, mas foram deixando a responsabilidade para a escola. Mas é uma coisa que não foi combinada. E a escola por sua vez foi se apropriando de uma responsabilidade que não era dela. De que maneira a escola se respaldava ou se resguardava? Reprovando. A arma que a escola tinha era essa.

Quem tem que educar é a família, ponto! Para um ciclo funcionar direitinho, a família educa, a escola ensina e os alunos vão. As relações se estabelecem de uma maneira mais correta. Do jeito que está, virou bagunça. Na época, eu sabia que ia dar confusão. Eu achava que poderia dar certo, mas não dessa forma que aconteceu.

Para dar certo, o professor não podia usar a reprovação como arma. Eu tive uma irmã que foi reprovada por um décimo. O professor usou a reprovação como uma arma contra ela. Com o ciclo isso não teria acontecido. O ciclo seria ótimo. Na minha visão o ciclo poderia dar certo. Mas dessa forma o ciclo não dá. Virou bagunça mesmo. Mas é o que eu falei: tem que ter amor. Na Educação tem que ter amor, senão não dá certo. Tem que ter amor, tem que ter respeito.

Eu anotei umas coisas para falar, assim: *“O ensino e a aprendizagem passam pelo campo do sentimento. Se eu não tiver o encantamento e se eu não tiver esse despertamento emocional para com o outro, eu posso me negar a aprender. Ainda que o outro tente me ensinar”*. E isso é uma grande verdade. Você pode ser um excelente professor, se eu me negar a aprender, eu não vou aprender. É como se fechasse a torneira para a aprendizagem. A relação ensino aprendizagem é meio romântica.

Isso é muito legal. A relação tem que ser verdadeira. Eu coloquei que esse período do Freire foi um período de muito estudo. Aí eu coloquei também: *“Não posso deixar de falar que foi por ouvir e ler Paulo Freire que passei a confiar em mim e na minha capacidade”*. E é verdade, aí eu fui prestar vestibular.

Nessa época, já estava o Freire na prefeitura e por causa dele, fui prestar vestibular. Eu passei em décimo lugar, numa faculdade que não tinha bolsa. Eles não davam bolsa. Eu não tinha dinheiro nem para a matrícula. Então, eu comecei a atormentar o tesoureiro. Eu falava:

- Como assim? Eu passei em décimo lugar e eu preciso estudar. Eu quero estudar.

E ele falava que a faculdade não dava bolsa.

- Mas eu quero estudar, eu preciso. Agora que eu sei que eu posso. Décimo lugar no meio de um monte de jovens. Eu quero estudar.

Aí ele me orientou a, num determinado dia, procurar o diretor-financeiro da faculdade. Eu fui fiquei numa porta (ele me indicou até qual era a porta que o diretor financeiro iria estar). O diretor financeiro chegou todo chique, todo bonitão. Eu perguntei se ele era o diretor financeiro e ele disse sim. Então falei:

- Eu sei que vocês não dão bolsa, mas eu preciso estudar

- Mas quem te mandou me procurar?

- Não vou poder falar porque não vou fazer com que uma pessoa perca o emprego por minha causa.

Ele me mandou sentar:

- Você, então, vai ter que me provar que você é capaz. Corajosa você é.

A cada seis meses eu tinha que provar para ele que eu conseguia tirando boas notas. Eu fui bolsista 100%. E foi assim que eu fiz a faculdade de pedagogia.

O restante do que eu escrevi foi: *“Então, eu pude provar para mim mesma que era capaz. E que as pessoas são capazes do que quiserem, o que falta é oportunidade. E em tudo que se faz é preciso ter paixão. Que sem paixão não se faz Educação”*.

Foi ouvindo Paulo Freire que eu descobri que eu sou capaz. Sempre que eu ouvia falar que ele iria estar em algum lugar, eu ia. Ele vinha muito na USP. Eu ia ouvi-lo e quando tinha oportunidade, e, ainda, falava para ele:

- Eu adoro ouvi-lo.

E eu gostava mesmo de ouvi-lo. Algumas pessoas falavam:

- Eu não aguento mais ouvir esse homem falar de tijolo.

Mas o que é que é o tijolo, senão a construção do conhecimento? E o que é a construção? Teve gente que não conseguiu entender. Tanto que, quando eu vi aquela faixa: “Fora Paulo Freire. Chega de Paulo Freire”. Eu pensei: *“É um imbecil que não percebeu”*. Foi nessa passeata que teve aí de “Fora Dilma!”. Eu pensei: *“Nossa, coitado, não percebeu ainda”*. Porque o que é que é o tijolo, senão a construção? E o que é que é a construção? Seja lá do que, você vai colocando, tijolo por tijolo. Não é assim que se faz?

A construção do conhecimento é isso. Você vai colocando, vai agregando. E não é maravilhoso? De repente você fez uma parede. E uma parede bem-feita não é maravilhosa? É diferente de uma parede que você faz toda torta e que vai cair. Então, eu realmente me encanto com o conhecimento. E eu fiquei orgulhosa no dia da minha formatura, parecia que eu ia arrebentar de alegria. Porque eu não acreditava que eu seria capaz, e consegui.

4.3.10 Ofélia

Sou Ofélia, professora de Educação Artística na época em que Paulo Freire foi Secretário da Educação. Sou uma professora que deu aula na Prefeitura de São Paulo durante 30 anos. Aposentada, voltei a prestar concurso na Prefeitura de Cotia. Trabalhei mais doze anos. Quando fiz setenta anos fui obrigada a aposentar por idade.

A minha infância, o meu pai era farmacêutico, a minha mãe professora. Nove irmãos, eu sou a caçula. Todos formados. Eu fiz Educação Artística. Na minha época, o professor podia exigir do aluno. A mãe dava livre arbítrio para o professor exigir do aluno que estudasse que prestasse atenção. Era uma coisa mais rígida. Agora é mais livre. A criança não tem meta. Não obedece porque não segue uma regra direito. Então, ela acha que tudo é brincadeira. Sempre está fazendo brincadeira. Isso atrapalha um pouco o estudo.

Escolhi ser professora porque eu era, como eu disse, a caçula e os oito irmãos são todos formados. Tenho irmão médico, irmã professora de português e alemão, português e francês. Tenho outra que fez Educação Artística comigo. Aliás, eu não fiz Educação Artística, o meu primeiro diploma foi de Artes Industriais. Depois, como “caiu” Artes Industriais, eu fiz mais um ano de Educação Artística e a minha plena, eu fiz em desenho. Então foi aí que eu segui, fiz ali nas Belas Artes que agora é a Pinacoteca do Estado. A minha Faculdade foi ali.

Isso foi em setenta e quatro. Eu já era até casada. Porque na época eu não quis estudar, mas era a única que não tinha estudado dos nove filhos. Quando o meu pai faleceu, ele pediu que eu estudasse. Depois que ele faleceu eu atendi ao pedido dele. Voltei a estudar em setenta e quatro, por aí eu fiz a Belas Artes que era na Estação da Luz.

Eu ouvia falar de Paulo Freire, na faculdade, ele já tinha livros. A imagem que tinham dele era boa, mas, ele era um pouco diferente da regra que eu fui criada, muito rígida, porque eu estudei em colégio de freiras. Então eu tinha um tipo de coisa e ele pregava outra.

Meu Deus! Se eu falar para você eu não lembro muito agora sobre Paulo Freire... Ele tinha a prática da liberdade. Ele praticava a liberdade. E eu já fui um pouco reprimida porque eu estudei em colégio de freiras, então era bem diferente de que eu aprendi e o livro dele. Ele achava que a pessoa devia ter livre arbítrio para poder seguir aquilo que queria.

Não é que eu não concordo, eu fui criada num sistema diferente. Eu cresci daquela forma. Então, quando veio o Paulo Freire, com aquela liberdade total para a criança. Aquilo não bateu muito com o meu sistema, com o que eu aprendi.

Comecei a dar aula porque eu tinha boas professoras na Faculdade e elas, praticamente, ajudaram muito. Como eu disse, na mesma Faculdade eu fiz praticamente três,

fiz Artes Industriais, mudou para Glicério ali, fiz Educação Artística, voltei para fazer uma plena ali mesmo que agora é Pinacoteca, em Desenho.

Eu fiquei dando aula no Estado, em Osasco. Dei aula, dezessete anos, no Estado aqui perto de casa. Depois é que fui para a Prefeitura de São Paulo. Era oitenta e dois, oitenta e três, por aí.

Olha, eu me lembro do Maluf que a gente não gostava muito dele. Inclusive, até hoje, eu tenho aquele processo de “oitenta e um por cento” que não recebi ainda. E nós gostamos muito da Erundina. Porque a Erundina foi uma ótima prefeita. Muito, ela deu um aumento muito bom para os professores, ela atendia tudo que a gente pedia, ela procurava atender da melhor forma possível.

Na época do Jânio, eu dava aula na prefeitura de São Paulo, na Vila Sônia. Então, o Jânio era muito assim rigoroso. Nós estávamos em greve na época e ele pôs uma lei, quem não fosse trabalhar era para ser mandado embora. E eu, na época, estava lá, simplesmente não assinei o ponto porque as minhas colegas não assinaram também. Eu também não assinei, mas eu estava presente, eu estava lá na escola. E eu fui mandada embora pelo Jânio Quadros. E depois veio a Erundina que me deu Anistia. Eu voltei.

Eu fiquei demitida assim, três meses só. Porque o meu irmão, na época era assessor do Secretário da Educação no Estado. E ele (risos) me ajudou a voltar na Prefeitura de São Paulo me explicando um monte de coisa que eu deveria fazer. Então, eu pedi para uma colega da prefeitura me ceder duas aulas, porque a diretora já havia colocado outro professor no meu lugar. Ela me cedeu duas aulas. Não! Isso foi depois que a Erundina deu Anistia. Ela me cedeu duas aulas, isso era dezembro já, eu dei aula para ela uns quinze dias, porque se eu não tivesse na rede eu não podia, porque escolhia primeiro quem já estava dentro da rede, depois é que iam escolher os de fora. Aí eu estava na casa, eu tinha mais pontos do que o outro que pegou as minhas aulas. Eu peguei todas as minhas aulas de volta.

O tempo que eu passei demitida, fiquei deprimida porque eu não me conformava. Eu estava dentro da escola e a secretária pôs o meu nome na lista. Fui mandada embora na época. Foi terrível isso. Mas isso, logo depois, a Erundina corrigiu dando Anistia. Anistia. Então todo mundo gostou muito da Erundina por causa disso.

O Jânio mandou muita gente embora, a rede ficou muito vazia. Não tinha professor para substituir, ficou em todas as escolas faltando professor. Faltou muito, não tinha, as crianças ficavam sem aula e ele não estava preocupado com isso. Ele queria mandar embora quem não trabalhasse. Mas aí a Erundina corrigiu todos os erros depois.

A Erundina, ela era uma prefeita, ela atendeu muito bem a Educação e, além de atender bem a Educação, ela trouxe muita gente boa do lado da Educação para a Prefeitura. Que ajudou muito a recuperar isso tudo que foi perdido.

Não é que não gostava de Paulo Freire, eu não simpatizava muito com ele por causa do tipo de Educação que eu tive e por causa do tipo de livro e das coisas que ele impunha, muito livre, muita criança, muito assim, à vontade e não dava para fazer isso. Uma que eram superlotadas as salas de aula. Não dá para você trabalhar com mais de quarenta crianças. Então, naquela época, tinha as salas muito amplas, muitas aulas a gente desgastava muito.

Tinha muita discussão nessa época, porque o que a gente pedia muito e pede até hoje é para ter menos alunos em sala de aula. Porque, com uns trinta alunos, no máximo, você consegue dar uma aula boa. Com mais que isso você já não consegue, porque aí dispersa muito. Então, é difícil você dá uma aula com mais de trinta alunos. Atualmente, continua o mesmo problema.

Na época, mudou muito porque a Erundina foi maravilhosa. Tudo que a gente pedia ela atendia. Então, para a gente foi ótimo. O Paulo Freire ele era, acho que do Nordeste, Norte? Não me lembro agora. Ela convidou para ele ser Secretário da Educação e ele aceitou. Mas aqui a gente tinha candidatos também bons e ela trouxe Paulo Freire. Isso já foi um pouco de desgosto, de repente, a gente debateu com uma coisa muito aberta na educação. A gente não tinha aquilo, a educação era rígida até então. Na época do Jânio era rígida, cantava-se o Hino Nacional com a mão para trás, não se conversava não se dava risada, em posição. Agora não, agora ninguém respeita mais. Pra conversar com a Diretora, o Professor tinha que explicar porque ele queria conversar com a ela. Então, era uma coisa assim, bem fechada que passou para uma coisa bem aberta, sabe? A diferença foi muita pra gente, foi um choque na época, mas depois foi acostumando.

Na época do Freire, tinha também uma coisa que eu não gostava, porque não dava liberdade da gente dar que quisesse de aula, vinham uns caderninhos com os conteúdos prontos pra você dar em Janeiro aquilo, Fevereiro, outro...

Agora, eu não estou me lembrando direito em que época foi, mas é mais ou menos nessa época. Então, ele queria que todas as Escolas dessem a mesma matéria. Se uma criança mudasse de escola, chegasse na outra e estavam dando a mesma matéria. Então era uma coisa assim muito... eu acho que forçada. Você não tinha muita liberdade de sair fora daquilo que estava sendo pedido, porque cada Escola na época dava de um jeito.

O Professor dava de um jeito a tua aula e tinha que manter aquele livro ou caderninho na época que vinha pra gente seguir os meses certos, Janeiro era isso, Fevereiro... para, se a criança mudasse de Escola, ela ter a mesma matéria em outra, mas não deu certo isso.

É era esse mesmo a gente tinha que seguir esse tipo de caderno né, documentar que dava para o ano inteiro, mas não deu muito certo isso⁶³. Foram uns dois anos e não deu muito certo isso, porque ele queria assim. Mas se a criança mudasse daqui para o Norte estava com o mesmo problema. Aqui mesmo, em São Paulo, o Estado já não era nesse sistema, a criança podia mudar da Prefeitura pro Estado, aqui dentro de São Paulo, que já não era esse sistema.

Conselho de Escola, na época, ainda continuava a mesma história que a mãe dava também um pouco de autoridade para o Professor. O Professor tinha um livre arbítrio para fazer com que o filho estudasse. Então, ainda era um pouco mais rígido do que atualmente, a mãe não dá liberdade nenhuma para o Professor.

Eu dava aula no Estado e na Prefeitura. Na Prefeitura eu dei aula na Vila Sônia no Theodomiro Dias, bem no largo da Vila Sônia, dei aula aqui no Amorim Lima na Praça Elis Regina, dei aula no Arthur Withaker aqui. Nessa época, eu dava aula no Theodomiro Dias, os alunos eram muito diferentes na época, eram muito diferentes.

Os alunos obedeciam e, na reunião de pais, a mãe falava:

- Olha Professora está na tua mão o meu filho!

Entregava pra gente e fazia com que ele estudasse. Atualmente não, a mãe não dá essa liberdade para o Professor e quer que seu filho estude, mas deixa ele fazer o que quiser. Ele trás celular pra dentro da sala de aula, ele atende celular, ele fica fazendo joguinho no celular. Antigamente, não tinham essas coisas. Isso atrapalha muito.

Mudou muito por causa da tecnologia. A tecnologia veio vindo e todo mundo adapta a tecnologia e daqui vai pra frente... Porque todo mundo tem celular agora. Todo mundo joga no celular, todo mundo fala pelo celular. Até Professores, na época não podia atender telefone. A gente nem tinha telefone. Na época celular não tinha. A gente só podia atender um recado na Diretoria se fosse de urgência. Agora não, o celular toca você tira do bolso e atende, mudou muito.

A Erundina era Prefeita. Freire foi o Secretário da Educação, mas na época eu não me lembro dele ter ficado muito tempo, não. É ele saiu e não deu tempo assim, de chegar

⁶³ Durante a entrevista, mostramos a educadora, uma cópia do “Visão de área” de Educação Artística. Ao ver o material, a entrevistada confirmou se tratar do mesmo documento de que falava. Como dito, anteriormente, os cadernos de Visão de Área não continham um rol de conteúdos que deveriam se abordados pelos professores, mas considerações sobre a história da disciplina em questão, a forma que era abordada em sala de aula e reflexões acerca de uma prática mais libertadora relacionada ao ensino da referida matéria.

conhecer direito o Paulo Freire porque a gente era uma Escola muito longe de onde ele ficava. Ele ficava na Secretaria da Educação, na cidade, e a gente trabalhava em bairro. Eu tive a oportunidade de vê-lo uma vez só, quando ele reuniu os Professores. Ele queria conversar com os Professores, ele deu uma palestra e depois deu liberdade dos Professores fazerem a pergunta que quisesse.

Aí, eu comecei há ver o lado dele. Eu achei que ele realmente tinha razão. Mas, ainda na época, eu achava que era muito aberto, ele já queria dar liberdade para as crianças. Mas a minha escola tinha a diretora que era rígida. Era uma diretora muito assim “coronel”. Ela saía no recreio e a turma parava, até de conversar, e olhava pra ela. Então, era bem diferente uma coisa que ele queria impor, aplicar. Uma coisa que ele queria aplicar na educação, porque ele dava liberdade que ela não deixava essa liberdade acontecer. Ela achava que livro está ali, é pra ler e estudar, é pra aprender.

Eu participei da discussão do Estatuto do Magistério. Claro, a gente participa, tem vários professores que dão opiniões diferentes. A gente debate, acha ruim, briga... Mas com tudo isso, foi bom na época da Erundina. Eu acho que a melhor Prefeita que teve na gestão da Prefeitura foi Erundina. Pra professor, pra educação, em minha opinião, Erundina foi a melhor. Porque ela atendeu bem tudo o que a gente pedia. Atualmente, você pode pedir, falar que precisa, o prefeito faz que atende e não atende nada. E você tem que se virar dentro da sala de aula.

A Erundina mandava verba e pedia para o Diretor ver com cada Professor a necessidade da matéria, e na matéria a necessidade do aluno. Eu recebi muita coisa, muito livro, muito material que a gente precisava, de régua e lápis e de coisa que não tinha na época. Eu era pobre naquela época, porque eu sempre dei aula em escola pobre. Então, a Prefeitura não dava, como dá agora, material, uniforme. Naquela época, não tinha isso. Então, começou com a Erundina, material, pouco, mas mandava pra cada escola a necessidade que a gente pedia.

Quando saiu a Erundina a gente viu muita diferença. Muita. Porque o Maluf prometia aumento e não dava. Então, foi aquela luta dos 81% que eu não recebi até hoje, e estou aguardando faz uns 20 anos. Eu ainda não recebi os 81% que eu tinha direito⁶⁴, coisa que a Erundina não fazia. Ela prometia e, no mesmo mês que ela prometia, ela já dava o aumento. Então, nós tivemos muito aumento na época da Erundina, e já no Maluf nós fomos cortados.

⁶⁴ Em fevereiro de 1995, os servidores municipais deveriam receber um reajuste salarial de 81%, entretanto, o prefeito da época Paulo Salim Maluf aumentou os salários em apenas 6%. Muitos professores entraram com ações na justiça. Muitos ganharam a causa que, no entanto, transformou-se em precatórios, o que significa que ainda aguardam o pagamento da ação, mesmo após 20 anos do ocorrido.

Você trabalha desgostoso porque não está recebendo o aumento que você tem direito. Você trabalha mal, embora seja uma coisa que você queira fazer. Quando você está lá dentro, você esquece esse problema. Mas falta dinheiro pra você ir pra escola. Falta dinheiro pra você comer um lanche. Falta dinheiro pra comida. Então, faltou muito. Tanto é que o Professor não recebe bem, até hoje, por causa do Maluf.

Eu acho que o que eu tinha que falar eu já falei. Gostei muito da entrevista. Espero que você consiga fazer bem o teu trabalho e é só isso.

5 DO DIÁLOGO À ESPERANÇA

Toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para educação. Só para o adestramento. (FREIRE, 2014, p. 127)

Algumas reflexões analíticas acerca dos relatos colhidos junto às educadoras são apresentadas nesse capítulo. Após a etapa de transcrição, submetemos as entrevistas a uma classificação por categorias. Com a leitura atenta dos textos transcritos verificamos temáticas que lhes eram comuns, recolhemos os fragmentos significativos acerca das concepções apresentadas pelas entrevistadas para associá-los e refletir sobre os mesmos. Assim, chegamos aos seguintes temas, recorrentes nas falas das entrevistadas: representações acerca da relação democracia e gestão; democracia e conselho de escola; democracia e relações sociais na escola; relatos sobre como educadora conheceu Paulo Freire; representações sobre funcionamento das unidades de ensino; relatos sobre a situação trabalhista; representações acerca de Paulo Freire; sobre a condução das ações pela gestão Erundina e Freire; representações acerca do impacto das ações da gestão no sistema; comparações com outras administrações; representações referentes aos alunos; atividades que extrapolavam o governo; representações sobre a formação docente durante a gestão e relatos sobre como se tornou educadora. A partir dessa categorização comparamos o que foi dito pelas educadoras participantes da pesquisa e, sob a luz dos referenciais teóricos, construímos a análise. Seleccionamos fragmentos dos relatos que apontavam para o período de Freire e Erundina, tema da presente pesquisa, e utilizamos, ainda, as representações acerca de outros momentos e outras redes por se referirem a situação do professor de um modo geral, pois dialogam com o assunto desse trabalho.

As pesquisas que utilizam a metodologia da história oral enquadram-se como produção acadêmica. Mesmo, utilizando-se de narrativas que muitas vezes distanciam-se da pesquisa histórica convencional, todo o processo é conduzido por um pesquisador que participa, inclusive, da construção da versão apresentada em forma transcrita. Nesse sentido, não compreendemos que haja uma dicotomia entre esse tipo de produção e outros trabalhos conduzidos por modos mais consagrados. No entanto, há singularidades na pesquisa de história oral que, longe de apontar para hierarquizações entre os procedimentos adotados

pelos pesquisadores, mostram diferentes focos sobre o evento analisado. A análise das entrevistas aponta para uma história de nuances distintos daquela escrita pelos historiadores que se utilizam de fontes escritas. O paradigma do fazer científico nos leva ao recorte do tema e a busca de tentar compreender os fenômenos pesquisados, muitas vezes, de forma isolada de outros aspectos da realidade. Ou seja, o exercício da pesquisa acadêmica prescinde de um recorte acerca da duração e abrangência do que é estudado, operando-se, assim, a delimitação do objeto da pesquisa. Como a narrativa científica, os relatos das entrevistadas tratam-se de seleções de acontecimentos mas estes também apresentam referências a outros eventos vividos pelas entrevistadas. Por isso, ao falar da gestão Freire, alguns acontecimentos são lembrados e articulados com nosso tema pelas educadoras, como efeitos do Plano Collor, a dificuldade de garantir o direito a educação de alunos com Aids, as manifestações contra a atual presidenta da República. Como nos lembra Teixeira (2004), aqueles que são entrevistados numa pesquisa de história oral “*não apenas trazem à tona suas lembranças, reminiscências e suas interpretações, mas as revivificam e reinterpretam*” (p. 160). Assim, a história oral também aponta para reflexões acerca da eleição dos acontecimentos que merecem ser narrados pelo pesquisador. Aqueles que viveram os acontecimentos estudados pelo historiador, ao relata-los, organizam suas lembranças por meio de enredos que lhes são próprios, adotando uma lógica que não necessariamente é a do pesquisador da história, trazendo à tona outros eventos e tiram conclusões acerca dos mesmos que não seguem os rigores da academia. Além disso, aparecem emoções, dúvidas, informações contraditórias. A ordem de importância dos eventos descritos é outra, diferente da seleção dos acadêmicos. Os relatos orais também não são neutros, como tampouco o é a produção acadêmica a partir de fontes convencionais. Justamente, todas essas características do relato oral é que interessam ao pesquisador, ao apresentarem elementos da identidade e do imaginário dos pesquisados. Ao narrarem suas histórias, as entrevistadas apresentam suas concepções de educação, democracia e sociedade. Cada entrevistada, ao falar, estava apresentando sua interpretação, e, mesmo, teorizando sobre o narrado (PORTELLI, 1996). A subjetividade do relato, não é uma característica exclusiva das fontes orais, estando presente em outros tipos de fontes. No caso da história oral, é justamente a subjetividade dos relatos que enriquece a pesquisa.

Cada relato que apresentamos de forma “transcrita” caracteriza-se por uma lógica interna. As entrevistadas, ao apresentar os acontecimentos guardados em suas memórias, não despejaram uma série de fatos de forma puramente objetiva, tampouco o fizeram sem uma lógica que os organizasse. A memória, ao não ser neutra, como nos lembra Nora, apresenta traços de subjetividade desde o momento da escolha daquilo que deve ser lembrado. Também,

as narrativas não se constituem de uma série de acontecimentos lembrados sem maiores conexões entre si. Cabe apontar o que nos lembra Bourdieu (2005) sobre as respostas que os pesquisados costumam dar aos pesquisadores. Os participantes apontam, em seus relatos, opiniões e ações que julgam dignas de estarem presentes na sua narrativa, tendo em vista os objetivos da pesquisa. O relato dado ao pesquisador se distancia das “*trocas familiares e da lógica da confiança*” (BOURDIEU, 2005, p. 188) trata-se de uma apresentação pública de si que é construída conforme a finalidade do relato. Podendo, dessa forma, filtrar lembranças e opiniões que julgam inconvenientes para o momento, mas que fazem parte de suas concepções. De modo similar, as entrevistadas apresentam seu relato de modo a coincidir com um roteiro de suas vidas, apontando o que julgam ser significativos dentro de suas histórias. A memória é seletiva (POLLAK, 1992). Assim, os fatos apresentados nos relatos, além de virem junto a uma interpretação, mesmo que oculta, também fazem parte de uma construção da identidade por parte da entrevistada. “*A memória é um fenômeno construído*” (POLLAK, 1992, p.204), mesmo que essa construção ocorra inconscientemente. Quem conta sua história apresenta, dessa forma, a imagem que construiu de si próprio, “*para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros*” (POLLAK, 1992, p. 204). É desse modo de que Cristina, antes mesmo de apontar a preocupação com a possibilidade dos filhos ficarem sem aulas, justifica a sua escolha pelo magistério pelo viés da luta por uma escola justa. Ela construiu seu relato em torno de questões relacionadas à discriminação que sofreu desde a infância até a vida profissional, também está presente em sua fala o preconceito que viu seus alunos sofrerem. Já o relato de Dona Neidinha tem a tônica da militante por característica. A educadora, em vários momentos de sua narrativa, faz referências a sua tomada de consciência, ao regime militar, à rebeldia que acreditava estar exercendo ao usar Freire em aulas do MOBREAL, a falas que ouviu desse educador e de Lula.

Se a escolha do acontecimento que integra o relato, já aponta para aspectos interpretativos da educadora, a sua omissão também é bastante reveladora. Nesse sentido Halbwacs (2006) aponta para o esquecimento como fator bastante elucidador acerca de quem esquece. O mesmo acontecimento pode ser vivido por diversas pessoas, mas só será lembrado por aquelas que de alguma forma associaram a experiência a algo que lhe foi significativo. Assim, Ofélia não lembra de muitas das ações apontadas pelas outras educadoras. “*Se eu falar para você eu não lembro muito agora sobre Paulo Freire*” nos disse ela. Sua postura ideológica pode explicar porque não cultivava muitos eventos a gestão freiriana, pois a importância dada aos mesmos acontecimentos lembrados por outras educadoras não recebe a

mesma consideração por sua parte. Assim, os cadernos de visão de área foram compreendidos por Ofélia como “*uns caderninhos com os conteúdos prontos pra você dar*”, apesar dos mesmos não se tratarem de relações de assuntos, ou atividades, para a sala de aula. Neste sentido não eram aplicáveis como o são as cartilhas, mas tratavam de discussões críticas que deveriam servir para o professor repensar sua prática em sala de aula. O que demonstra que a qualidade das ações de uma gestão não depende de seu valor em si para alcançar êxito, ou pelo menos para ficar na memória, mas também de sua capacidade de tocar os corações adversos. A situação descrita lembra o que Bourdieu disse acerca da leitura da Bíblia por Lutero (BOURDIEU; CHARTIER, 2001, p. 246). Ele leu o livro sagrado a “*sua maneira de ser*” e “*com todo o seu corpo*” assim, “*ele leu nessa leitura total foi ele mesmo. Encontramos no livro o que colocamos nele*”. Apesar de acreditar que Freire queria “*impor*” a liberdade, Ofélia entende a gestão da Erundina como a melhor que já existiu. Isso ocorre devido ao reconhecimento de conquistas importantes para a carreira do professor, durante esse período. Ofélia foi demitida durante a greve que ocorreu durante a gestão de Quadros, sendo readmitida por Luiza Erundina, viu acréscimo em seu salário e se sentiu valorizada. No entanto, discordava dos aspectos ideológicos e pedagógicos da gestão. Assim, ela desassocia as ações da gestão, acreditando que a valorização do professor estava separada da tentativa de mudar a escola, sendo bastante contraditória em relação às questões democráticas, admitindo o autoritarismo de Jânio e sua diretora, mas sem percebê-lo na prática da sala de aula, demonstrando valorizar esse tipo de conduta.

Essa história, daqueles que vivenciaram os acontecimentos e nos contam através de sua memória, deve ser também um objeto de estudo pela academia, uma vez que remete a um fenômeno social, a memória. Essa dialoga com a produção acadêmica, podendo até contestá-la, mas também existe de forma independente. Para o pesquisador do campo da educação, os relatos apontam para reflexões acerca da implantação das políticas públicas. Como estas foram compreendidas por aqueles que as conduzem nas salas de aulas? Como as aplicaram? De que modo se convenceram, ou não, da importância das mesmas?

O estudo dos relatos das educadoras acerca da gestão de Freire aponta para a complexidade das relações existentes na escola e da relação desta com as esferas superiores, que muitas vezes age independentemente dos desejos da gestão municipal. Em outros termos, muito além das intenções dos gestores públicos, a escola vive sua própria dinâmica, interpretando as políticas públicas que lhes são destinadas e interagindo com os órgãos centrais de modos que lhe são próprios, apesar das limitações impostas. Também verifica-se como ocorreram as tensões frutos daquele momento histórico que são conhecidas nas esferas

de discussão política mais abrangente mas que ocorreram nas escolas a partir das relações ocorridas entre seus membros.

A definição pelas duas colônias, apontadas anteriormente, levou a relatos que possibilitaram olhares das gestoras de unidades escolares e de professoras sobre a gestão de Freire e Erundina. Os relatos apresentam-se diferenciados, mas não rivalizam entre si.

Não nos motivamos pela questão de gênero ao construir a rede de entrevistadas, mas essa possibilitou algumas referências nos relatos, não específicas sobre a gestão de Freire, mas comuns a carreira das educadoras. Representações acerca das relações de gênero estiveram presentes nas entrevistas quando as educadoras se referiram sobre algumas situações, como a escolha da carreira do Magistério. Algumas delas apontaram a escolha da “escola normal” como algo naturalmente destinado às mulheres. Há educadoras que não desejavam seguir a carreira do magistério, mas por conta dessa formação acabaram seguindo a carreira docente. Outras desejavam ser professoras, mas tiveram que resistir a recusas da família, dado, entre ao desprestígio da carreira. Poucas afirmaram que desejavam, desde o início, ser professoras e receberam apoio para isso. Também, está presente em algumas narrativas, a necessidade de abandonar a docência provisoriamente para cuidar dos filhos. A preocupação com os filhos fez uma das educadoras, Cristina, a ingressar no magistério. Da mesma forma, o relato de Janaina aponta para pensarmos sobre dilemas acerca da formação continuada. A educadora apresentou uma experiência frustrada de divulgar para a rede municipal as contribuições de um teórico do campo da educação. Conforme a educadora, os docentes, de modo geral, apropriaram-se do que foi ensinado de forma totalmente diversa da intencionalidade dos responsáveis pela formação. Essas questões apontam para a riqueza dos relatos enquanto meios para a reflexão e de construção de uma história da escola. Nesse sentido, inclusive para não cairmos numa produção difusa e consequentemente pouco útil, analisamos os relatos a partir de algumas conexões com a gestão de Freire na Secretaria Municipal de Educação.

Como dito, a análise aponta para algumas contradições acerca das concepções presentes nos relatos, porém, mais do que isso, observamos anseios, valores, assim como representações sobre a escola e a sociedade por parte das educadoras. Pelas narrativas, é possível conhecermos aspectos ligados a luta interna nas escolas, associada a valores antagônicos de educação e de projetos de sociedade. Do mesmo modo, ao nos falarem sobre suas representações sobre o passado, as educadoras apresentam o que pensam sobre a instituição de ensino e a sociedade no presente. Assim, apresentamos reflexões acerca sobre a gestão de Freire, comparações com outras gestões, como também, discussões sobre as implicações do significado dessas representações na educação atualmente.

Os relatos também apontam para a força das teorias e da prática de Paulo Freire. Ele e sua equipe foram capazes de mobilizar os educadores e promover mudanças importantes nas escolas. A teoria de Freire, também, constitui-se em ferramenta importante para as angústias do mundo atual, como potencia mobilizadora, exemplo de coerência e uma produção que possibilite os educadores de se armarem frente os dilemas da chamada pós-modernidade. As ações desenvolvidas por Freire e sua equipe, a frente da SME, estão nas memórias das educadoras como exemplos de uma administração que buscou transformar as escolas, valorizando os professores, sem, no entanto, mostrar-se populista, mas estimulando práticas democráticas nas escolas.

5.1 A redemocratização

A tese, pela qual, Freire caracterizava como em “*trânsito*”, a sociedade brasileira do período anterior ao golpe, nos ajuda a refletir acerca do contexto político-social do fim da década de 80 e início dos anos 90⁶⁵. O processo de redemocratização após a ditadura civil-militar ocorreu de maneira lenta no que se refere aos aspectos legais. A história da república brasileira está marcada por diversos períodos em que vigorou uma série de restrições à cidadania. Mesmo nos períodos em que o poder executivo não foi chefiado por um ditador, podemos encontrar diversas restrições às liberdades políticas e o agravamento da situação dos mais pobres. A redemocratização, nesse sentido, não significou um retorno a uma situação democrática plena e estável, mas a retomada do processo de sua construção. A ditadura de 64 não foi um evento isolado na história brasileira, mas precedida pela ditadura do Estado Novo. Ambas aconteceram com pouca resistência e duraram o tempo que “*quiseram que durassem*” (REIS, 2004b, p. 171). Lembramos que no Brasil, mesmo os períodos de ordem democrática não se caracterizaram pela ampla possibilidade de participação da sociedade nos destinos da nação, tampouco pela justiça social. O movimento civil-militar de 64, parece-nos típico do panorama histórico brasileiro, marcado por outros golpes de estado e de uma vida política com participação restrita da população. Estamos construindo a democracia brasileira por se tratar de um processo contínuo, como também pelo tempo recente em que passamos a ter reconhecidas garantias inerentes ao exercício da vida cidadã. Dessa forma, apesar de termos a uma legislação que prevê direitos como moradia, educação, trabalho e justiça a todos cidadãos, esses ainda estão distantes do cotidiano de muitos brasileiros, principalmente,

⁶⁵ Atualmente, ainda, as reflexões de Freire acerca da transição para uma sociedade aberta se mostram atuais.

daqueles que residem nas periferias das nossas cidades. Carvalho (2002, p. 192) aponta que tivemos maior participação no fim da última ditadura do que no fim do estado novo. Era evidente o maior protagonismo dos cidadãos brasileiros, pois as mobilizações pelas diretas criaram um clima eufórico e autêntico, que contagiou o início da Nova República. Entretanto, algumas contradições ainda constituíam-se em obstáculos à cidadania, como exemplos, Carvalho aponta a justiça restabelecida que só beneficiava os mais ricos e a manutenção da polícia militar criada para combater as guerrilhas urbanas e rurais que mostrou-se inadequada à proteção do cidadão, tornando ela própria algo a ser temido (p. 194).

Essa dinâmica social nos parece presente nas várias esferas da vida social e política brasileira de modo que todos se constituem a partir dessas relações. Mesmo, a crescente individualização, característica da sociedade moderna, não significa uma oposição entre o indivíduo e sociedade, mas antes uma força comum “*o desenvolvimento da sociedade e o desenvolvimento do indivíduo caminham de mãos dadas e condicionam um ao outro*” (CARR, 1989, p. 32). Desse modo, os brasileiros participaram de um mesmo evento, fruto coerente de nossa história de longa data. Mesmo aqueles que lutaram pela democratização do país nos tristes anos de ditadura civil-militar, quanto aqueles que não tinham consciência das ações dos governantes daquela época, constituíram-se nessa mesma sociedade. Parafraseando Carr, antes de mudar a história, eram produtos da mesma. Longe de se constituir enquanto característica específica da relação entre os mandatários de cargos públicos e a população, o “mandonismo” esteve de longa data presente nas relações entre uma elite, detentora de privilégios, e um povo, explorado. Assim, tanto a perspectiva de aprimoramento dos canais democráticos de participação popular, quanto reformas sociais, foram encaradas como ameaças, principalmente por aqueles que se beneficiavam da sociedade da forma como estava constituída. Nesse sentido, a ditadura militar não foi um evento isolado, não apenas pela ocorrência de outros eventos idênticos na vida política do país, mas principalmente pela sua capilaridade social, com vários setores da sociedade, como parte da imprensa, da igreja e dos empresários, apoiando o golpe. Grande parte da população comungou com as mesmas ideias propagadas por essas instituições. Ao denominar o golpe enquanto um movimento “civil-militar” estamos destacando que este movimento não aconteceu devido a uma ação externa, mas por “*brasileiros natos*” (REIS, 2004b, p. 171). Mesmo levando em conta o apoio de uma potência econômico-militar, como os Estados Unidos, não podemos esquecer que foram integrantes da sociedade brasileira, dentro da polaridade social em que se encontrava o país, que planejaram e realizaram as ações que culminaram com a derrubada de João Goulart e buscaram o silenciamento das vozes discordantes por meio da censura, das prisões, do exílio,

de práticas de tortura e de assassinatos. Destacar apenas o papel dos militares é ignorar a participação de setores significativos da sociedade que apoiaram o golpe e que sustentaram o regime ditatorial, podendo forjar uma ideia de abrangência dos valores democráticos, apesar da intransigência dos militares.

Também cabe ressaltar a longa transição, sob o controle do regime militar, desde o fim dos Atos Institucionais até a promulgação da Constituição de 1988. Constituição esta que, apesar de nos prover de garantias de um estado de direito democrático, como a ampliação dos direitos civis e sociais, não foi capaz de transformar questões fundamentais relacionadas a divisão da terra e do solo urbanos. A justiça militar foi consagrada, sendo os militares julgados de forma distinta dos civis. Na Carta Magna da nação, também, está expressa a tutela das forças armadas sobre a sociedade civil, como nos lembra Reis (2014b, p. 164). O artigo 142 da Constituição define como função das forças armadas garantir os poderes constitucionais, a lei e a ordem.

A respeito da tradição autoritária da sociedade brasileira, Freire desenvolveu grande parte da sua produção teórica para refletir acerca do apassivamento ao qual a população brasileira estava condicionada. Nesse sentido, apesar de todos os direitos garantidos pela Constituição de 1988 e outras leis que se seguiram, muitas das relações sociais que se configuraram ao longo dos anos de autoritarismo ainda vigoravam no final da década de 80. O lastro social que sustentou a ditadura durante longos anos e que se originara desde o período colonial, conforme Freire, ainda estava presente na sociedade. Porém, se durante os anos 60, operava-se a “*rachadura*” da sociedade, quando o povo começava os seus “*primeiros ensaios de dialogação*” (FREIRE, 2011, p. 105), após os anos de ditadura, setores da sociedade foram personagens importantes do processo de redemocratização. Seja por meio de movimentos pela redemocratização, ou por reivindicações trabalhistas, como as greves do ABC, parte da população se organizava pela conquista de direitos. A escola, não sendo uma instituição neutra e isolada da sociedade, refletiu as transformações pelas quais passava o Brasil. Assim como, as polarizações da vida política do país estavam presentes no interior das unidades de ensino.

Freire, ao falar, nos anos 60, sobre a institucionalização do estado de direito no Brasil apontou que havia, no país, uma “*forma política*” de democracia sem, no entanto, ter sido precedida de uma “*forma de vida*” (2011, p.108), dado o alheamento da população no processo decisório e das relações de subordinação as quais estava submetida. Freire, chegou a escrever que não havia povo, dado a situação de apassivamento a qual os mais pobres estavam submetidos. Havia um “*estado democrático, messianicamente transplantado*” (2011, p. 109),

ou seja, éramos uma nação com legislação com princípios democráticos mas que fora criada sem um histórico de participação popular. Não havia experiência de autogoverno, a população estava muda. *“Superpúnhamos a uma estrutura economicamente feudal e a uma estrutura social em que o homem vivia, vencido, ‘mudo’, uma forma política e social que exigiam, ao contrário do mutismo, a dialogação, a participação, a responsabilidade política e social”* (2011, p. 107). Como já abordado, o país estava em *“trânsito”*, ou seja, deslocava-se de uma sociedade *“fechada”*, onde a elite comandava o país sem diálogo com a população, para outra mais *“aberta”*, onde a participação popular se tornava fator preponderante. Após o fim do regime autoritário, essas características ainda tencionavam as relações sociais e políticas do Brasil. Dentro do processo de democratização posterior à ditadura civil-militar, podemos visualizar vários eventos em que a participação popular esteve presente, onde o povo manifestou sua voz. Entretanto, a própria forma *“lenta e gradual”*, pela qual se restabeleceu a democracia no país, apontava para um processo onde a elite não estava disposta a perder o seu controle. No interior das instituições de ensino, essa tensão esteve presente, pois as escolas estavam, ainda, sob a lógica da educação desenvolvida durante o período militar, quando as práticas e tradições escolares se desenvolveram pelo viés do mutismo de educadores e alunos e outras relações autoritárias. As características do estágio de uma sociedade em trânsito, como Freire a havia descrito nos anos 50 e 60 estavam ainda presentes numa sociedade que lutava pela superação dessa herança e a educação refletia esse momento.

Ainda dentro desse quadro, após recente restabelecimento da ordem democrática e uma nova constituição promulgada no mesmo ano, Erundina venceu as eleições municipais, chamando Freire para ser seu secretário de Educação. Neste posto, juntamente com sua equipe, propôs uma transformação radical da escola. Ele pretendia transformar as unidades de ensino em locais que possibilitassem a participação ampla da comunidade, não apenas auxiliando suas gestões, mas participando das decisões importantes; buscou transformar o ensino, chamando os professores a refletirem sobre o seu papel na sociedade, a escolha dos conteúdos e a forma como eram ministrados. Também foram garantidos vários direitos aos docentes durante sua gestão. A escola deveria ser transformada de modo a se tornar um centro produtor de saber, tendo em vista uma educação de qualidade para o filho do trabalhador.

Os relatos das professoras apontam para educadoras que viveram os conflitos de uma sociedade em trânsito, lecionaram⁶⁶ nos anos de autoritarismo e assimilaram de diferentes formas as ideias democratizantes de Freire. A maior parte das entrevistadas passou seus anos de infância em escolas tradicionais, cresceu e se formou como professora durante os anos de

⁶⁶ Apenas uma educadora iniciou sua carreira já nos anos 80.

ditadura civil-militar, mas após o início da carreira precisou cursar uma faculdade. As educadoras também descreveram um primeiro contato com as ideias de Paulo Freire de forma bastante superficial, ou mesmo deturpada, seja por meio do MOBRAL ou do ensino superior. Ao começar sua gestão na SME, Freire e sua equipe promoveram mudanças bastante efetivas na forma das escolas organizarem seu ensino e de se relacionarem com seus educadores, alunos e comunidade. Nesse sentido, observamos, por parte das educadoras, concepções e representações acerca do aluno, da escola, do processo de ensino aprendizagem que se chocam num sentido de explicitar aparentes contradições, apresentando olhares que privilegiam num dado momento uma visão conservadora, ou bancária da educação, convivendo com aspectos de ideais de uma educação progressista. Em outras palavras, alguns relatos apresentaram a força de percepções que apresentam uma “saúde” de um aluno que “respeitava” o professor, mas que era fruto de uma escola seletiva que os fazia evadir. Porém, as mesmas educadoras que relatam essa visão, apresentaram outras concepções, em direção a ideais de uma escola democrática. A exemplo disso, veremos adiante o caso de Ivone, a qual aponta que antes era mais fácil ensinar. Ela descreve uma escola onde os alunos se evadiam de tal forma que pouquíssimos conseguiam concluir o primeiro grau (atual ensino fundamental) e não apresenta um senso crítico em relação a isso, achando essa situação natural e positiva. A mesma professora, no entanto, apresentou como um avanço a diminuição do distanciamento que se desenvolveu entre professores e alunos. A situação descrita pela educadora aponta para um caminho de diálogo entre docente e discente o que contradiz uma perspectiva de exclusão proporcionada pela escola que reprovava em massa, a qual a professora considerava benéfica.

Cabe ressaltar também os aspectos autoritários das direções escolares. Grande parte dos relatos aponta para gestões escolares autoritárias que secundarizavam as questões pedagógicas das unidades, sonegavam informações ligadas aos direitos das educadoras e não permitiam a participação dos professores tampouco da comunidade em decisões importantes da vida da unidade de ensino.

De um modo geral, as educadoras já atuavam na educação enquanto foram buscar a formação no ensino superior. Elas interromperam suas carreiras para cuidar dos filhos quando estes nasceram, mas resolveram voltar após algum tempo. A docência foi uma profissão precária em alguns sentidos por muito tempo. Muitos direitos ainda não existiam, ou não eram de conhecimento pelas professoras.

Quanto à percepção das propostas de Freire e sua equipe pelas educadoras, percebemos o que aponta Chartier (1988) a respeito das apropriações realizadas pelos leitores de livros. A leitura realizada pelas educadoras das ações da SME apresenta alguns pontos de

distanciamento em relação ao que era idealizado pela gestão municipal. A leitura, enquanto processo criativo leva a apropriações por parte dos leitores que invariavelmente apontam para uma visão diferenciada do que é proposto pelos documentos. Entendemos por leitura um processo amplo que compreende a leitura propriamente dita dos documentos, como também as apropriações realizadas pelos professores a partir da percepção das políticas implantadas. Também Certeau (2007) aponta para a relevância de apropriações distintas pelos destinatários da mensagem. Esse autor comenta que os índios colonizados pelos missionários espanhóis, mesmo concordando com pregação destes, faziam leituras bastante peculiares sobre os temas propostos pelos religiosos. Essas propostas foram conduzidas, conforme a secretaria, num processo de ampla discussão e estudo, onde os documentos confeccionados pela gestão tiveram papel importante no debate travado. Assim estes materiais estavam dentro de uma estratégia da administração, tendo em vista as transformações que se pretendia operar nas escolas e o debate necessário junto aos educadores. Era necessário esclarecer e convencer os educadores acerca da importância do que estava sendo proposto. Estes por sua vez posicionaram-se de maneiras diversas frente as propostas (muitas das quais pretendiam uma transformação radical da escola), o que refletia, de certa forma, uma polaridade ideológica, existente nas escolas e que se manifestava, entre outras formas, no modo como as ações da gestão municipal eram interpretadas pelos educadores.

Junta-se a isso o fato de que, em Freire, as propostas de transformação da escola envolvem o debate e a discussão de toda a comunidade escolar que deve ser envolver a partir de vários momentos e espaços destinados à sua participação. Esse tipo de concepção aponta para possibilidades de novas propostas, também para o conflito de ideias e mesmo para as incompreensões. Assim, a concepção teórica de Freire já admitia a sua “releitura” como possível e positiva. Ao afirmar que “*ensinar não é transferir conhecimento*” (FREIRE, 2001, p. 25), Freire nos aponta que não há aprendizado quando o aluno é passivo em relação ao conteúdo e ao formador, mas que este só ocorre quando o aprendiz se torna “*capaz de recriar ou refazer o ensinado*” (p. 26).

Os professores, ao buscar compreender as propostas, recriam-nas ao seu modo de percepção da realidade. “*Nos cursos se discute sobre tudo, mas quem dá o toque é o professor na sua rotina, no seu cotidiano. Pode se falar de tudo nos cursos, mas na sua sala quem manda é você. Não são as teorias. As teorias a gente escuta o que convém e o que não convém, a gente despreza*” nos disse a educadora Eliza, o que é bastante ilustrativo acerca do desafio de qualquer gestão pública que pretenda transformar a educação: convencer os educadores da importância das propostas e de sua viabilidade, que só podem ocorrer com a

participação dos profissionais de ensino⁶⁷.

5.2 Representações da Democracia na Escola

Dentro de um processo de democratização da sociedade, a escola não está num mundo a parte. Pelo contrário, dentro das unidades de ensino há diversas lutas pela superação de aspectos autoritários herdados do período ditatorial, tanto em sua estrutura organizativa, quanto nas relações que se operam entre docentes, gestores, educandos e comunidade. Para Freire (2014, p. 157) “*a democratização da escola não é puro epifenômeno, resultado mecânico da transformação da sociedade global, mas fator também de mudança*”. No período em que Freire foi secretário, esses embates se deram por meio da transformação do currículo, pela ressignificação da autoridade do educador, pela participação também de alunos, pais e funcionários na programação dos conteúdos que deviam ser ensinados (FREIRE, 2014, p. 156). Compreendemos que, ainda hoje, muitas batalhas são travadas no interior das instituições de ensino em prol da construção de uma sociedade mais democrática, de modo que os relatos dialogam com representações do passado, mas cujos olhares foram construídos sob a perspectiva do presente.

Destacam-se nos relatos, representações acerca da democracia interna da escola, seja em se tratando da relação entre professores e gestão escolar, ou sobre a relação da escola com a comunidade, incluindo o papel do conselho de escola e a participação dos pais. Conforme Catani e Silva (2007), é comum encontrarmos em relatos autobiográficos de professores o registro das condições adversas que dificultam o exercício da docência. Os docentes encontram nesse expediente uma oportunidade de “*denunciar os abusos dos superiores hierárquicos*”. Assim, por tratar-se de tema comum na fala de professores, (além de seu caráter autobiográfico) podemos encontrar relatos semelhantes nas entrevistas de história oral. No entanto, algumas educadoras entrevistadas, ao fazerem a mesma denúncia, apontam para ocorrências comuns à vida escolar, sendo significativo que algumas delas tenham interpretado como positivas algumas das relações autoritárias que vigoravam nas escolas. O poder denotado ao diretor foi bastante representado nos relatos como característico do período. De

⁶⁷ Quando uma educadora nos diz: “*na sua sala quem manda é você*”, aponta, involuntariamente, para uma necessidade: a superação da concepção individualista que ainda organiza muitas ações dentro da escolar e aponta para a importância de ações desenvolvidas na escola pela gestão de Freire, como o projeto “*Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade*”, ou a própria ênfase na organização dos conselhos de escolar, nas quais buscou-se que a escola atuasse de forma mais coletiva.

fato, Freire (2006) comenta sobre esta dificuldade que foi encontrada na relação de alguns diretores de escola que tinham uma “*autoridade hipertrofiada*” devido a nossa “*tradição autoritária*” que tentaram entre outras coisas, “*afixar o conselho no seu nascimento*” (p. 133).

Encontramos várias referências nos relatos das educadoras sobre a direção escolar nesse momento. Elas apontaram várias características relacionadas à gestão da unidade que a representam como distante das necessidades do professor e da sala de aula, detentora de poder sobre os docentes, enquanto estes estavam submissos a arbitrariedades e desconhecedores de seus direitos. Situação que mudou a partir da gestão de Erundina e Freire.

Era uma Diretora muito assim “coronel”, sabe? Ela saía no recreio e a turma parava, até de conversar, e olhava pra ela. Então, era bem diferente uma coisa que ele queria impor, aplicar. Uma coisa que ele queria aplicar na Educação porque ele dava liberdade que ela não deixava essa liberdade acontecer. Ela achava que livro está ali, é pra ler e estudar é pra aprender (OFÉLIA).

Num dos relatos a imagem da diretora era de alguém, que muito mais do que respeitada, era temida pelos alunos e pouco acessível aos professores. A postura autoritária da diretora de Ofélia coincidia com uma concepção bancária de educação. Além do aspecto estritamente ideológico em relação a uma postura democrática, a diretora era representada como alguém avessas às novas propostas didáticas. O saber estava nos livros como fonte inquestionável. Valorizava-se o rigor de um rito patriótico e sua disciplina.

Na época do Jânio era rígida, cantava-se o Hino Nacional com a mão para trás, não se conversava não se dava risada em posição, agora não, agora ninguém respeita mais. Pra conversar com a Diretora, o Professor tinha que explicar porque que ele queria conversar com a Diretora, então era uma coisa assim, bem fechada para uma coisa bem aberta sabe, a diferença foi muita pra gente foi um choque na época, mas depois foi acostumando. (OFÉLIA)

A relação autoritária da diretora, não parece incomodar Ofélia, ao contrário da forma que ela representa a postura dos alunos em relação ao hino nacional, atualmente. As mudanças promovidas, que levaram a redefinição do poder do diretor e da relação da escola com o aluno, provocaram um “choque” ao qual, para ela, os professores se conformaram com o tempo. O que nos leva a crer que a professora prefira a característica autoritária que permeava a relação com a direção escolar, por significar disciplina dos alunos e valorização do simbolismo nacional. Assim, de forma aparentemente contraditória, Ofélia elogia Erundina como “*a melhor prefeita que teve na gestão da prefeitura*”. A educadora foi uma das professoras demitidas por Jânio Quadros, sendo readmitida na gestão Erundina, viu seu salário ser valorizado durante esse período, o que contrastou com a situação vivida durante a

gestão seguinte, de Paulo Maluf.

Entretanto, essa característica de empoderamento da direção escolar representada nos relatos, também serviu para enfrentar uma arbitrariedade durante a gestão municipal de Quadros. Ivone nos relatou que, durante a greve, na escola onde leciona não houve demitidos, por conta da postura da diretora que não enviou a lista daqueles que estavam em greve. *“Essa diretora devia ser bem quista para as pessoas não tomarem uma atitude em relação à ela, na época. Ela tinha pulso firme mesmo”*.

Ivone, também vendo aspectos positivos nas relações existentes nas unidades de ensino no momento em questão, aponta que a escola podia *“tomar decisões de acordo com o que fosse melhor para ela”*. Assim, para ela, a escola era autônoma por conta de poder tomar medidas administrativas mais rígidas frente à indisciplina da *“maioria”* dos alunos, o que pode significar o *“direito”* de suspender, ou, mesmo, de expulsar um aluno. Assim, julga a legislação atual negativa para escola.

as próprias regras que tinham na escola ajudavam. A escola podia tomar decisões de acordo com o que fosse melhor para ela. Era mais autônoma. Hoje em dia, não. Mesmo a diretora para tomar atitude, tem que consultar uma pessoa num cargo mais alto. Isso daí eu acho que cansa... é mais difícil tomar certas atitudes dentro da escola em relação ao aluno... Professor não pode tomar atitude nenhuma. Diretor também está de mãos atadas. Família, aqui nessa escola pelo menos, a gente não tem apoio. A gente tem alunos muito bons, mas a maioria atrapalha bastante dentro da sala de aula, exatamente porque as regras não são cumpridas. (IVONE)

Também, uma educadora que atuava em uma escola, mas estava ligada a outra secretaria, queixou-se da forma que a gestão da unidade de ensino tratava os educadores da EDA, na época vinculada à SEBES. Essa situação aparece na fala de Cristina como uma relação de discriminação.

No SEBES, eu vivi preconceito, mesmo. Porque nós ocupávamos as salas das escolas municipais, mas não éramos considerados professores. Nessa época, se eu não estiver enganada, eu até já tinha o Magistério, mas não era considerada professora. Eu tinha uma amiga que era formada em Letras, ela dava aula para os executivos da Varig, tinha outra que era Secretária Executiva em uma empresa grande no Campo Limpo. O único que não era formado na Educação, era dentista. Mas nós éramos considerados leigos (CRISTINA).

Cristina nos conta em seu relato da situação enfrentada, onde estacionamento e até mesmo o banheiro não era permitido o uso a eles que também eram servidores municipais, como os professores da SME e aos alunos.

Dona Neidinha, neste momento, ainda não estava atuando na rede municipal, mas seu relato não deixa de ser significativo em relação ao papel desempenhado pelo diretor escolar nos anos 80. Ela faz uma representação do gestor da unidade de ensino como *“dono”* da

professora. Situação que não era possível de ser questionada devido à própria condição enfrentada pela educadora.

Era um tempo em que a profissão estava completamente a deriva. Sentíamos-nos, mal comparando, como uma empregada doméstica, porque o diretor era nosso dono. Aquilo me assustava muito, mas eu não ficava naquele momento questionando. Não tinha tempo. Ainda recebi a incumbência de ser a pessoa que ganhava mais da família (DONA NEIDINHA).

Eliza também descreveu uma situação bastante difícil no seu relato. Conforme ela, *“tinha problemas sérios de autoridade da diretora. Ela era muito manipuladora, gestava a escola como se fosse a casa dela. Foi um período difícil, o que seguiu foi a equipe de docente. Entre nós tinha muita solidariedade”*.

A relação de autoridade dos gestores nesse período foi bastante comentada entre aquelas que detinham o cargo de professora na época. Ao contrário, as educadoras que desempenhavam alguma função na gestão da unidade não apresentaram a mesma ênfase nessa preocupação. Mírian nos falou do funcionamento dos conselhos, assim como Nadir. Das três educadoras que cumpriam a função de gestoras, apenas Janaina, contou de forma mais enfática sobre o poder da direção escolar. Ao contar sobre o caso de uma professora que enfrentou uma diretora, Janaina nos disse que

isso não era comum, não. Abaixava-se a cabeça. O diretor era autoridade máxima, e era autoritarismo, um autoritário. Poucos diretores, eu já peguei, antes disso, diretores participativos. Grandes pessoas que faziam com que você participasse das decisões. Mas, normalmente, a sua decisão era para participar como ia ser a Festa Junina, a Festa do sorvete. Agora: “Olha, eu quero pintar essa porta de azul, o que vocês acham?”. Não. Isso daí não. Ele fazia o que ele queria no prédio, era parco o recurso financeiro que vinha para as escolas, mas muitos diretores acabavam fazendo coisas idiotas: construção, construção, construção, e esqueciam do principal. O diretor, quanto mais ele construía, mais bem visto ele era, porque ele era uma pessoa com tino para aquilo. Então, eles adoravam uma construção, adoravam reformas. Nem tinha dinheiro, mas tinham que mexer. Agora, a questão pedagógica sempre ficava por último. Se você dizia: “Eu queria tanto comprar tal coisa para a minha sala de aula”. Não, ficava lá no tijolinho dele. Isso acontecia muito e a gente punha muito dinheiro da gente no material pedagógico da sala. A professora acabava formando o seu material. A gente mudava de sala, saía com as suas caixas de material. A escola tinha muito pouco e o Poder Público também dava muito pouco nessa parte.

Em alguns relatos há representações acerca do papel de ocupantes de cargos públicos, exercendo, ou buscando exercer, algum tipo de influência sobre a escola. Para ingressar na rede municipal de ensino *“tinha que ter indicação”*, nos disse Mírian. Situação essa, ocasionada pela ausência de exigência de concursos para o ingresso no serviço público. Assim muitas educadoras iniciaram a carreira na rede após a indicação de um vereador. Nos órgãos centrais da SME, essa relação foi descrita por Janaina que chegou atuar no DEPLAN, durante

a gestão de Quadros. Em órgãos centrais, convém a nomeação de servidores que estejam em consonância com as propostas políticas do gestor municipal. Entretanto, o relato de Janaina nos leva a imaginar uma situação de mera conveniência política na composição da equipe. “*A SME era dominada por apadrinhados. Como que eu posso explicar? Não apadrinhados com uma formação plena de Educação, apadrinhados políticos que estavam lá. Assim, mulheres cobertas de joias, um luxo danado, era quem comandava o antigo DEPLAN*”. Mesmo durante a gestão de Erundina e Freire, ocorre, conforme o relato de Mírian, uma tentativa desse tipo de influência, um vereador pedindo vaga na EMEI em que era diretora. Assim, são significativos os risos de Ofélia quando nos contou sobre como retornou à escola após ser demitida durante a gestão de Jânio. “*Eu fiquei demitida assim, três meses só. Porque o meu irmão, na época era assessor do Secretário da Educação no Estado. E ele (risos)... ele me ajudou a voltar na Prefeitura de São Paulo me explicando um monte de coisa que eu deveria fazer*”. Mesmo descrevendo uma forma legal de retornar à escola, ela valorizou, em seu relato, o contato com alguém que ela julgou importante para ter alguma vantagem, ou, pelo menos, não ser prejudicada na escolha de aulas de 1989.

O que aponta para uma tendência apassivadora da forma como essas profissionais relacionaram-se com a SME, durante algum tempo. Esse tipo de relação clientelista ocorre de longa data no Brasil, constitui-se num vínculo de troca por meio do qual o mandatário concede algum tipo de vantagem, no caso o emprego público, decorrente da situação que ocupa dentro da máquina estatal, em troca de votos. Esta barganha eleitoral, conforma-se em uma prática de corrupção, uma vez que o agente público se apropria da coisa pública em benefício próprio e desvirtua o processo eleitoral (CARVALHO, 1997; FARIAS, 2000). Entretanto, a relação clientelista não se esgota no voto, ela educa o cliente na forma de lidar com o poder e com o Estado. Como lembra Bourdieu (2001) ao apontar a dimensão simbólica da dominação, esse tipo de relação com os representantes do Estado tende a ser vista como natural e mesmo como necessária para quem depende dela. Aqueles que detém o poder estatal constituem o seu “*ponto de vista em ponto de vista universal*” (p. 211). Ao tornarem-se governo municipal, a gestão de Erundina e Freire promoveram diversas ações tendo em vista a democratização da escola, abalando a organização de relações bastante arraigadas na vida política brasileira que estavam presentes nas instituições de ensino da cidade. Aqueles que foram perseguidos, presos, extraditados e censurados estavam, nesse momento, a frente das instituições. Pelos relatos percebemos que elementos de uma relação autoritária insistiram em permanecer. Nesse sentido, não é por acaso que algumas educadoras tenham valorizado aspectos daquele momento relacionados à disciplina do aluno e que não pareçam se

incomodar com o poder da direção escolar. Isso adveio, principalmente, de algumas professoras que já estavam na rede há mais tempo.

5.3 Persistências de uma Educação Conservadora

A análise dos relatos aponta para a persistência de algumas práticas e concepções, atreladas a políticas autoritárias, a busca pela manutenção de uma escola excludente e sem uma base teórica que justificasse tais atitudes. Tratam-se de práticas que não estimulam a criticidade e a autonomia de educandos e educadores, onde os mesmos tem lugares previamente definidos, tendo o aluno o papel passivo, não sendo sujeito de seu conhecimento, e que a liberdade do aluno, mas não só dele, é compreendida como uma ameaça.

Apesar de utilizar o termo “conservador” muitas vezes em suas obras, Freire elaborou mais detalhadamente a conceitualização de uma educação bancária. Haja visto que, mesmo educadores progressistas possam ter uma postura autoritária. A “educação bancária” se define pela centralidade na aula expositiva como método e no professor fonte do conhecimento. Nessa concepção, cabe ao aluno absorver o que lhe é ensinado. O aprendizado é confundido como memorização. Trata-se de uma educação, basicamente, narrativa, onde *“o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração”* (FREIRE, 2005, p. 65). Na concepção bancária, não há espaço para a criticidade do aluno e, de certa forma, o professor também não a exerce. Os estudantes são condicionados a passivamente receber a educação que lhe é depositada. Os educadores buscam depositar um saber que também lhe foi transmitido de forma idêntica. O professor aplica um conteúdo, presente nas cartilhas, ou nos livros, sem maiores reflexões sobre o seu significado. Na educação bancária, o professor fica com o papel de executar as determinações dos órgãos centrais da gestão educacional.

Para Freire, mesmos educadores progressistas correm o risco de desenvolver as características de uma educação bancária, ao não permitir que os alunos participem de forma dialógica das aulas. Quando autoritariamente tentam levar sua visão do mundo ao educando, sem respeitar a leitura do mundo do educando. Entretanto, a educação bancária serve à visão conservadora pois sua ação se dá sobre o oprimido de modo que este se adapte melhor a opressão. A educação nessa concepção se resume a uma doação, pois o educando é considerado um ser que não sabe, sendo que suas experiências não são reconhecidas. O

educador conservador está vinculado à manutenção dos valores hegemônicos da classe dominante, por acreditar que os mesmos são universais e, por isso, acredita que sua aula é neutra e que ensinar é transferir conhecimento.

Chamamos de persistência de uma educação conservadora, concepções acerca do processo educativo que ressaltam os valores de uma educação bancária e que, além disso não apresentam criticidade sobre as condições em que a escola desempenhava (ou ainda desempenha) sua tarefa. O saudosismo é um sentimento bastante natural ao recorrermos à memória, no entanto, ele pode ser bastante ilustrativo por apresentar valores que estão incutidos naqueles que nos contam sua história. Ao dizer sobre o que valorizam no passado, aquele que lembra aponta para uma visão acerca do que, ao seu ver, deveria ter permanecido e compor o presente. Halbwacs (2006, p. 61) aponta que a representação estabelecida pelo indivíduo acerca dos acontecimentos como uma tomada de “*consciência da representação coletiva relacionada às mesmas coisas*”. O que significa que, embora, os relatos partam da experiência individual de cada educadora, as representações de eventos vividos no passado dialogam com uma perspectiva mais ampla. Dessa forma, a valorização de aspectos de uma prática educadora tradicional não se constitui apenas como saudade de uma época, mas como representação de valores e ideais acerca do processo educativo.

Nesse sentido, alguns relatos apresentam visões que não se direcionam para uma educação libertadora. Obviamente, que lecionar não tem se constituído numa atividade fácil atualmente. Além da histórica desvalorização da carreira do professor, muitas escolas não tem se constituído num ambiente propício a prática educativa, com professores e alunos desmotivados e vários registros de violência. Entretanto, frente essas dificuldades, muitos educadores não conseguem associá-las a necessidade de mudar sua prática educativa, ou mesmo de mudar a escola e sua organização, para atender o perfil dos educandos, diferente do aluno dos anos 80. Ou, mesmo, não conseguem acreditar na possibilidade de mudança da escola.

a gente conseguia dar aula, a gente conseguia cumprir a maioria dos conteúdos porque os alunos eram bem mais interessados... os alunos parecem que não amadurecem. eles chegam na quinta serie com um certo comportamento e esse comportamento permanece até a oitava série (IVONE).

Ao final dos anos 80, as taxas de retenção e evasão eram muito altas, como apresentado no terceiro capítulo. Essa situação era perceptível na organização das turmas na unidade escolar. Conforme o relato da Ivone, sua escola atendia uma comunidade bastante carente e localizada, na época, distantemente das regiões centrais, contando com ruas sem

asfalto e de difícil acesso. Concluir o ensino fundamental (na época primeiro grau) nessa comunidade era tarefa destinada a poucos alunos, como o próprio relato de Ivone nos mostra. Em princípio, a educadora não percebe o quão excludente era essa situação, associando o êxito educacional ao mérito do aluno e a quantidade menor de alunos sem suas salas de aula.

E a diferença era essa, o número de alunos. Era uma época que as classes tinham poucos alunos. Acho que não tinha aluno na quinta série. Quando chegavam na oitava estava ainda mais peneirado ainda. Tinha talvez 30 alunos de quinta, sobravam seis, sete alunos de oitava. Tanto é que como espaço era pequeno, a gente dividia a sala de oitava série (era uma oitava só) com a secretaria da escola.(...) Quem chegava à oitava série eram alunos muito interessados muito bons. (Ivone)⁶⁸

Bourdieu (1998) apontou a importância de diversos fatores na constituição dos chamados “bons alunos”. Vários aspectos advindos do capital cultural da família são importantes em relação ao êxito educacional dos estudantes. No entanto, a evasão escolar estava de tal forma naturalizada que a educadora, não se apercebe da crueldade da situação descrita. Os documentos da SME apontam para uma taxa de 17% das crianças e jovens da cidade que estavam fora da escola. A retenção nas escolas municipais era superior aos 20% em todas as séries por toda a década de 80 (SÃO PAULO, 1990e; 1990f). Do mesmo modo, as falas de algumas educadoras que apontam para o apoio recebido dos pais, não deixam de refletir as expectativas dos pais em relação ao ensino e à possibilidade de ascensão social que este poderia proporcionar aos seus filhos. Voltando refletir através das ideias de Bourdieu, além das expectativas dos próprios educadores, o “bom aluno” que completará os estudos é aquele que reúne comportamento adequado, que assimila o conteúdo de forma mais rápida, ou seja, aquele que já se encaixa no padrão da escola e que demonstra a existência de um “capital cultural” adequado aos requisitos escolares. Ao tratar todos “*como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura*” (BOURDIEU, 1998, p. 53). A “*ideologia do dom*” serve, nesse sentido, para justificar as desigualdades sociais, sendo a escola, um componente importante na perpetuação da desigualdade. Concepção, similar a de Bourdieu, defendia Freire (2006). “*É fundamental, creio, afirmar uma obviedade: os déficits referidos da educação entre nós castigam sobretudo as famílias populares*” (p. 21), sendo a própria escola, responsável por grande parte dessa situação. “*Os critérios de avaliação do saber dos meninos e meninas que a escola usa, intelectualistas, formais, livrescos, necessariamente ajudam as crianças das classes sociais*

⁶⁸ Em relação ao número de alunos, ressalta-se tratar-se de uma situação específica vivida por essa educadora. Não apenas, o relato de outra educadora, Ofélia, nos aponta para salas lotadas, como também os dados oficiais apontam para milhares de crianças e jovens em idade escolar que não estavam matriculados, uma parte obviamente devido à evasão, o que, de certa forma, coincide com o relato de Ivone que aponta que a taxa de evasão era bastante alta.

chamadas favorecidas, enquanto desajudam os meninos e meninas populares” (p. 22). A situação descrita pela educadora aponta para aspectos necessários pretendidos pela gestão de Freire e sua equipe, promover uma escola de qualidade para o filho do trabalhador, haja vista, a sistemática evasão de alunos no período. Isso implica na discussão do que ensinar e como ensinar e de buscar os meios para a permanência das crianças e jovens na escola. Como o próprio Freire apontava na época, os alunos não se evadem, na verdade eles são expulsos da escola.

Há, no entanto, educadoras que compreendem o problema da indisciplina como uma questão de aprendizagem

ou você fica quieto, ou você se esconde que nem caramujo, ou você faz o que? Bagunça. Aqui, os mais bagunceiros, eu acredito que não sejam os mais produtivos. Eles podem até produzir, mas em produção textual de texto, eu não acredito que sejam os mais bagunceiros que produzem. Se você levantar a autoestima, ele pode ser até o melhor. (MIRIAN)

Mesmo uma professora adepta dos ideais de Paulo Freire, não deixou de valorizar alguns aspectos nos seus alunos, que também estavam presentes em falas das educadoras mais conservadoras, como a disciplina.

eu não posso esquecer desse garoto. Comportadíssimo, de suéter azul marinho, conforme se exigia o uniforme naquele momento, produtivo. Tinha outro também inesquecível chamado Reginaldo. E outro, que me fugiu o nome. Qual era o problema? Meu livro de notas de meninos era lindo, não tinha nenhuma nota vermelha. Só esse menino não conseguia, ele tirava 5,5 em tudo. Então, ficava aquela nota feia no meio daquele livro, daquela professora tão eficiente. (NEIDINHA)

Assim, mesmo passando pelos anos da gestão de Freire e de outras, que levaram ao aumento do número de matrículas, ao fim da retenção, algumas educadoras ainda valorizam aspectos como disciplina e adequação ao conteúdo e se ressentem de não poder mais punir o aluno como antes, o que na prática significava a retenção e a evasão escolar. A aquisição do comportamento adequado é considerado como vindo da família, a mãe faz o filho se comportar, ou dá esse poder ao professor.

Na minha época, o professor podia exigir do aluno. A mãe dava livre arbítrio para o professor exigir do aluno que estudasse que prestasse atenção. Era uma coisa mais rígida. Agora é mais livre. A criança não tem meta. Não obedece porque não segue uma regra direito. Então, ela acha que tudo é brincadeira. (OFÉLIA)

Exige-se comportamentos adequados pela escola, de certa forma, naturalizados pela instituição de ensino. O alunos devem se comportar dessa determinada forma para aprender, como o aluno não aprendia, a falha era dele que não se comportava dentro dos parâmetros

estabelecidos pela instituição de ensino. Entretanto, na verdade, o aluno em vista ao fracasso escolar acabava por se evadir das salas de aula, permanecendo nos bancos escolares apenas aqueles que se encaixavam nas normas estabelecidas. Convém, nesse sentido, atentar para o fato de que dentro da perspectiva freiriana, a disciplina não deva ser desconsiderada. Pelo contrário, esta é vista como importante para o aprendizado e para a prática cidadã. A licenciosidade constitui para Freire num desrespeito aos outros cidadãos, uma falta de responsabilidade e não condiz com a vida democrática. O aprendizado, ao necessitar de esforço, carece da disciplina enquanto meio eficaz para alcançar o conhecimento. Uma prática libertadora não se constitui em sua ausência, pelo contrário, a disciplina torna-se um meio indispensável para uma educação libertadora. Entretanto, ao pensar a disciplina como tendo um caráter dialético, esta pode tanto estar relacionada a uma prática libertadora, quanto autoritária. Do mesmo modo, a sua ausência pode servir a uma forma de autoritarismo. Freire coloca a questão da disciplina numa atmosfera mais ampla, enquanto competência importante para a vida cidadã. Esta é importante tanto para aquisição do saber, quanto para a construção da cidadania. Dada a tradição autoritária brasileira, Freire (2012) colocava a cidadania como algo a ser conquistado, *“a cidadania não chega por acaso”* (p. 195). Assim, a educação na escola não deve estar desvinculada dessa tarefa de educar para a cidadania. A prática educativa nesse tipo de concepção implica num determinado tipo de disciplina oposta aquela desenvolvida por aqueles que concebem o ensino enquanto transferência de conhecimento. A disciplina para o exercício da vida cidadã, que significa o usufruto e a responsabilidade frente às liberdades de uma sociedade democrática. Assim, o diálogo se torna um diferencial. A disciplina, enquanto condição para o aprendizado e que possibilita o diálogo entre professor e alunos, constitui-se em uma experiência distinta numa perspectiva onde o educador tem o papel de ensinar, aquele fala, que ensina, agente da educação, e o aluno ouvinte, com o papel de aprender passivamente, não sendo sujeito de seu saber. Trata-se de diferenciar de uma disciplina apassivadora de outra que se constitui enquanto requisito para a libertação.

A disciplina, neste caso, servia como um dos componentes que levavam à exclusão, dada a alta evasão que acometia o ensino. Permaneciam nas escolas, as crianças e jovens que, de alguma forma, enquadravam-se naquilo que a escola esperava deles. Assim, a disciplina, numa esfera democrática, trata-se de uma competência a ser ensinada para que o aluno possa desenvolver suas potencialidades, como também elemento constitutivo de uma sociedade democrática. Nesse sentido, a escola ainda cultivava algumas práticas herdadas do anos de ditadura civil-militar. A construção de novos paradigmas para as relações no interior da escola tendo por perspectiva uma sociedade democrática, ainda é tarefa em curso e que, entre os

vários desafios, também enfrenta o desejo de alguns ao retorno de formas vigentes nos anos de autoritarismo, sem aperceber-se nas consequências, como retenção e evasão características do período.

Atualmente, a retenção foi contida e há esforços significativos para que os alunos continuem na escola, de modo que aqueles estudantes que não atingem os resultados esperados e não se comportam da forma esperada continuam nas salas de aula. Também, garante-se a permanência de muitos que ficariam poucos anos nos bancos escolares, por se encontrarem entre os mais pobres e aqueles que se envolveram com atos infracionais. Isso implica num desafio a professores que foram educados e se constituíram como professores em escolas com altos índices de evasão. O aluno não é mais o mesmo, mas a escola parece funcionar de forma idêntica e os educadores não conseguem ver alternativas, pelo contrário, alguns parecem desejar um retorno àquela escola onde o aluno lhe obedecia, sem compreender o significado disso. Parece-nos significativo a existência desse tipo de relato que justifica o aprendizado de outrora que a partir uma relação onde o aluno aprende devido a existência de regras mais rígidas, onde a família participa empoderando o professor, o qual fazia o aluno estudar e não percebe as consequências excludentes dessa relação, nem as relações autoritárias que existiam na escola que baseavam essa relação e que prejudicava as próprias educadoras. Apesar do fato de que, nesta pesquisa, esse tipo de relato se restringir a duas educadoras, este nos parece mais importante, pois tratam-se de duas educadoras do cargo de Professor de Ensino Fundamental II e Médio. Dentro do universo pesquisado, entrevistamos educadoras atuantes na educação infantil e do ensino fundamental. Nessa etapa da educação básica temos educadores que atendem do primeiro ano até o quinto (durante o período da gestão de Freire, correspondia a primeira e quarta série, respectivamente), cujo o cargo Professor de Educação Infantil e Ensino fundamental I e educadores que atendem alunos entre 11 e 14 anos que estão entre o sexto e o nono ano (quinta série e oitava série respectivamente, durante a gestão de Freire)⁶⁹, cujo o cargo Professor de Ensino Fundamental II e Médio, são os chamados professores “especialistas”. Nesta pesquisa, entrevistamos quatro professoras que atuavam (e parte ainda atua) como educadoras da quinta a oitava série (atualmente da 6ª a 9ª série). Destas uma delas, Paula, detém uma prática bastante diferenciada, atuando no laboratório de informática educativa e portanto com experiência docente diferenciada dadas as especificidades de seu ambiente de trabalho; outra, Dona Neidinha também tem uma postura militante bastante clara em prol da proposta freiriana e

⁶⁹ Durante a gestão de Freire na SME-SP o ensino fundamental correspondia a 8 anos apenas. Ao contrário do registrado no texto, já em conformidade a duração do ensino fundamental de nove anos.

que não deixou de valorizar a disciplina, embora, não o fazendo de um modo tão enfático. Assim, os relatos apontam para uma representação que deve ser mais ampla entre os professores. Do mesmo modo, acabam apontando para a necessidade de transformação do currículo e dos procedimentos escolares, uma vez que este tipo de ideia sobre a escola não está presente na fala de uma educadora que estruturou seu relato com vários eventos onde buscou inovar sua prática, pode ser um indicativo dos resultados de uma relação diferente proporcionada por essas experiências, como pode ser característico do engajamento da professora.

Como lembra Bourdieu (1998) *“um sistema de ensino como este só pode funcionar perfeitamente enquanto se limite a recrutar e selecionar os educandos capazes de satisfazerem às exigências que se lhe impõem”* (p. 57), ou seja, serve para educar aqueles que já contam com o “capital cultural” adequado. Ao mudar esse caráter, passando a receber todos os alunos e se dedicando principalmente à aos filhos da parcela mais pobre da população, a escola pública necessita ser reinventada. Freire e sua equipe buscaram essa transformação da escola naquele momento, mas grande parte das ações desenvolvidas não tiveram continuidade. Assim, é sintomático que a educadora Paula, não tenha a mesma visão de colegas do “fundamental II”, atuando num ambiente que teve início durante a gestão de Freire, os laboratórios de informática educativa que se originaram do Projeto Gênese, já comentado nesta tese.

Os relatos também demonstram uma ideia de participação da comunidade como suporte para a autoridade do professor. Em alguns relatos, a ideia apresentada era que ter apoio da família era sinônimo de ter poder sobre a criança, fazê-la ela estudar, discipliná-la. A criança, enquanto educando, é vista como o objeto da educação que deveria se adequar aos modelos pré-estabelecidos. Assim, se em alguns relatos, a participação da comunidade foi lembrada a partir da atuação dos conselhos de escola, ou mesmo por meio da sua organização, ocorreu, também, de haver falas ressaltando a atuação de pais que endossavam as atitudes dos professores. Por essa visão, o professor era uma autoridade, a qual os pais submetiam a educação de seus filhos, sem maiores questionamentos.

Ao valorizar o passado como exemplo das condutas dos alunos, além de um saudosismo, ressalta-se a fé em valores conservadores, sem atentar a memória de que a escola era excludente. Frente as dificuldades enfrentadas pela escola de um novo tempo não se busca novas soluções. Essa possibilidade não foi cogitada nos relatos, o que nos faz pensar numa ausência de projeto social. Mesmo a projeção de uma ideologia que aponte para a realização de uma utopia, não apareceu nas entrevistas.

Aí, eu sempre digo que o professor, todos. Professor é conservador e tem que ser. Pergunta-se em vários livros, inclusive marketing educacional, você lê e ele pergunta assim: “Por que o professor que é o sujeito do conhecimento, que devia ser de vanguarda, ele devia estar na ponta do conhecimento e está muitas vezes tem o professor pesquisador, que ele tem as últimas informações da ciência dele, por que que ele é tão conservador? Porque ele não quer mudar (NADIR).

Nadir nos contou sobre um livro que leu onde constava o conservadorismo do professor, onde essa característica era vista como integrante de sua essência.

Ao descrever a concepção bancária de educação, Freire apontou ideias e práticas existentes nas escolas brasileiras que contribuíam para o apassivamento da população e para a exclusão social. Entretanto, essa concepção ainda se apresenta nas mentalidades de algumas educadoras. Frentes as dificuldades inerentes à prática educativa enfrentadas atualmente, muitos relatos não vislumbraram a busca pela transformação da escola, mas apontaram para uma nostalgia de um tempo em que acreditam ser mais fácil ensinar, sem aperceberem-se do caráter excludente que se ocultava naquela forma de organização. Assim, algumas educadoras salientaram os aspectos positivos da vida funcional conquistados naquela gestão, desassociando do processo de democratização da escola. Outras valorizaram a importância de Paulo Freire para aquele momento como inspirador para a transformação que se via operando nas escolas e que elas se mobilizaram para tal, mas não deixaram de se ressentir de sua ausência atualmente, como veremos mais adiante.

5.4 A participação da comunidade e os conselhos de escola

O tempo em que a expressão popular foi restrita em nosso país e a forma arbitrária pela qual o poder público lidava com o povo, constituíram condições que não permitiam a participação popular sem o estímulo e a transformação das estruturas das escolas de modo que essas passassem a ouvir a população. A comunidade estava acostumada a ter uma participação restrita nos canais de decisão disponíveis, até então. Por outro lado, boa parte dos gestores das unidades de ensino e dos próprio professores havia construído sua atuação profissional durante os anos da ditadura e dessa forma não estavam acostumados a relações mais dialogais com a comunidade. Apesar de serem constituídos os conselhos de escola, havia a necessidade de que os gestores das escolas e educadores estivessem dispostos a aprender novas formas de se relacionar com a comunidade para que este mecanismo funcionasse de fato.

A gestão de Freire buscou estimular e consolidar a participação dos pais na escola. Ele

defendia que a participação da comunidade não deveria se restringir a ajudar a unidade escolar quando essa necessitasse de sua atuação. *“A participação para nós, sem negar esse tipo de colaboração, vai mais além”* (2006, p. 75). Em sua concepção, a população deveria participar das decisões importantes acerca da escola, juntamente com seus educadores, gestores, funcionários e alunos. Como instrumento para essa participação, o Conselho de Escola tinha uma grande importância. Debates importantes, como o projeto político pedagógico da escola e a adesão a projetos, como o *“Gênese”* e o *“Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade”*, deveriam ser apreciados pelos conselheiros. Entretanto, uma concepção de certa forma utilitarista em relação à comunidade destacou-se, mesmo entre aqueles que aceitaram as propostas da SME-SP. Isso de certa forma é consequente da pouca tradição democrática da qual dispomos e podemos, inclusive, situar essa visão entre as barreiras encontradas para a implantação dos conselhos. Entretanto, em alguns relatos a participação dos pais foi representada como um valor em si, sendo destacada a qualidade do momento em que a escola vivia tendo, entre outras, a característica de ter pais e mães atuando nas decisões importantes.

Os relatos não deixam de representar as dificuldades da implantação dos conselhos de escola. Uma delas a própria tradição vinda da gestão anterior, onde o órgão era apenas uma instância consultiva, insistia em permanecer. *“Chegava no conselho e ‘é isso, isso, isso’. O Pai ficava assim ó. Não tinha voz. Agora é difícil essa introdução. Na época dependia do diretor”* nos contou Mirian. Na época, ela era gestora de uma EMEI, disse-nos que o conselho a ajudou a gerir sua unidade, mas que havia diretores que não permitiram o funcionamento do mesmo em suas escolas. Essa declaração combina com a fala de Eliza, professora numa EMEI, apesar de perceber por outras vias a abertura da gestão municipal, viu, na sua unidade, a diretora manipular o conselho de escola conforme seus interesses. *“O conselho de escola era ela. Ela já vinha com a ata pronta, não se construía depois do conselho. Só colhia as assinaturas dos pais. Não tinha reunião, não se discutia. Não tinha democracia. Escolhia até os professores que iam participar, não era livre. (ELIZA)”*. Mirian e Eliza estavam em escolas de educação infantil nesse momento, o que pode denotar algo específico dessa modalidade de ensino. Apesar da situação descrita, a própria Eliza nos relata da importância da comunidade escolar no enfrentamento contra o autoritarismo desempenhado pela direção escolar. *“A participação da comunidade foi importante também, alguns pais peitavam algumas situações. Então, graças a Deus, as coisas foram se modificando. A comunidade nessa época era diferente. As necessidades também eram diferentes.”* (ELIZA).

Outra dificuldade é a própria inércia da comunidade em não participar do conselho de

escola “*tem outras comunidades que, simplesmente, não aparecem. Lá na época do Paulo Freire, o pessoal dizia assim: - Olha onde a comunidade não comparece a responsabilidade é da escola, a escola não abre as portas para as pessoas*” (NADIR).

Nesse sentido, não bastava permitir a entrada da comunidade na escola, mas havia a necessidade de estimular sua participação, o que foi conseguido em algumas unidades onde o acompanhamento da SME se mostrou importante. Assim Paula, encontrou, logo no início de sua carreira na prefeitura, uma das escolas que participaram como piloto do projeto “*Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade*”⁷⁰. Ela nos retrata uma escola com ampla participação dos alunos e dos pais. Nesse relato, a comunidade não deixa de ser representada como aquela que ajuda a unidade de ensino. Entretanto, ela apresenta outros elementos que indicam uma participação mais ampla. Conforme a educadora, os pais eram ouvidos, “*opinavam sobre o que acontecia*” e os alunos organizaram um grêmio pelo qual promoviam algumas atividades. Em sua fala, também destaca-se a atuação dos alunos por meio do grêmio estudantil.

Quando fui para a escola seguinte em Perus, o Cândido Portinari, tinha uma participação ativa dos pais. Talvez até tivesse conselho e na época não me toquei que aquilo fosse. Havia reuniões e nelas os pais opinavam sobre o que acontecia, como se fosse conselho mesmo. Porque eles falavam a respeito do que acontecia na escola. Lembro que a escola tinha uns desenhos bonitos feitos pela comunidade, tipo grafite. A comunidade participava da manutenção da escola, de várias coisas que aconteciam lá. Mas eu fiquei só seis meses, lá. Lá tinha um grêmio que fazia várias atividades. Campeonatos, shows, apresentações culturais dos próprios alunos. Era bem ativo. (PAULA)

Ao não termos consolidada uma cultura de participação, o funcionamento dos conselhos dependeria de esforço e de formação dos conselheiros. Paula nos conta sobre uma escola integrante de um projeto que estimulava a participação da comunidade nas decisões da escola. Dona Neidinha, no mesmo sentido, vai mostrar no seu diálogo a participação de integrantes de universidades que apoiaram as formações da SME.

O conselho era o lugar mais delicioso que tinha, porque, na verdade, essa questão da obediência ao que está determinado oficialmente é um negócio que me assusta. A pessoa se suspende para se adaptar a nova ordem. Então, naquele momento era bacana pertencer ao conselho, fazer as discussões. E os pais foram tomando força, chegavam e discutiam. Botavam as coisas no lugar. Tinha muito embate, era muito gostoso. Nessa época, chegaram uns universitários diferentes na escola. Começa um diálogo com a universidade. Tinha um professor de História da Unicamp. Lembro-me de esmiuçarmos um assunto, que não lembro o que era... a maior discussão na escola era se era para vir de uniforme ou não. Os pais queriam uniforme e nós queríamos “anarquia”. (Dona Neidinha)

⁷⁰ A unidade consta nos documentos como participante do referido projeto. Apesar da educadora não se lembrar da existência de conselho de escola, a participação no projeto precisava da anuência desse órgão. Ao falar da participação da comunidade nos induz a pensar na atuação do conselho de escola.

Destaca-se nesse relato a descrição de um debate em que educadores e comunidade estavam de lados opostos. Também o CRECE foi lembrado como forma articuladora e promotora do funcionamento dos conselhos de escola. *“Havia formação para participar dos conselhos de escola a partir do CRECE que tinha um conselho dos conselhos. Eles davam uma formação para pais de alunos que quisessem participar”* (NADIR).

Esses relatos se distanciam do de outras educadoras que apresentaram a participação dos pais como uma forma de apoiar a escola. Se Paula nos falou sobre uma escola que se caracterizava pela participação da comunidade e dos alunos, e Dona Neidinha relatou um conselho onde se discutia com os pais, a forma como deveria ser a educação dos filhos, houve ainda, entrevistadas que apresentaram um outro tipo de atuação dessa instância. São relatos que apontam para uma concepção de conselho como auxiliar da administração escolar. *“quando eu introduzi, foi difícil também para mim, não é fácil, mas eu tive sorte. eu tinha um dos pais que era um dos donos de uma imobiliária, eu tinha outro que era pedreiro. porque agora as verbas são boas. Nós não tínhamos essas verbas”* (MÍRIAN). No relato de Janaina, aparece o esforço em trazer a comunidade para participar do conselho de escola, criando horários alternativos. Ainda assim, a participação dos pais, conforme ela, ocorria no sentido de acompanhamento da vida escolar dos filhos, ficando fora de *“decisões administrativas”*.

Nessa comunidade, às vezes, a gente fazia a Reunião de Conselho, mesmo sendo uma EMEI, às oito da noite. Por que? Porque era o horário que a gente podia trazer os pais que vinham do trabalho e participavam, chegamos a fazer aos sábados. Então, a gente começou a pôr o pai mais a par da escola. Não tinha participação nas decisões administrativas, muito pouco. Mas, na participação da vida da criança sim, bastante (JANAINA).

Havia, ao que se indica pelos relatos, a necessidade de grandes esforços para levar a comunidade a participação no conselho. Essa não ocorreu de forma espontânea mas foi necessária que a escola se adequasse, como também existência de formação e a participação de uma assessoria para os educadores foi fator importante.

Ainda assim, em grande parte dos relatos há predominância de uma participação da comunidade voltada à vida escolar do aluno e ao auxílio da escola. Uma atuação mais ampla incluindo o que se pretendia pela SME-SP, chegando a participar da escolha dos conteúdos ensinados pelas escolas parece um grande desafio. Em muitos casos, nos relatos em que a educadora reclama do nível de participação dos pais que não mais endossam suas atitudes, é possível pensar numa ideia de poder detido pelo professor na escola, cujo o modelo de participação dos pais da escola, endossador das atitudes desta, o fazia se sentir fortalecido. A ideia de participação dos pais, neste caso, era restrita à ajuda à escola e ao acompanhamento

da aprendizagem do filho, que nos relatos é enfatizada pela questão disciplinar. Pelo argumento traçado nesse tipo de relato, os pais, quando passaram a não, necessariamente referendar, o que a escola dizia, enfraqueceram o professor. Podemos constatar que muitos daqueles que se acostumaram a um determinado tipo de relação com os pais, não estavam convencidos da importância da mudança em curso. Nesse sentido, a concepção defendida por Freire era de justamente abalar a relação de poder no interior da escola com participação efetiva da comunidade, podendo ela, inclusive, integrar a escolha dos conteúdos ensinados (2014, p. 153). Fruto de anos em que a participação popular era restrita, alguns educadores desejam um protagonismo limitado da comunidade que não deveria questioná-los, mas auxiliá-los em suas decisões. O conselho de escola precisava ainda criar sua cultura de atuação, estabelecendo os parâmetros da participação da comunidade escolar. Entretanto, muitos educadores estavam dispostos a ouvir a comunidade, mesmo após o término daquela gestão. Nadir, apresentou, em seu relato, a atuação de uma equipe gestora junto a comunidade escolar, após o fim da administração de Erundina. Conforme ela, tratavam-se de educadores que tiveram a “formação” freiriana que estabeleceram uma relação próxima da comunidade, concedendo um reivindicação dos moradores. Conforme Nadir

eles queriam uma passagem da favela para a rua da escola. Então, eles fizeram um corredor dentro da escola para eles fazer essa passagem. Às vezes, uma reivindicação, uma “reivindicaçõzinha” que a escola atenda mostra para a comunidade que a escola está interessada (NADIR).

Dentro da perspectiva de participação da comunidade na escola, o que parece mobilizá-los foram assuntos mais práticos, por isso a ênfase demonstrada no acompanhamento escolar e melhoria da estrutura física da escola.

No entanto, não registramos relatos contrários ao funcionamento do conselho de escola. Mas, em contrapartida, muitas educadoras reclamam da atuação dos pais. Para elas, antes suas ações eram endossadas pelos pais e mães dos alunos, ao contrário de hoje. Alguns relatos não parecem nos dizer sobre a atuação do conselho em si, mas da participação dos pais na escola como um todo. No mais, não deixam de fazer uma representação dos papéis dos pais na escola. Esse papel seria de fazer o filho estudar e se adequar à disciplina escolar.

5.5 Uma Categoria Dividida

Os documentos da gestão apontam para a existência de divisões e resistências entre os

educadores em relação às ideias propostas por Freire e sua equipe, de modo que, essas divergências devessem aparecer nos relatos. Entretanto, apenas uma educadora se colocou claramente contrária a Paulo Freire (Ofélia), ainda assim, essa professora considera o governo de Erundina como a melhor gestão em relação à educação. Essa educadora, por muitas vezes apresentou ponderações em algumas de suas posições “*Não é que eu não concordo, eu fui criada num sistema diferente*”. Seguindo, nesse sentido, outras educadoras cujos relatos apontam para práticas não necessariamente progressistas, mas bastante convencionais, também nos contam para uma admiração da figura de Paulo Freire. O que pode, num primeiro momento, nos levar à conclusão de que as divergências que ocorriam, não eram necessariamente entre os que estavam contras e a favor do projeto, mas uma relação mais tácita em que não havia uma oposição no atacado, mas que em alguns pontos havia resistência. Entretanto, outros relatos contradizem essa possibilidade, apontando de forma enfática as cisões entre os professores. Assim, outra hipótese é que, com o tempo, as ideias que eram revolucionárias, ou tidas como radicais para aquele momento foram aos poucos sendo melhor assimiladas pela rede. Haja visto o esforço da gestão e do próprio Freire em elucidar suas ideias, além da sua influência teórica no campo educacional como um todo. Nesse sentido o relato de Ofélia é bastante ilustrativo em relação a esse resultado.

eu comecei há ver o lado dele, eu achei que ele realmente tinha razão. Mas, ainda na época, eu achava que era muito aberto, ele já queria dar liberdade para as crianças. Mas a minha Escola tinha a Diretora que era rígida. Era uma Diretora muito assim “coronel”, sabe? Ela saía no recreio e a turma parava, até de conversar, e olhava pra ela. Então, era bem diferente uma coisa que ele queria impor, aplicar. Uma coisa que ele queria aplicar na Educação porque ele dava liberdade que ela não deixava essa liberdade acontecer. Ela achava que livro está ali, é pra ler e estudar é pra aprender (OFÉLIA).

Entretanto, muitas práticas convencionais persistem nas práticas docentes. Boa parte das proposições da pedagogia crítica foi assimilada pelos educadores, mas, isso não parece com força o suficiente para mudar a condução das aulas. O que nos parece, a partir dos relatos, é que, antes, os professores que desejavam mudar suas aulas estavam vinculados a um projeto e visão de transformação da sociedade e que estavam em lado oposto, a outro tipo de educador mais ligado aos valores já constituídos e que não queria mudar sua prática docente. Hoje, como a possibilidade de transformação social não aparece como uma visão viável, a distinção entre visão de mundo e prática não aparece tão demarcada como antes. Assim, é possível, hoje, admirar Paulo Freire, mas nem por isso deixar de promover uma educação bancária. Como nos disse Eliza, naquela época tínhamos “*a esquerda com cara de esquerda e a direita com cara de direita. Hoje está tudo muito misturado, não sabemos quem é quem.*”

Fica uma fusão de identidades”. De forma semelhante, Janaina nos conta sobre a divisão entre os professores. *“Ou ele era aquele professor que estava acomodado, dentro daquele trabalho super tradicional. Ou então, chegavam aqueles com uma ideologia de esquerda, que queria quebrar tudo. Então, tinha muito conflito”*.

A referência a esse tipo de divisão foi comum nos relatos. Eliza os divide entre professores “malufistas” e “revolucionários”.

Entre os professores tinha muita divergência política. Os tradicionalistas, os Malufistas e esse olhar mais revolucionário, de educação mais laica, mais produtiva, mais independente, mais pensativa, mais crítica. Tinham essas alas e ainda tem, ainda existem. Isso aparecia bastante na escola onde eu estava. Isso aparecia assim “Vai dar muita informação para essa gente para virar o que? Vai virar tudo comunista”. Umas bobagens eram ditas. É como se fosse negado o saber, que tivesse que ser um carimbo. Umas pobreza de espírito e deseducação social muito séria de professores. (ELIZA)

A fala de Dona Neidinha aponta aspectos da mudança de paradigma que a gestão de Freire representou. Segundo ela, a própria comunidade, buscava uma educação mais próxima de modelos tradicionais *“Na questão do ensino, as mães queriam “nota”, “obrigação”, “professora brava”*. *E a turma do Paulo Freire dizia que era devagar, que não era assim. E eles com aquela pressa para enfiar no mercado de trabalho e nós atrás da formação. Imagina que delícia que era!”*.

A educadora Paula, na sua visão, aponta que muitos professores posicionaram-se contrariamente à gestão, devido às mudanças que esta propunha. Por essa visão, muitos professores queriam manter as mesmas práticas, não queriam mudar suas aulas e nem o seu olhar sobre o aluno.

Não época do Paulo Freire, muitos professores já eram contra, porque ele era comunista. Era mais ou menos assim “Por que você quer me tirar da minha situação de conforto? Eu estou tão confortável escrevendo na lousa que o coletivo de tijolos é parede, por que você quer que eu pare de fazer isso? Por que você quer que eu pense? Por que tenho que me preocupar com a droga do menino? A droga dele ele vai fumar lá fora. Por que tenho que entrar nesse mundo? Por que tenho que discutir sexualidade com os meninos? Isso é função dos pais.” Entendeu? Era alguma coisa meio assim. “Estou aqui para dar aula de português, por que vem me falar para eu trabalhar junto com outras disciplinas?”. Era esse tipo de resistência. (PAULA)

Paula relata outros aspectos dessa divisão entre os educadores, apontando que mesmo em relação ao ensino de jovens e adultos, esses dilemas permaneciam. Conforme ela, *“a questão da EJA, tinha gente que criticava o fato de existir, porque achava que o tipo de educação proposta deveria ser outra. Tinha gente que queria colocar o mesmo tipo de alfabetização que tinha para as crianças para os adultos”*. O que coincide com o apontado por Cristina que chegou a definir como ruim a passagem da EDA para a SME-SP. *“Eu entrei*

numa sala e o profissional estava trabalhando matemática da mesma maneira que ele trabalhava para a primeira série do regular. Mas ele estava trabalhando com adulto”.

Paula era, na época, professora de Língua Portuguesa, atendendo da 5ª a 8ª série do ensino fundamental, mas a situação que descreveu é idêntica à relatada por Janaina, na época, gestora de uma EMEI. Os horários coletivos, dessa forma, serviram para que as diferenças aparecessem.

a gente tinha grupos contra, eu trabalhava com uma diretora nessa época, eu trabalhei o período todo da Erundina com a mesma diretora. Ela era malufista. Então, para ela, eu era uma boba. Nas nossas conversas, ela achava aquilo uma besteira. Tanto que, no final da administração, quando o Maluf foi candidato, ela se cobria de botons para ir na DRE. E nas reuniões com o Paulo Freire também tinha. Eu estou tentando buscar na minha cabeça alguma coisa. Mas a gente tinha sim os contrários. Tinha as supervisoras que não concordavam. Tinha as coordenadoras pedagógicas, que mesmo participando das formações, iam para o outro lado (JANAINA).

Nessa época, era comum encontrar militantes do PT utilizando broches com a estrela, símbolo do Partido, daí a referência aos botons com propaganda do candidato contrário, descrevendo uma provocação por parte da diretora. Convém notar, as referências nos relatos a alguns termos como “comunista”, “revolucionários”, “ideologia de esquerda”, referidos a professores e ao próprio Paulo Freire. Além da divisão entre os grupos, os termos apontam para a visão construída ainda anterior ao golpe de 64, quando a pedagogia de Freire foi associada, por setores conservadores, a uma forma de doutrinação marxista, ideia que insistia em permanecer no momento. O “medo do comunismo” através desses relatos, aparecia ainda presente na memória de muitas educadoras que, a exemplo do que vimos divulgado pela imprensa paulista no período pré-golpe, associavam as propostas de Freire e da SME-SP à doutrinação de esquerda.

O fragmento abaixo, do relato de Nadir, serve-nos de exemplo acerca dessa visão.

É lógico que a visão inicial do PT era uma visão socialista da história. Eu lembro de reuniões que a gente recebeu apostilas dizendo que a escola tinha o dever de incitar o cidadão à rebelião, à guerra, à revolução. Eu lembro que eu li aquilo e falei:
- Meu Deus! Eu vou pegar os meus alunos e vou dizer para eles que tem que se revoltar a esse nível? Era uma apostila que entregaram numa reunião de CPs. Eu me lembro bem. Não tenho mais elas. Eu até joguei fora, porque achei aquilo tão radical que eu não quero isso (NADIR).

Não encontramos, entre os documentos oficiais pesquisados, algum texto com a tônica descrita pela educadora. No relatório da SME (1992e) há a relação de textos utilizados na formação de coordenadores pedagógicos. Tratam-se de textos ligados a condução do trabalho do coordenador da escola, como articulador do trabalho desenvolvido na unidade escolar, sobre a escrita do aluno, a avaliação escolar, cujos autores citados: Paulo Freire, Miguel

Arroyo, Telma Weisz. Também nos outros documentos consultados, presentes entre as referências dessa tese, não foi encontrado algum escrito com um teor parecido ao descrito pela educadora. Como Chartier nos alerta, há uma diferença entre o que o autor propõe em seus textos e a leitura realizada pelos seus leitores. A apropriação realizada por Nadir é significativa da polarização do momento. Da mesma forma, os boatos podem ser compreendidos dentro da perspectiva das diferentes visões que havia nas escolas. Voltando a Bourdieu acerca do poder simbólico, aquele que era proibido passou a ser permitido e encontrou um campo de luta. As representações, típicas do período pré-ditatorial, acerca do perigo comunista ainda permaneciam no imaginário de muitas professoras. A própria Nadir nos descreve um boato da época acerca do governo petista.

Eu fui escolher no dia 30 de dezembro, porque estava dito que o PT iria impugnar o concurso. Dizia-se que ninguém ia escolher nada, que as escolas seriam geridas por professores eleitos por dois anos. Falaram um monte de coisa, que iam por a gente a disposição, que iam por diretores e CPs efetivos à disposição. Falaram um monte de coisa, no fim, isso não aconteceu. (NADIR)

A Assim, os relatos ilustram algumas das dificuldades enfrentadas pela gestão. As apropriações das ideias veiculadas pela gestão estavam em consonância com os dilemas do processo de redemocratização. Assim, as propostas da SME enfrentaram, o preconceito, o desconhecimento e concepções ideológicas autoritárias. Entretanto, também encontraram terreno fértil em educadores que abraçaram os ideais de construção de uma escola pública popular. Esses dois grupos conviveram nas escolas e cada qual, ao seu modo, relacionou-se ao seu modo com as propostas da gestão, ou atuando pela transformação da escola, ou tentando se esquivar, buscando a manutenção de práticas autoritárias, ou conservadoras, como alguns diretores descritos nos relatos. Isso não significa que todos os educadores acabaram por se definir dessa maneira, mas as representações acerca desses grupos apareceram com certa frequência nos relatos, de modo a considerarmos ser significativo esse tipo de posicionamento entre os educadores durante aqueles anos.

5.6 A Influência do Mobral

Boa parte das educadoras entrevistadas teve o primeiro contato com a teoria de Paulo Freire através do trabalho com educação de adultos em salas do MOBREAL. Em 2.8 “O

método Paulo Freire e o MOBRAL” apresentamos como as ideias de Paulo Freire foram ressignificadas pelo regime militar, promovendo um método de ensino padronizado para todo o país e bastante distante dos princípios defendidos por Freire, sendo uma proposta alheia a qualquer forma de criticidade. Dessa experiência, as educadoras lembram principalmente do uso de algumas palavras-chave, destacando “tijolo”. Não há menção por parte delas de que teoria de Freire estivesse deturpada, ou alijada de alguns pontos essenciais como a pesquisa do universo vocabular da comunidade dos educandos, ou a ausência de discussão acerca da realidade do aluno. Ao contrário, no MOBRAL, utilizava-se os mesmos procedimentos, materiais didáticos idênticos e as mesmas palavras-chave em todo o território nacional.

Entretanto, os diálogos, de um modo geral apontam que as educadoras acreditavam realmente que o “método Paulo Freire” funcionava daquela forma.

Depois que passamos no concurso recebemos todo o material que o ministério produziu. Uma cartilha, um projetor de slides. Imagina em 68 nós já projetávamos o tijolo. Então, já tinha um “Q” de eletrônico. Paulo Freire não veio com essa “coisa” assim... tínhamos os slides todos da cartilha, a teoria toda montada e aplicávamos (DONA NEIDINHA).

Em um dos relatos, a educadora Dona Neidinha chega a associar a sua aula como uma forma de afronta à ditadura civil-militar.

Não havia problema em utilizar o método Paulo Freire, ao contrário. Sabe o que não sabemos fazer até hoje? Eu pelo menos me queixo. Diálogo. Aquela teoria era de tal maneira impregnada, tão dialógica, que não havia ditador que pudesse estranhar uma relação tão recíproca que o método proporcionava (...) Se a ditadura chegasse voltaria, se sentiria acuada pelo ambiente, pela teoria, pelo acolhimento, pela proximidade professor-aluno. (DONA NEIDINHA).

Nesses relatos, o estudo da realidade dos alunos não aparece e a “dialogicidade” corre o risco de ser entendida apenas como bom relacionamento.

Mírian nos contou que conheceu a teoria de Paulo Freire em 68, a partir do MOBRAL. Segundo ela, o método havia sido escolhido pelos educadores, sem haver interferência estatal. *“E o método Paulo Freire, tinha aquelas palavras geradoras, a gente tinha umas fichas, eu não sei se ainda tenho ainda: tijolo, cimento. Então eram palavras. A gente não partia do ‘ba, be, bi, bo, bu’.* Então tijolo é uma palavra conhecida” (MÍRIAN). Bastante similar com o que nos foi contado por Rosa, no entanto, esta educadora nos contou também sobre o contato que teve com outros pensadores que dialogavam com a teoria de Freire.

Como eu trabalhava com alfabetização foi aí que eu conheci também Paulo Freire. Eu me encantava de ver como alguém pode tornar tão prazeroso dar aula. Ele mostrava a parte prazerosa para gente. Não era uma coisa pesada. Ele mostrava

como aquela aula podia ser significativa para os alunos. No MOBRAL deu para sentir bem isso, porque a proposta dele atendia aos alunos. Não era aquela coisa das cartilhas. Porque eu comecei a trabalhar nas escolas com cartilhas. Então, era “BA, BE, BI, BO, BU”, primeiras vogais. Com Paulo Freire, não. Ele já começou a colocar as palavras chave, que tivessem significado para o aluno. Depois, lendo e ouvindo mais sobre ele, entendi que aquela proposta não era fechada. Ele colocava as palavras, mas você podia criar outras. Eu estava entrando numa rede onde tudo era fechado. Na cartilha é tal palavra, primeiro o “B”, depois o “C”, e com ele não. Além de eu sentir que era significativo para o aluno, eu sentia que podia ser mais fácil para mim. Ele mostrava que podíamos criar as aulas. Esse livro era minha cartilha. Até o título para mim foi um encantamento. Eu era muito jovem, tinha esse romantismo todo. E esse livro é um relato das experiências dela com os alunos. Não só a experiência pedagógica, mas é de fora da escola, quando ela falava como era o aluno, que família ele vinha, as dificuldades que ele tinha. Alunos todos com dificuldade. Eu não tenho mais esse livro (ROSA).

Entre os relatos, Rosa apresentou uma situação diferente ao descrever o “método Paulo Freire” de uma forma um pouco mais profunda. Essa distinção ocorre em parte, pelo fato de seu contato com o pensamento freiriano ocorrer por meio de palestras de Madalena Freire, filha do educador pernambucano. Ao contrário, outras educadoras que apontam que tiveram contato com o pensamento de Freire a partir do MOBRAL. Assim, Mírian conheceu o “método Paulo Freire” a partir da refuncionalização promovida pela ditadura, mas considerou mais avançado do que a prática usada com as crianças, baseada no uso de cartilhas e na sequência de famílias silábicas. Esse contato a partir da teoria descaracterizada acabou, assim mesmo, possibilitando uma ressignificação a partir do uso do alfabeto nordestino. Surgiu um pequeno ponto de fuga (DELEUZE) do sistema verticalizado pretendido pela direção do MOBRAL, uma releitura. De forma similar, Rosa também nos aponta para uma reapropriação a partir do desejo de conhecer mais sobre Paulo Freire, o que contribui para mudar suas aulas. Mírian, ao usar o “alfabeto nordestino” aponta pra uma ressignificação do próprio MOBRAL. *“A gente começou com aquele alfabeto que eles conheciam, que a gente não conhecia. E a gente partiu do Paulo Freire”*. Uma vez que a pedagogia de Freire está baseada na valorização do saber e da cultura do aluno, o uso de elementos constituintes da cultura do educando apresentasse como um passo a frente.

Na SME a proposta do projeto *“Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade”* referia-se à construção de um tema-gerador, oriundo da pesquisa da realidade local e que deveria ser tratado de forma interdisciplinar pela escola. Entretanto, ao se referir-se às propostas da gestão de Freire na SME, alguns relatos lembraram apenas o uso das palavras chaves. Tamaña estigmatização atinge até mesmo os contrários à gestão *“Eu demorei muito para entender que ela falava broco com ‘r’ bem carregado, o que tinha naquele tipo de crítica feroz. ‘Lá vem o povo do broco”*, dizia-nos Dona Neidinha sobre os comentários ouvidos durante algumas formações. Apenas uma educadora, Nadir, em parte pela sua atuação

também como supervisora de escola, irá lembrar do trabalho junto à comunidade desenvolvido por educadores que assumiram a gestão de uma escola, em um momento após o fim da gestão de Erundina e Freire.

5.7 A Condução das Ações

Nos relatos, algumas referências sobre como as educadores compreenderam algumas ações da SME-SP apontam para diferenças entre a concepção registrada nos documentos oficiais e a interpretação dos educadores da rede.

Entre as primeiras ações da gestão de Erundina e Freire estão consultas realizadas que precederam algumas definições importantes. Assim, educadores e comunidade escolar foram ouvidos. De um modo geral, as educadoras não fizeram referência a esse de procedimento adotado no início da gestão. Mas Rosa representou a consulta como um expediente que ocorreu algumas vezes, *“lembrei dessa consulta que vinha para gente. E não foi uma só não”*. Em seu relato, ela apresenta uma discussão na escola decorrente desta consulta. Mostrando assim, a consulta serviu para promover, no mínimo, um debate na escola, como pretendido pela gestão municipal. Além disso, para ela, as considerações dos professores foram ouvidas. *“Nós participávamos bastante. Eu sentia que naquilo que a secretaria definia que foi considerado o que nós discutimos na escola”*. Ela, ainda, fez uma comparação com procedimentos idênticos que ocorriam na rede estadual de ensino, onde, ao contrário, os professores também discutiam, mas não eram “ouvidos” pela gestão da secretaria estadual. *“Discutíamos, levantávamos propostas, mas de repente o que vinha pronto estava distante do que havíamos proposto”*.

Logo no documento “Movimento de Reorientação Curricular – Documento 1” (SÃO PAULO, 1989c) é apontada a proposta de constituir no município de São Paulo uma *“educação como prática da liberdade”* cuja reorientação curricular envolveria ampla participação de professores, pais, especialistas e movimentos sociais (p. 3). A primeira etapa para a construção do novo currículo consistia na sua “problematização” que deveria ocorrer em todas as unidades, cujo resultado foi sistematizado pela SME-SP que pretendeu não *“negar o confronto”*, discutindo as diferentes visões apresentadas pelos educadores, foi mediado por uma *“teoria do conhecimento”* de modo a promover concepções das diferentes

disciplinas “*coerentes com a escola democrática que se quer inventar*” (p. 3). O resultado dessa primeira pesquisa foi publicado no documento seguinte “Movimento de Reorientação Curricular – Documento 2” (SÃO PAULO, 1990a). A gestão buscou estabelecer um diálogo a partir dos documentos, de modo que os professores pudessem ver suas visões, se não contempladas, pelos menos discutidas. Entretanto, isso não foi suficiente para evitar a existência de compreensões das ações da gestão que se distanciavam das propostas registradas nesses documentos.

O “*estudo da preliminar da realidade local*” ação importante integrante da proposta da SME referente à pesquisa junto à comunidade atendida pela escola, foi ponto reiterado em vários documentos, um deles com título específico para a discussão desse tema. Cristina nos irá mostrar referências à análise da realidade dos alunos. Entretanto, seu relato mostra-nos que proposta foi incompreendida.

Você sabe, a discriminação era tão grande que fizeram um levantamento da despesa mensal dos alunos. Isso foi durante a passagem. Era uma pesquisa que a escola estava fazendo. A pesquisa perguntava a despesa mensal de cada aluno. Não sei até qual que era o interesse daquilo.

O grupo de professores, inclusive, o coordenador, quando nós passamos as respostas, riram:

- Que absurdo, nem eu gasto isso.

E foi a nossa resposta:

- Gasta, sim.

- Mas como gasta tanto assim?

- Porque a família é grande e porque ele é construtor. Ele constrói casas em Alphaville. Ele gasta isso, sim. (CRISTINA)

Tudo indica que, apesar da incompreensão da educadora, quanto à finalidade, o questionário estava dentro do contexto de estudo da realidade. O embate causado na escola, mostra um pouco das concepções e posturas que podem surgir mesmo quando uma atitude do órgão central é bem intencionada. De qualquer forma, a pesquisa possibilitou o debate de visões acerca da realidade do aluno. Dada as divisões de concepções existentes na educação, os diferentes olhares sobre o aluno entraram em choque. Isso não se refletiu apenas em considerações pró ou contrárias à gestão municipal, mas nas ações discutidas coletivamente pela escola.

Entretanto, ainda assim, a gestão conseguiu incorporar nas escolas, pelo menos naqueles anos, uma rotina diferente, onde os professores se reuniam para discutir o que e como deveria ser ensinado aos alunos. As escolas que participaram do projeto “*Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade*” contavam com momentos em que os professores discutiam os passos do projeto, estudavam juntos e trocavam experiências. Rosa nos contou sobre isso.

Naquela escola, o projeto começou em 91. A escola escolheu o tema. Nossa! Como era aquela sala dos professores, a escola toda, os pais participaram. Fazíamos as reuniões de pais e passávamos todo o projeto para eles. Fizemos o pão na escola e os pais que podiam ou indicar possibilidades ou participar. Fizemos o pão. Fomos até a Pullman. Era tão distante. Agora é tão pertinho e não levamos os alunos até lá. Levamos os alunos na fábrica, na padaria. Fizemos muita pesquisa. A pesquisa era muito boa na “inter”. Na época, eu gostava muito. Os professores pesquisavam e acabavam definindo como iam trabalhar. Pesquisávamos música, levávamos para os alunos. Lembro-me que trabalhamos com os alunos o “Cio da Terra”. Sempre discutíamos. Nada eles faziam sozinhos. Tinha assessoria da diretoria. Tinha o grupo da diretoria que ia lá para acompanhar. Nós discutíamos bastante, tinha hora que ficava até mais quente a discussão. O papel da diretoria era fazer com que não nos perdêssemos. Às vezes, nos perdemos. Esse é o complicador da “inter”, amarrar aquilo para não se perder, porque vai embora, viaja. Tem que abrir mão de algumas coisas e fechar. Se bem que acho que é interessante abrir, mas tem hora que tem que fechar. Então, às vezes discordávamos das posições deles, mas era muito gostoso. As posições diferentes eram resolvidas na briga. Todo mundo sentado e brigando. Tudo era conversado, não precisava de votação. Não me lembro de votação. A gestão da escola também participava. (ROSA)

No relato de Nadir, que a época era coordenadora pedagógica, observamos a descrição das reuniões do horário coletivo que vão ao encontro do que nos disse Rosa. Em seu relato, os professores discutiam conjuntamente, *“teorizar nossa prática e depois trocar figurinhas de boas práticas”*. De modo que os professores trocavam as informações entre si sobre as formas de ensinar.

A JEIF não vinha direcionada. A gente organizava. A gente perguntava, a gente fazia que nem se faz com aluno:

- O que vocês estão interessados em saber?
- O que vocês querem reforçar em vocês?
- Querem trabalhar com metodologia e técnica de sala de aula?
- Querem trabalhar com teoria? Querem trabalhar com isso, com aquilo outro?

E aí, a gente fazia um índice, um plano. A gente sabia que na semana tal, nós vamos lidar com isso, na outra semana com isso, com isso, com isso... e a coisa funcionava (NADIR).

Também Paula lembra em seu relato do horário de discussão coletiva, como um momento de troca entre professores, onde se apresentava relatos de práticas pedagógicas. Entretanto, quando o momento de discussão coletiva tornou-se elemento da constituição da Jornada de Tempo Integral (JTI), os professores precisavam optar por essa jornada de trabalho para poderem participar dessas discussões. *“Quando tinha esse horário de “inter”, eu, mesmo não tendo carga completa, podia fazer. Depois, eu me lembro, pelo fato de não estar com carga completa, eu não podia mais fazer esse horário”* (PAULA).

A JTI, atualmente Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), garantida pelo Estatuto do Magistério Municipal, constitui-se em uma jornada de trabalho que conta com momentos de formação coletiva, antecipando-se em duas décadas à legislação federal que aponta que um terço da jornada dos professores deve ser destinado às atividades extraclasse.

Compõem estas atividades os momentos de formação coletiva dentro da escola. O horário de formação coletiva é chamado pelo nome da jornada. Assim, as referências à JEIF estão relacionadas às reuniões de formação que ocorrem nas escolas. Em alguns relatos, as educadoras apontaram que o espaço de discussão proporcionado pela JEIF está atualmente enfraquecido. Para elas, durante a gestão Freire, mesmo antes da criação dessa jornada, as discussões eram mais significativas. *“Ela está servindo para dar recado, para falar...para tratar de assuntos que não são pedagógicos”* (NADIR).

Entretanto, algumas resistências são relatadas pelas educadoras. A introdução dos ciclos foi uma delas. O fim da reprovação do aluno era visto como uma diminuição do poder docente.

Quando mudou para Ciclos foi aquele escândalo. Porque toda mudança cria conflito. Toda mudança dá problema, uns aceitam outros não. Os professores, na época e hoje não mudou, não aceitaram o ciclo. É ciclo só na fala, mas se pensa em série. A primeira coisa que desgostou os professores foi a não reprovação. Principalmente professor de matemática que não aceitava. Eu acho que ficou uma dificuldade grande de o professor aceitar. O aluno também não aceitou. Algumas coisas o aluno não entende e não aceita e a questão do ciclo é uma delas. E as famílias também. (CRISTINA)

Para a educadora, a retenção era uma forma da escola lidar com a transição de responsabilidades da família para a escola. Era a partir desse dispositivo que a escola garantia o aprendizado. *“Reprovando. A arma que a escola tinha era essa”* (CRISTINA). Novamente, concepções arraigadas persistem. A organização seriada do ensino reflete uma escola que não pretendia educar a todos, refletindo um momento onde não havia vagas suficientes e que o ensino não era direcionado às classes populares. A seriação foi concebida como uma forma de fornecer a mesma educação para todos de uma mesma série. A série deveria ser composta por alunos com o mesmo perfil de aprendizado. Uma forma homogeneizante, onde todos os alunos recebem a mesma educação, ao mesmo tempo, com o professor tendo o papel de detentor do saber. Ao final do ano, os alunos que não tivessem atingido o padrão estabelecido pela escola eram retidos. O que ocorria com a seriação é que a escola selecionava os alunos que se encaixavam dentro de tais parâmetros, retendo e, em última análise, proporcionando a evasão, daqueles alunos que não se encaixavam nas perspectivas da escola. A seriação, conforme Jacomini (2009, p. 560) a seriação foi de tal forma naturalizada na escola, que muitos educadores não conseguem conceber um ensino de qualidade sem a ocorrência da reprovação. Foi o que vimos quando apresentamos o fragmento do relato da educadora Ivone que achava natural que poucos alunos chegassem a oitava série. Sendo, a seriação, uma forma de organizar a escola e o ensino bastante arraigada na educação brasileira, sua substituição

pelo sistema de ciclos significa o rompimento, não apenas, com uma tradição autoritária, mas com práticas naturalizadas e estruturantes do cotidiano escolar. Assim, verifica-se por meio dos documentos da SME no período o empenho em discutir com os professores as mudanças decorrentes da introdução do “novo regimento”, por meio de palestras, grupos de formação e materiais impressos com textos teóricos para dar base às discussões, a série “Regimento em Ação”. Entretanto, o “novo regimento” que introduziu os ciclos passou a vigorar no último ano da gestão. Com a mudança de gestão, não ocorreram os mesmos empenhos na formação e discussão com os professores e, após algum tempo, os três ciclos que compunham o ensino fundamental foram transformados em dois. Na prática, boa parte das escolas continuaram funcionando com um ensino seriado, mas sem reprovação de alunos. No relato de Rosa, vemos referências ao processo de introdução dos ciclos na rede municipal. Verifica-se que os materiais produzidos pela secretaria de educação tiveram um papel impactante na memória da professora, de algum modo, podendo ser considerada uma relação afetiva.

Na época do Paulo Freire foram discutidos os ciclos de aprendizagem. Eu misturo um pouco com o estado. Não sei se foi o estado ou a prefeitura quem colocou primeiro. Eu já trabalhava separado no planejamento. Eu não me lembro se era primeiro e segundo ano, ou se tinha o terceiro. Ainda houve uma discussão maior. Não me lembro se foi em 92 ou 93. Foi quando tinham os cadernos em ação, em que fizemos o planejamento com um professor de cada ano no início do ano. Um professor de cada ano para português, outro para matemática. Mas também, o trabalho mesmo, era cada um com seu grupo. Ainda foi através do grupo de formação, porque não tinha JEIF funcionando, acho que isso foi em 92. Acho que começou em 94, a JEIF. Os cadernos de formação foram os últimos trabalhos bacanas que teve na rede. Eles já fechavam alguma coisa, já indicavam um caminho. Sabe que eu ainda tenho esses cadernos? Era interessante a forma como eles traziam português, como se trabalhar, o que devia ser considerado, como se monta o planejamento para português. O que considerar quando você monta o planejamento para matemática. Eu acho que ainda tinha uma vontade que a coisa acontecesse. Nós usávamos para fazer o planejamento do início do ano. Agora chamam de organização escolar e que ficávamos três dias na escola fazendo nada. (ROSA)

Os ciclos não foram implantados apenas pela ação de decreto, mas foi fruto de um intenso trabalho de debate e de formação dos professores que, infelizmente, não teve continuidade na gestão seguinte. A postura da equipe de Freire, debatendo e promovendo espaços de formação teórica impactou a educadora. Para Rosa, o que marcou aquela gestão era a prioridade na relação entre professor e aluno. Ao contrário de outras gestões, orientadas por questões técnicas, a gestão de Freire teria de fato, procurado melhorar a forma como o ensino se dava.

Hoje, o que é prioridade para o secretário de educação? Ele nem imagina como está esse aluno aqui. Ele sabe que é bom o aluno repetir, ou, então, é bom o número de alunos por sala, por questões técnicas. Ele não está pensando no aprender. Nunca mais vi essa preocupação (ROSA).

De fato, os documentos, o processo de escuta, tanto dos educadores, como dos alunos, a ênfase na formação do educador, mostram uma gestão preocupada em transformar as práticas existentes na escola. Nadir, no entanto, acredita que os esforços não foram suficientes. *“Eu acho que o investimento no professor é muito baixo, mesmo nessa época”*. No entanto, a mesma educadora destaca a qualidade das formações recebidas naqueles anos.

Então, tive formação. E eu fui muito sortuda porque eu tive excelente formadores. A gente tinha grupos, a gente se reunia, duas vezes por mês, alguma coisa assim. Eram CPs da mesma região que se reuniam com um formador para ter uma formação assim: construtivismo, Emília Ferreiro e o Paulo Freire entrou como um referência pedagógica. E foi aí que eu realmente, aprendi, conheci e li os livros dele, bem nessa época de 89 até 92, por aí (NADIR).

Falamos no capítulo 3 sobre a importância dada pela gestão à formação dos professores. Nos relatos, os cursos, palestras foram bastante lembrados, muitas vezes com considerações positivas. *“foi o melhor período que a gente passou na prefeitura em termos de adquirir conhecimento”* (IVONE). Rosa destacou o empenho em fazer com que o professor participasse da formação. *“Uma diferença era que o curso tinha dispensa de ponto”* (ROSA). Desta forma, o curso não era “optativo”⁷¹, mas acontecia dentro do horário de trabalho do professor, de modo que abrangia a praticamente todos os professores cuja formação era destinada.

Fator importante que marcou a memória de algumas educadoras é o fato da educação passar a receber materiais. Sendo que até então, era comum que as próprias educadoras comprassem o material necessário as aulas, como o giz. *“Eu nunca vi tanto material escolar. As escolas ficaram abarrotadas de material escolar na gestão da Erundina”* (CRISTINA).

A Erundina mandava verba e pedia para o Diretor ver com cada Professor a necessidade da matéria, e na matéria a necessidade do aluno. Eu recebi muita coisa, muito livro, muito material que a gente precisava, de régua e lápis e de coisa que não tinha na época. Eu era pobre naquela época, porque eu sempre dei aula em escola pobre. Então, a Prefeitura não dava, como dá agora, material, uniforme. Naquela época, não tinha isso. Então, começou com a Erundina, material, pouco, mas mandava pra cada Escola a necessidade que a gente pedia (OFÉLIA).

O estatuto do Magistério Municipal, juntamente com o “novo regimento” foram pontos importantes da administração Erundina, por meio deles, foram garantidos alguns direitos importantes aos docentes. Entretanto, não foi representado da forma mais positiva por todas as educadoras integrantes da pesquisa. *“Eu participei da discussão do Estatuto do Magistério. Claro, a gente participa, tem vários Professores que dão opiniões diferentes. A*

⁷¹ Atualmente, grande parte dos cursos destinados aos educadores, são chamado de “optativos” e ocorrem fora do horário de trabalho.

gente debate, acha ruim, briga... Mas com tudo isso na época foi bom na época da Erundina” (OFÉLIA) Para Ofélia, que tem uma representação negativa de Paulo Freire, as discussões em torno do Estatuto que garantiu uma série de direitos aos educadores, como horas de estudo dentro da jornada de trabalho entre outros, foram negativas. Ao demonstrar apreço pela gestão Erundina, distinguindo-a da participação de Freire na secretaria e dos processos de discussão que marcaram a gestão, somos levados a perceber na narrativa da educadora, uma distinção entre os resultados e o processo. O que demonstra que para ela, os direitos decorrentes foram frutos da disposição de Erundina, retirando do cenário a participação dos professores, por meio das discussões. No lado oposto, Paula, associa a jornada de trabalho estabelecida no estatuto e que teve seu embrião, no projeto “*Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade*” como decorrente da ação sindical. “*O fato de existir a JEIF foi uma conquista do sindicato*”, disse ela. Entretanto, para Rosa, a discussão em torno do Estatuto significou ser de fato “ouvida” pela gestão, o que para ela, não ocorreu nem na rede estadual, nem em outras gestões municipais.

Agora essa consulta para o Estatuto, eu sentia que era diferente. Sentia que realmente estávamos fazendo parte da discussão. Olha o estatuto que veio para discutirmos na escola e foi bastante discutido. Era o assunto entre os professores e que realmente ficou do jeito que nós pedíamos, ou próximo do que havíamos discutido.

Mas, já no fim da gestão, as garantias conquistadas, na visão dela, pareceram significar o enfraquecimento da mobilização que caracterizou aquele período. Representação que aparece nos relatos de Paula e de Rosa. “*Aí saiu o estatuto, a ‘coisa’ estava mais organizada. ‘A jornada é essa’, ‘o espaço para desenvolver projetos é esse’. Achei que eles se preocuparam mais com a questão técnica. Não senti mais preocupação com a questão pedagógica*” (ROSA). A partir desses relatos, constrói-se a ideia de que os esforços para a institucionalização de práticas e direitos aos educadores acabaram por resultar em seu aspecto contrário. No último ano do mandato, a gestão municipal empreendeu esforços pela garantia de condições de trabalho dignas através da aprovação do Estatuto do Magistério Municipal, sendo este uma das mais importantes heranças do governo de Erundina. Apesar da estruturação da carreira proporcionada, essa lei não foi suficiente para manter a mobilização dos educadores. O que aumenta a importância da gestão de Freire ao proporcionar às escolas um protagonismo que não se repetiu. Não basta a garantia da lei, dada a pouca experiência democrática do brasileiro, é preciso estimular os educadores e a comunidade, dando-lhes formação e buscando mobilizá-los a participar das instâncias decisórias da escola.

5.8 Comparações com outras Gestões

Referências sobre outras gestões, tanto as que antecederam, como aquelas que sucederam, a administração de Erundina e Freire estiveram presentes nos relatos. Em primeiro lugar, podemos destacar nas representações das educadoras, o aspecto da distinção. A administração petista foi bastante diferente de outras gestões, no que se refere às propostas pedagógicas, à valorização do profissional e da sala de aula e no tratamento dado aos professores. Jânio Quadros (1º de janeiro de 1986 a 1º de janeiro de 1989) e Paulo Maluf (1º de janeiro de 1993 a 1º de janeiro de 1997) prezaram por propostas educacionais bastante distantes de qualquer perspectiva progressista e não cultivaram canais de participação e diálogo com professores e comunidade escolar, chegando a ser autoritários no trato com os educadores. Entretanto, o primeiro despertou certo tipo de admiração, mesmo que aparentemente contraditória, enquanto o segundo foi, de modo geral, representado de forma predominantemente negativa pelas educadoras.

Nos relatos, Quadros foi associado a termos negativos como “rígido”, “radical”, “extremista” e “conservador”, porém, também foi compreendido como um homem “culto”. Foi, ainda, representado pela forma autoritária como enfrentou a greve dos professores, episódio no qual assumiu uma postura intransigente frente às reivindicações dos educadores, demitindo os participantes do movimento grevista. Mas, como já dito, não deixou de ser admirado. *“Para nós professores, na época do Jânio Quadros foi muito bom, em termos de salário”*, disse-nos Ivone. Mírian, apesar de caracterizar a gestão de Quadros como ruim para a educação, por conta do conservadorismo de seu mandatário, não deixou de demonstrar algum tipo de admiração pelo ex-presidente. *“A gente gostava de assistir o que ele falava. Porque ele tinha todo aquele palavreado muito difícil. Ele era muito inteligente, ele era inteligentíssimo”*. Jânio Quadros teve sua trajetória política marcada por diversas medidas e posturas consideradas excêntricas, mas que serviram para sua autopromoção. Esse tipo de conduta, ainda era característica de sua personalidade política durante os anos em que exerceu o cargo de prefeito de São Paulo, de modo que, a imprevisibilidade de suas ações está presente no relato de Mírian, que também conta sobre uma amiga demitida por ter participado do movimento grevista.

com Jânio Quadros foi muito difícil. Mas também foi um desafio. Ele era bem metódico. Então, ele tinha umas coisas que você não sabe o que ia acontecer. Então, diz que um dia ele chegava e ia ver o ponto. E ele era uma pessoa muito radical, extremista. foi nessa época que uma amiga minha, amissícima foi demitida...teve a greve e ele não aceitou. não era como agora que pode fazer greve. (MIRIAN)

Mesmo uma professora com uma visão claramente conservadora, como Ofélia, ao ponto de desassociar a gestão de Erundina da figura de Paulo Freire, aponta a distinção em relação à gestão antecessora de Jânio Quadros. Para ela, nesse tempo, na escola imperava uma postura rígida em relação aos estudantes, “*cantava-se o hino nacional, com a mão para traz*”, simbolizando a disciplina e o “*respeito*” do aluno de outrora. Porém, Ofélia entende que o ex-presidente se importou mais em medir forças com os professores grevistas, esquecendo-se dos alunos que estavam sem aula. “*O Jânio mandou muita gente embora, a rede ficou muito vazia, não tinha professor para substituir*”. Segundo ela, com a demissão dos grevistas, as escolas ficaram sem quadros suficientes para garantir seu funcionamento. “*As crianças ficavam sem aula. E ele não estava preocupado com isso, ele queria mandar embora quem não trabalhasse. Mas aí a Erundina corrigiu todos os erros depois*”. Assim, Jânio teria sido inconsequente ao querer demonstrar poder aos professores, cabendo à Erundina restabelecer a justiça.

O sucessor de Erundina, Paulo Salim Maluf foi representado como tendo muitos adeptos entre os professores. Nos relatos, as educadoras falaram de professores que seriam “malufistas” e que posicionaram-se de forma contrária às propostas de Freire. Entretanto, as representações sobre essa gestão foram muito negativas. Algumas educadoras usaram imagens fortes para descrevê-lo e até expressões de baixo calão. Paulo Maluf foi representado pelas educadoras como sinônimo de perseguição e, até mesmo, desemprego. O medo de demissão é algo que não deveria fazer sentido em uma categoria de trabalhadores que passara a contar com estabilidade de vínculo empregatício.

Quando a Erundina saiu e o Maluf ganhou, logo em seguida o Pitta ganhou. Teve um fato estranho na minha escola nessa época, uma criança brigou com a diretora e disse que ia colocar fogo na biblioteca e pôs. Então, Maluf para mim é fogueira. Nós ficamos lá jogados, queimados. Começamos brigar muito. Imagina todo aquele acúmulo que fizemos de querer renovar, aí entra o Maluf. Imagina as porradas que começamos tomar daqueles grupos conservadores. Credo! E oito anos aquilo. Aguentamos porque temos a criança ali. Ninguém tinha coragem de enfrentar. Uma coisa que teve na prefeitura foi que o Jânio Quadros mandou muita gente dispensada da prefeitura e esse fantasma pairava ali. Tínhamos que tomar cuidado. Também foi conselho de Paulo Freire:

- Olha, vocês não vão brigar até perder o emprego, porque aí acaba o espaço de luta.
(DONA NEIDINHA)

Dona Neidinha, construiu seu relato de uma maneira quase alegórica, mas seu relato combina com o de Paula.

Na época do Maluf, as pessoas morriam de medo. Porque no “Estado”, ele tinha demitido professores por causa da greve. Morriam de medo de não fazer o que era determinado. Então, apareciam as coisas e eles faziam. Como eu falei, mudou tudo. Esquece! Onde já se viu esse negócio de se trabalhar com essas teorias? Paulo Freire

é comunista, você vai trabalhar com comunista agora? Senti isso no papo interno, na maneira como as coisas foram colocadas. (...)

Quando saiu a Erundina, as coisas se diluíram. Eu mudei de escola mais ou menos na mesma época, então não sei se a diferença era de escola ou se a unidade que ingressei era escola piloto para um monte de coisas. Eu não lembro por um tempo de material novo. Tinham as coisas antigas, mas que na verdade muitos comemoravam que não precisavam mais usar. E outros continuavam usando. (PAULA)

Eliza relatou sua frustração com a entrada de Paulo Maluf na prefeitura da seguinte forma:

Quando entrou Maluf, eu senti muita diferença. Eu me senti brochada. Falei: “Putá que pariu, não é possível”. Deu uma desacelerada. Eu me senti frustrada. Muitos se perguntaram: “e agora” e outros ficaram felizes: “agora vai ter ordem”. Muita coisa mudou. Teve uma restrição de cursos que chegavam na escola. Ao longo do tempo você vai percebendo que foi vindo sempre menos cursos. As coisas vão desacelerando, como se fosse poeira baixando. Menos também no salário. A parte chata. (ELIZA)

Em seu relato, Eliza utilizou de uma linguagem que, apesar de informal, na maior parte do tempo, pautou-se pelo vocabulário socialmente aceito. Entretanto, ao se referir a Maluf, não conteve o uso de expressões chulas. Juntamente com a imagem do menino incendiário de D. Neidinha e o “medo” descrito por Paula, as expressões chulas de Eliza expressam sentimentos que a gestão malufista despertou. Essas educadoras, antes de estabelecer um relato racional sobre essa gestão, apresentaram sentimentos de repulsa e temor, só a partir de então, descreveram as ações da época.

Maluf foi mais lembrado do que Jânio Quadros, o que se explica, em parte, pelo fato de sua gestão ser mais recente. Por outro lado, foi uma gestão que se posicionou de forma diametralmente oposta em relação à administração de Luiz Erundina, buscando anular importantes aspectos da política educacional desenvolvida pela gestão anterior. Paulo Maluf foi associado pelas educadoras à baixa renumeração salarial, pouco investimento na escola, descontinuidade das ações desenvolvidas na gestão de Freire e Erundina e ao abandono de uma perspectiva pedagógica, uma vez que tentou introduzir os princípios da “qualidade total” na educação. A “a gestão da qualidade total” refere-se a um processo de gerenciamento com vistas a aumentar a produtividade de empresas e a “satisfação do cliente”. No campo educacional, a “qualidade total” insere-se numa perspectiva neoliberal, onde o estado busca redimensionar o seu papel frente às demandas sociais. Nessa perspectiva de atuação estatal, a educação não é vista como um direito, mas dentro da perspectiva do mercado, como um insumo para o desenvolvimento econômico. Os valores da “concorrência de mercado” são introduzidos na educação como verdades inquestionáveis, em detrimento de uma perspectiva crítico-pedagógica. Na SME, a tentativa de aplicação de princípios da “qualidade total”

significou o esvaziamento da proposta crítico-pedagógica e negação dos aspectos político-sociais da educação. Durante a gestão Maluf, os ciclos, instituídos na gestão de Erundina e Freire, foram remodelados em dois grandes blocos, o que resultou na perda da sua essência, transformando-se em uma organização do ensino que em tudo lembra o modo seriado (AGUIAR, 2005), apenas sem o componente da reprovação escolar. O período das gestões de Maluf e de seu sucessor, Celso Pitta, também foi caracterizado pelo centralização pedagógica e esvaziamento dos conselhos de escola (FREITAS; SAUL; SILVA, 2002). Nadir, no seu relato, aponta para diferenças de concepções com o período do Paulo Freire.

O Maluf estimulou a formação da gestão, mas não nesse ponto de vista. Na época do Maluf, aí eu era supervisora já, eles investiram nas equipes das escolas. Eu fiz um curso de um ano e meio na administração da USP, que foi caríssimo, foi pago por cabeça. Lá na administração tem uma fundação chama FIA, a gente fez um curso lá de um ano e meio, aprendendo tudo sobre gestão. Teve mais um semestre que foi com o grupo pedagógico, aí os CPs foram fazer esse de um ano e meio. Os CPs da época fizeram lá com a pedagogia e os supervisores e diretores fizeram com a administração, com a FIA.

Nos relatos, as educadoras nos contam sobre a mudança do enfoque pedagógico que distinguiu a administração de Freire de outras gestões. *“Eu acho que na época do Paulo Freire o foco seria mais pedagógico”* (NADIR). Ivone, também compara as gestões posteriores a um pensamento empresarial, uma forma diferente de pensar a escola, não mais atenta para suas necessidades específicas.

Quando saiu o Paulo Freire mudou muito, demais da conta. Até a Erundina se pensava a escola como escola. Depois daí, cada vez mais, acho que se reforçou a ideia de empresa na escola que fica muito difícil em termos de prática dentro da escola. Porque faltam professores. A impressão que tenho é que quem está fora da escola acha que a escola tem que se virar. Que um professor substitui o outro e não é assim. Não dá para você ficar enfiando aluno em outras salas. Numa empresa, se uma pessoa entre de férias um outro pode até cobrir, mas a escola não é assim. eu acho que cada vez menos se pensa a escola como escola. (IVONE)

Na mesma linha de interpretação, Janaina aponta que a escola começou a ser vista como uma “indústria”. Ela aponta, também, mudanças na relação hierárquica do órgão regional da SME que voltou a ser denominada como Delegacia Regional de Ensino Municipal e que se posicionava de forma distante aos problemas da escola. Assim o diálogo foi substituído pelo distanciamento e pela imposição de decisões, ao contrário do período Erundina/Freire em que os NAEs buscavam se aproximar das escolas.

Quando entrou Paulo Maluf mudou muito. Muito, muito, muito, muito! Porque, a princípio, foi tudo negado. Tudo aquilo que a gente vinha fazendo. Ele entrou com uma tal de qualidade total em Educação. Como se nós fôssemos uma indústria, uma firma, sei lá. Foi uma mudança muito brusca, e a mudança de postura de toda uma equipe. Eu não sei quando o NAE deixou de ser NAE, para voltar a ser DREM, mas

foi uma mudança de postura, de supervisão, de tudo. Por exemplo, de hierarquia. A Coordenadora Regional, isso eu estou falando da DREM que eu trabalhava, ela era acessível, a gente chegava nela e expunha os problemas. A comunidade que eu trabalhava tinha muito problema com droga. Em uma ocasião, a gente fez mutirões em várias escolas para tentar resolver o problema com seringas deixadas nas escolas. Você chegava de segunda de manhã, antes das crianças entrarem, você tinha que fazer uma varredura para recolher seringa, para recolher coisas usadas para cocaína. Eu acho que na época, crack ainda não era um negócio que se falava, não, mas muitas seringas, e muitas coisas assim. Então, a gente discutia juntas. Eu ia até o NAE, para falar com ela e era atendida na hora. Quando a gente reunia essas escolas, com essas características da mesma região, a gente sentava junto e discutia. Quando mudou a Administração, para chegar até lá e falar com a Coordenadora (não lembro o título), você tinha que passar por um assessor e por outro assessor, porque ela estava num outro patamar. Ela era uma pessoa acima de tudo. Você podia falar com os assessores, com ela mesmo era muito difícil. E mudou toda a política. Fomos obrigados a trabalhar em prol de uma questão política partidária, que foi a eleição do Pitta. A escola se tornou aquele distribuidor de leite. Nós brigamos muito quando veio esse programa. A gente sempre achou que não poderia ser feito na escola, como eu acho até hoje, que isso daí não caberia à Educação. Até que chegue uniforme e material. Agora, entregar leite, já acho que é para Posto de Saúde, Assistência Social. Mesmo brigando, nós fomos obrigados a parar a escola para entregar leite. Eram os professores que entregavam esse leite. Então isso daí era uma coisa muito cruel. E foi esse programa que elegeu o sucessor do Maluf, depois deu no que deu. (JANAINA)

Esse tipo de visão está presente na representação de outras educadoras, sobre outros termos como o “foco na sala de aula”. Conforme algumas educadoras, a gestão Paulo Freire estava mais direcionada aos aspectos pedagógicos do ensino, dando ênfase no que acontecia na sala de aula, o que se constitui em um fator de distinção a outras gestões, inclusive do Partido dos Trabalhadores, como a atual.

Hoje, o que é prioridade para o secretário de educação? Ele nem imagina como está esse aluno aqui. Ele sabe que é bom o aluno repetir, ou, então, é bom o número de alunos por sala, por questões técnicas. Ele não está pensando no aprender. Nunca mais vi essa preocupação. (ROSA)

Ou ainda:

Quando saiu a Erundina, entrou Paulo Maluf. Ai já estava tudo quadrado. Sabe que foi rápida a mudança? Quando ainda tinha a Erundina, a sensação que eu tenho hoje é, como era agradável trabalhar, que havia prioridade para a aula. Foi quando eu sentia que minha aula era prioridade para a rede. E ai acabou. A partir disso, era jornada mesmo, cada um com a sua jornada. (ROSA)

As educadoras demonstram dessa maneira a ideia de que a sala de aula, enquanto espaço onde ocorre o aprendizado ficou de lado, deixando de ser o foco das ações políticas que, atualmente, baseiam-se em aspectos estatísticos. Elas apresentam receios em relação às medidas implantadas após a gestão Erundina/Freire, algumas das quais orientadas por um modelo “neoliberal” aplicado ao meio educacional, onde o estado tem o papel de gerenciador, o esvaziado de preocupações sociais, não se responsabilizando diretamente pelos resultados,

mas traçando medidas que levam a concorrências entre as escolas que devem atingir determinadas metas. Os relatos das entrevistas também referenciam, de certo modo, a tônica da gestão de Freire que desde as primeiras comunicações com os professores buscou o diálogo e a reflexão sobre a forma como acontecia o processo educativo.

Anteriormente, já citamos um fragmento do relato de Nadir sobre a atuação da equipe gestora de uma escola que, já após o fim da gestão Erundina, atuou ouvindo a comunidade escolar. Ao fim da gestão de Erundina, Nadir trabalhou como supervisora escolar. Seu relato nos transmite algumas representações sobre a permanência das concepções da gestão de Freire e sua equipe, após o fim desse governo. Ao comentar sobre a atuação de uma equipe gestora que estabelece uma relação de proximidade com a comunidade a ponto de abrir um caminho no terreno da escola para esta tenha acesso à rua principal do bairro, apontou, dentro de sua visão, a importância da gestão de Freire que continuava inspirando as ações desses educadores. Ela também aponta a importância das formações que ocorreram na época de Freire para dar sustentação a essa prática. Em outros relatos, porém, as educadoras apontaram para a desarticulação que ocorreu após a saída de Erundina. *Quando saiu a Erundina o que encontramos pela frente foi “esqueça tudo isso, porque está tudo errado. Não tem nada a ver com nada”. Já tinha sido difícil as pessoas mudarem e começar a aceitar as mudanças que estavam acontecendo.* (PAULA). Também, Eliza apresenta em seu relato a desmobilização dos professores como característico do período seguinte à gestão Erundina.

Mas no coletivo, ficou mais difícil de segurar, porque não se tinha mais um incentivo. Precisava de respaldo para a sala de aula. Também não dá para por a culpa só na administração, porque não cabe, porque era coisa da rotina da escola, não é tudo que interfere. Acho que o professor tem essa maestria. Uma equipe docente fortalecida ninguém segura, um dá respaldo para o outro e o grupo vai se autogerando. Pode ser para o lado do bem e também para o não tão bem assim. (ELIZA)

Também no que tange aos materiais que a escola recebia, as professoras relataram a diferença que a gestão de Erundina e Freire e outras. Essa gestão encontrou escolas em estado lastimável, como atestam os documentos. Nas falas das educadoras essa perspectiva se refletiu em relação a bens de consumo que as escolas passaram a receber, mas que em outras administrações, conforme o representado pelas professoras não ocorreu do mesmo modo. Novamente, Maluf é lembrado negativamente. *“Então, eu fiquei na Secretaria de uma escola e vi o material que chegou quando Paulo Maluf foi prefeito. Chegou, para a escola passar o ano, um balde e cinco pedras de sabão. Então, foi a partir da Erundina que eu vi chegar bastante matéria”.* (CRISTINA). Ofélia lembrou, num fragmento já citado, dos materiais didáticos que os professores passaram a receber para poderem utilizar em sala de aula. Ofélia

representou a gestão da Erundina como aquela que proveu de materiais didáticos, como régua, lápis e também livros. Para ela, os materiais, atualmente, chegam às escolas, mas isso não ocorria antes daquela época, de modo que a gestão de Erundina se diferenciou de outras por conta dessa postura, de prover as escolas com insumos necessários para que o professor pudesse desenvolver seu trabalho.

Também nos aspectos salariais Maluf é comparado à gestão petista de forma negativa. A gestão de Freire e Erundina é apresentada por Ofélia como aquela que levou aumentos salariais à categoria. Ao contrário, Paulo Maluf impediu um aumento importante de vencimentos e não cumpriu promessas.

Quando saiu a Erundina a gente viu muita diferença. Muita. Porque o Maluf prometia aumento e não dava né, então foi aquela luta dos 81% que eu não recebi até hoje, e estou aguardando faz quantos anos? De 89 pra cá, pra 2015 faz... Fazem uns 20 anos por aí. Eu ainda não recebi os 81% que eu tinha direito, coisa que a Erundina não fazia. Ela prometia e, no mesmo mês que ela prometia, ela já dava o aumento. Então, nós tivemos muito aumento na época da Erundina, e já no Maluf nós fomos cortados. Você trabalha desgostoso porque não está recebendo o aumento que você tem direito. Você trabalha mal, embora seja uma coisa que você queira fazer. Quando você está lá dentro, você esquece esse problema. Mas falta dinheiro pra você ir pra Escola, falta dinheiro pra você comer um lanche, falta dinheiro pra comida. Então faltou muito. Tanto é que o Professor não recebe bem até hoje por causa do Maluf (OFÉLIA).

Outras gestões do Partido dos Trabalhadores na cidade de São Paulo também foram representadas pelas educadoras. A gestão de Marta Suplicy, eleita após a saída de Celso Pitta, apadrinhado político de Paulo Maluf, gerou a expectativa, entre os professores, de que se repetiria o modo de governar da gestão Erundina. O que não se consolidou. Assim, Suplicy foi comparada negativamente com a primeira gestão petista. *“Quando a Marta assumiu a prefeitura, a gente achou que ia ter, de novo, aquela orientação pedagógica. Talvez não de Paulo Freire, mas uma orientação pedagógica de qualidade e não tivemos”* (NADIR). Apenas Dona Neidinha associou a gestão Marta ao aspecto positivo da qualidade dos livros recebidos pela sua escola nesse período.

Também a atual gestão do prefeito Fernando Haddad (PT) apareceu nos relatos com desconfiança por parte das entrevistadas. A afirmação de que o secretário de educação, à época das entrevistas, César Calegari tinha como meta “recuperar a sala de aula” foi encarada por Dona Neidinha desta forma. *Agora estou sem saber, ultima coisa que eu li, do Calegari, falava da recuperação da sala de aula. Eu que mexo com mito pensei “Mas bem a sala de aula que ele vai recuperar, lá nem acontece nada que ele possa recuperar. Quer mudar o formato? Fiquei assustada”* (DONA NEIDINHA). Rosa, na mesma direção, em seu relato, apontou que para o secretário de educação devem ser mais importantes determinados índices

estatísticos do que a sala de aula.

Ao apresentar comparações com outras gestões, as educadoras, invariavelmente, representaram a gestão de Freire e Erundina como uma espécie de divisor de águas, no que se refere à qualidade da educação, aos canais democráticos, à valorização do professor e pela capacidade de mobilizar os professores para a construção de uma escola pública de qualidade, o que, para elas, não se repetiu nos governos posteriores.

5.9 Representações acerca de Paulo Freire

A gestão de Freire buscou constantemente o diálogo com os professores, por meio dos documentos, consultas, o fortalecimento dos conselhos de escola, como também em reuniões em que o secretário de educação esteve presente. Assim, muitas educadoras apontaram terem conhecido pessoalmente Paulo Freire em alguma palestra que contava com sua presença. O diálogo, elemento importante do pensamento freiriano, esteve presente na prática daquela gestão, seja como fundamento pedagógico, ou norteador das relações entre secretaria e professores, o que se refletiu nas representações relatadas. Ao pedirmos para falar das vezes que encontraram Paulo Freire pessoalmente, as educadoras descreveram uma imagem em torno de um homem de fala calma, que tinha o poder de dominar uma plateia, dada a sua autoridade intelectual e moral. Paulo Freire é representado como alguém capaz de estimular outras pessoas a tomarem iniciativas em âmbito profissional, como a mobilização pela escola, mas também na esfera pessoal. Sua saída, antes do fim da gestão de Erundina, foi interpretada, por algumas educadoras, como motivo para desmobilização das ações da secretaria da educação. Paulo Freire era visto como alguém “próximo” dos professores e que se preocupava com o que acontecia na sala de aula. Assim, sua preocupação seria idêntica aos professores em relação ao ensino.

Paulo Freire foi representado várias vezes como detentor de grande autoridade, seja pelos seus livros, ou pela capacidade de se fazer ouvido, ou melhor, as pessoas queriam ouvi-lo.

Eu achava ele muito simpático. Aquele cabelo branco parecia algodão, me lembro até hoje, acho que ele estava de gravata, com um pullover vermelho muito bonito. Ele era assim, ele não gritava. ele fazia assim com aquele voz, sabe? tranquila. e foi aquela coisa... de leitura do mundo... não me lembro de tudo. eu só me lembro que o

auditório, mesmo as pessoas mais contrárias, fez um silêncio. nossa gente. a gente quer falar mas ele domina a massa. porque dominar a massa é muito difícil. porque você pode dominar a massa no sentido do autoritarismo, que eu acho que não é dominar... (MIRIAN)

Mirian nos ilustra Freire a partir de seu vestuário, corte de cabelo e tom de sua voz. Já a educadora Cristina, descreveu Freire de um modo afetuosamente. *“Ele era um fofo”*, ela nos disse, o que demonstra um sentimento de proximidade das educadoras com o educador. Entretanto, ao contrário de outras educadoras, ela associa o tom mais baixo da fala de Freire a um problema de voz. *“Ele tinha muita dificuldade para falar. Ele falava baixo e com bastante dificuldade. Mas ele era uma pessoa muito acessível e gostava de falar”* (CRISTINA). No mesmo caminho a fala de Eliza descreve Freire, como alguém que fazia todos silenciarem-se para ser ouvido, dada sua autoridade.

Durante a gestão, fui em alguns eventos que ele estava presente. Não me lembro a data. Já tive a honra de poder ouvi-lo. Me interessava, se ele participava. Já o vi no “roda viva” pessoalmente, duas ou três vezes. Acho que eu o vi na abertura de um congresso de educação. As pessoas sempre faziam muito silêncio para ouvi-lo. A coisa da potência da voz dele, não era tanta, então tinha que ter silêncio. Ele tinha uma autoridade e havia sede informação. Quem estava lá queria vê-lo e ouvi-lo. Vem da história dele. Era um pensador, pensava em educação, fazia educação apaixonadamente. E ele era um ser envolvente. Então, qual a melhor maneira? O momento de boa apreciação. (ELIZA)

Ouvir Paulo Freire era um momento, de certa maneira, especial que aqueles professores tinham, conforme Eliza.

Já participei de encontro com Paulo Freire para poder ouvi-lo. Todo mundo no auditório. Coisa grande. Ele falava muito da Pedagogia do Oprimido, então íamos para ouvi-lo. Ele fazia pinceladas de temas, o eixo era educação e falava da condição de professor. Eu gostava dele porque ele sempre falava sobre a humanização e do respeito que ele tinha pelo professor. Nessas reuniões, ele me dava elementos para refletir. Era diferente por ser ele, porque ele ganhou muito respeito, muita notoriedade. Era uma oportunidade rara poder ouvi-lo. Era um momento único. (ELIZA)

Em vários relatos foram apontadas características da proximidade de Freire com professores o que era visível nas palestras, mas também na condução da política educacional. *“As reuniões com ele eram bate-papo, mesmo sendo dentro de um teatro. A reunião que ele fazia era para aprendizagem, era formação. Ele era político e filosófico. Ele passava as coisas dele, ele nos formava nas reuniões que ele fazia, eram de formação, era muito legal”*. (JANAINA). Ivone, ao comparar aquela época com outras nos disse que nesse momento a relação entre alunos e professores passou por mudanças, de forma que ficaram mais próximos. *“Na época do Paulo Freire, a gente ficou mais próximo dos alunos.”* Também a relação entre os professores mudou, pois *“alguns assuntos que ficaram comuns entre as matérias. Para a*

gente dar algum retorno, tinha que conversar mais entre os professores das disciplinas e com os alunos também” (IVONE). Ivone apresentou em seu relato algumas representações acerca do ensino que não coincidiam com uma perspectiva progressista da educação. Ela apresentou uma escola em que poucos chegavam à concluir o ensino fundamental e ressentiu-se de uma falta de interesse dos alunos atualmente, pra ela, antes era mais fácil lecionar tendo em conta essas características na escola daquele tempo. O aluno considerado “desinteressado” estava fora da escola. Durante a gestão de Erundina e Paulo Freire, entretanto, para ela, professores e alunos começam a ficar mais próximos diante da perspectiva da escola incorporar a realidade do aluno.

Nessa época, eu não sei sé porque a gente não trocava tanta ideia com aluno, que a gente achava que fosse mais fácil em relação à disciplina. Mas hoje em dia, você consegue chegar muito mais próximo do aluno, mas em compensação também a gente assimila os problemas dos alunos de modo muito mais fácil. Antigamente, a gente nem queria saber quem era o aluno lá fora. Hoje em dia, a gente se preocupa com o que acontece com ele lá fora.(IVONE)

Essa proximidade, conforme Ivone, é que a ajudou continuar atuando no magistério. Na representação de Ivone, podemos verificar algumas referências a dialogicidade, conversar com o aluno, ou “trocar ideia”, e levar em conta a realidade desse, seus problemas. Podemos ao refletir sobre o assunto, chegar à conclusão que esse tipo de mudança não tenha ocorrido apenas durante a gestão em foco. Entretanto, a fala é significativa no sentido de que mostra representações da professora sobre o período em questão e sobre Freire. Dessa forma, a associação que a educadora faz entre proximidade entre professores e alunos e a gestão de Freire, também combina com outros relatos quando abordam a relação de distanciamento que imperava na escola na relação entre professores, alunos e gestão escolar que tratamos em itens anteriores. Ressalta-se, ainda neste aspecto a importância dada por Freire ao diálogo enquanto prática integrante de uma educação democrática e a importância de que o professor escute o estudante. Para Freire (2012), a escuta do aluno, prática desconsiderada dentro de uma perspectiva autoritária de ensino, torna-se meio indispensável no cotidiano de educadores democráticos. *“É nela que a professora fala ao e com o educando ouve o educando, não importa a tenra idade dele ou não e, assim, é ouvida por ele”* (p. 191). A partir dessa prática é que os educadores, conforme Freire, podem ser ouvidos, de fato, pelo aluno. Não é possível haver democracia sem que todos tenham direito a voz, o que não significa reconhecer os seus limites, inclusive aqueles de ordem ética. A sensação da professora de não se sentir ouvida pelos alunos, apesar do professor ouvi-los, implica, mais uma vez, nos desafios da construção da disciplina sobre bases não conservadoras, ou de práticas bancárias. Se o papel do aluno, é

apenas de ouvir o que o professor fala, não há diálogo e, provavelmente essa escuta é ilusória. Na escola que se propõe o ensino para emancipação, o professor ao escutar os alunos, aprende a ensiná-los a escutar também. Se uma das partes não se sente escutada, o diálogo ainda não ocorre de forma adequada. De fato, o “diálogo” proposto por Freire vai muito além de uma conversa com o aluno. Embora a postura de ouvir o aluno seja essencial, o diálogo deve ser uma característica da postura do educador, como também parte da metodologia de ensino. Deve-se, conduzir toda a prática educativa, desde a escolha do conteúdo programático, pelo viés dialógico.

As questões apresentadas por Ivone também aparecem no relato de Paula, já citado anteriormente, quando esta apresenta os motivos para a resistência de alguns educadores às propostas da SME no período. Paula apresenta professores que não queriam mudar suas práticas e que não se interessavam por questões que envolviam a realidade dos alunos, como drogas e sexualidade. Conforme Paula, eles diziam que *“isso é função dos pais”*, não cabendo à escola abordar essas temáticas. Desta forma, negavam a concepção de leitura de mundo defendida por Freire. Estes professores também não desejavam mudar suas aulas em direção uma prática interdisciplinar, pois, conforme ela, estavam acomodados. *“Estou aqui para dar aula de português, por que vem me falar para eu trabalhar junto com outras disciplinas?”. Era esse tipo de resistência”* (PAULA). Mirian aponta em seu relato que muitos professores sofriam com as diversas mudanças que passaram pela educação, o que levava-os a confundir algumas teorias, de modo que muitos conceitos eram mal compreendidos pelos educadores: *“eu acho que com Paulo Freire, ou por falta de conhecimento, ou porque elas se sentiam mais a vontade com outro método. Elas não entendiam. O construtivismo era em cima de nada”*.

O trecho do relato de Mirian nos remete aquilo que Chartier (1988) nos diz sobre as apropriações que os leitores fazem dos livros. Como no caso apontado por Janaina, em que a intenção de introduzir a teoria de Piaget na rede municipal levou a uma série de incompreensões, aqui as educadoras apontam uma situação parecida. O que implica na complexidade relacionada à formação de professores, mesmo numa gestão que investiu significativamente em cursos aos professores, utilizando, inclusive, o horário de trabalho dos educadores. A gestão de Freire colheu resultados positivos por meio de educadores que reinventaram suas práticas, mas não deixou de verifica-se, nas entrevistas, representações acerca do imobilismo e a incompreensão de muitos professores.

De um modo geral, as educadoras apontaram para a resistência por parte de alguns educadores à proposta da Secretaria Municipal de Educação da época, por conta da acomodação a práticas enraizadas de muitos professores que não queriam aprender algo novo,

o que também era fruto da formação inicial destes. Paula apontava que conheceu uma professora que ensinava que *“parede era coletivo de tijolo”*. Ofélia apontava como distante de sua educação a liberdade defendida por Freire. Entretanto, não se pode retirar desses relatos o componente ideológico como organizador dessas representações. As professoras relatadas nas entrevistas como contrárias às ideias de Freire são delineadas nos momentos de formação, como cursos, palestras, ou horários coletivos da escola, apresentando discursos reducionistas em relação à Freire e sua equipe de formadores. *“muitos professores já eram contra, porque ele era comunista”* (PAULA). Eliza aponta algumas falas de professoras contrárias à gestão, *“vai dar muita informação para essa gente para virar o que? Vai virar tudo comunista”* (ELIZA). Outras falas apontam um termo ligado à fala de Freire no argumento oposto à Freire e sua equipe. Como nos falou Cristina: *“Algumas pessoas falavam: ‘Eu não aguento mais ouvir esse homem falar de tijolo’*. Ou *“Nossa, lá vem a turma do broco”*, citado por Dona Neidinha.

Parte da resistência enfrentada por Freire e sua equipe pode ser resultado da formação teórica das professoras, como também de concepções ligadas a educação recebida na família. As professoras entrevistadas cresceram nos anos de ditadura militar, a maior parte iniciou a carreira apenas com o curso normal, o que bastava para época, e mesmo o contato com o pensamento de Paulo Freire através de uma faculdade, não pareceu satisfatório, caracterizando superficialidade de algumas abordagens. Ofélia, em seu relato, associou Freire a alguém que tentou *“impor a liberdade”*.

Não é que não gostava de Paulo Freire, eu não simpatizava muito com ele por causa do tipo de Educação que eu tive e por causa do tipo de livro e das coisas que ele impunha, muito livre, muita criança, muito assim, à vontade e não dava para fazer isso. Uma que era superlotada as salas de aula. Não dá para você trabalhar com mais de quarenta crianças, então naquela época tinha as salas muito amplas, muitas aulas a gente desgastava muito (OFÉLIA).

A contradição de seu relato reflete sua história de vida. Criada de uma forma bastante conservadora, entrou para faculdade pelo desejo do pai. Logo no início de seu relato, aponta sua visão de educação: *“Na minha época, o professor podia exigir do aluno”*. Para ela, a *“liberdade”* dada ao aluno é contrária à disciplina, sendo essa a responsável pelo fato dos alunos não aprenderem. *“Agora é mais livre. A criança não tem meta. Não obedece porque não segue uma regra direito. Então, ela acha que tudo é brincadeira”*. Pode-se verificar que a educadora confunde liberdade com licenciosidade (FREIRE, 1996). Em seu contato com o pensamento de Freire durante a faculdade, disse-nos que *“a imagem que tinham dele era boa, mas, ele era um pouco diferente da regra que eu fui criada, muito rígida, porque eu estudei*

em colégio de freiras". Em sua fala, ela não deixou de apontar que a formação que recebera no seio da sua família era muito diferente daquilo que foi proposto por Paulo Freire.

A "leitura do mundo" foi representada nos relatos como uma forma de adaptar o conteúdo ensinado de modo a abandonar o uso de atividades mecânicas, mas que possibilitasse o aluno a realmente ler.

Ele introduziu outras coisas também. Não estou nem falando de alfabetização, estou falando de leitura do mundo. Porque, realmente, você nunca dava uma receita, você nunca dava um conto, até fábula. Conto dava, mas era uma coisa, tipo papagaio. Agora não, para você fazer um bolo você tem que entender a receita. Então, eu vi que com Paulo Freire, é importante escrever, é importante também ler (MÍRIAN).

Para Mírian, a "leitura do mundo" significa "*partir sobre o que o aluno sabe e inferir todas as coisas*". D. Neidinha apresenta uma visão de "leitura do mundo" a partir de sua prática no MOBREAL. Essa educadora compreende aspectos importantes em sua concepção de que "*havia uma leitura de mundo que influenciaria sempre a nossa leitura de livro*". Entretanto, como outras educadoras, não desassocia a prática docente exercida durante os anos de MOBREAL da teoria de Freire. Outras educadoras citaram o termo "leitura do mundo" como um dos temas abordados nas palestras de Freire. O termo "tijolo" foi lembrado algumas vezes como exemplo de uma palavra significativa para o aluno. Pelo que nos consta dos relatos, Freire citava este termo em suas palestras, o que se tornou um elemento de associação a sua teoria. De fato, em alguns livros de Freire (1989a, 1979a, 1979b), alguns originários de suas palestras, encontramos o termo como exemplo de palavra geradora. Em "*a importância do ato de ler*" Freire utiliza o exemplo a imagem do tijolo, ou de um grupo de pedreiros construindo uma casa, como uma possibilidade pictórica para a realização da leitura do mundo. Quando entrevistamos Cristina, ocorreram no Brasil, algumas manifestações contrárias ao governo da presidenta Dilma Roussef. Em um desses atos havia uma faixa: "*Chega de doutrinação marxista! Basta de Paulo Freire!*". Cristina fez sua leitura da situação política ao falar desta faixa.

Mas o que é que é o tijolo, senão a construção do conhecimento? E o que é que é a construção? Teve gente que não conseguiu entender. Tanto que, quando eu vi aquela faixa: "Fora Paulo Freire. Chega de Paulo Freire". Eu pensei: "É um imbecil que não percebeu". Foi nessa passeata que teve aí de "Fora Dilma!". Eu pensei: "Nossa, coitado, não percebeu ainda". Porque o que é que é o tijolo, senão a construção? E o que é que é a construção? Seja lá do que, você vai colocando, tijolo por tijolo. Não é assim que se faz? A construção do conhecimento é isso. Você vai colocando, vai agregando. E não é maravilhoso? De repente você fez uma parede. E uma parede bem-feita não é maravilhosa? (CRISTINA)

Fazer com que a escola preocupe-se e refletisse sobre a realidade de seus educandos foi, desde as primeiras ações da gestão, umas das diretrizes de Freire e sua equipe. Já nos

reportamos, anteriormente, aos documentos do Movimento de Reorientação Curricular e ao projeto “*Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade*” que partiam da análise da realidade vivida pela comunidade atendida pela escola, para definir a prática pedagógica a ser desenvolvida pela escola. Nesse sentido, Freire (1996) conta-nos sobre uma reunião de planejamento que presenciou, onde ouviu o diálogo entre professores sobre a realidade desconhecida dos alunos. Na escola havia uma sala com fotos das ruas da região que demonstravam um duro contexto social. Freire presenciou a declaração de um professor que desconhecia aquela realidade apesar de lecionar há dez anos naquele bairro e que se convencia da precariedade do ensino ministrado durante todo esse tempo. Assim, não é possível ensinar sem “*estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos*” (p. 154).

Podemos compreender as representações sobre a proximidade de Paulo Freire em relação aos educadores, assim como, a percepção de Ivone quanto à maior proximidade dos alunos e professores a partir de então, como elementos da prática dialógica que esteve presente durante a gestão de Freire. O diálogo só é possível a partir da abertura do educador à realidade do aluno. Dado a sua coerência, em que buscava diminuir a distância entre o que dizia e o que fazia (1996, p. 152), Freire buscou o diálogo entre com os educadores. A “*disponibilidade para o diálogo*” que Freire apontava como uma exigência do ato de ensinar, constitui-se na percepção da incompletude do educador. Este não deve considerar o seu saber como acabado, ou pronto, mas que, apesar de tudo o que já sabe, há ainda muito para aprender. A segurança do educador é construída a partir da sua “*disponibilidade à realidade*”. Assim, a aproximação do educador ao educando se dá na medida que o primeiro se dispõe a conhecer a realidade do aluno, dentro de uma dimensão “*ético-política*” buscando intervir no mundo para contribuir na transformação da realidade “negadora” da humanidade de seus alunos (p. 155). Assim, a proximidade de Freire, representada pelas educadoras, é bastante coerente com sua proposição teórica. O diálogo não se constitui nem em “conquista” pro um lado nem em uma concessão teórica àqueles que pensam de forma diferente. Nesse espírito, Freire dialogou com os educadores, inclusive com aqueles que tinham pensamento discordante do seu.

Nesse sentido, as formações da SME no período contribuíram para aprofundar o conhecimento sobre as concepções de Freire. Ofélia que nos declarou que não concordava com Freire devido a sua formação, nos disse “*eu comecei a ver o lado dele, eu achei que ele realmente tinha razão. Mas, ainda na época, eu achava que era muito aberto, ele já queria dar liberdade para as crianças. Mas a minha Escola tinha a Diretora que era rígida* (OFÉLIA). Também Nadir apontou algumas discordâncias que foram superadas a partir das

formações. A educadora acreditava que a proposta de Freire era “restrita” a uma classe denominada de oprimidos e, para ela, toda a população deveria ser vista como tal. *“Depois, estudando com mais aprofundamento as outras obras dele, ouvindo palestras dele, eu fui mudando um pouquinho essa visão de que ele estigmatizou um grupo e só trabalhava para esse grupo”* (NADIR).

A teoria de Paulo Freire foi de diversas formas associada à valorização da autoestima, não só do aluno, mas também do professor. *“Pode ser que minha concepção pode ser diferente, mas ele fazia uma coisa muito importante, ele levantava a autoestima da pessoa”*. (MÍRIAN). Assim, a escola deveria está organizada para possibilitar um ambiente mais agradável ao educando como na fala de Nadir *“ele vem falando isso, a criança tem que entrar na escola e achar está entrando num ambiente bem legal, bem alegre, bem bonito”*. Ela também ressalta a necessidade apontada primeiramente por Freire de que a escola deveria ser acolhedora.

A partir de Paulo Freire é que acontece essa mudança. Antes, a escola não precisava ser acolhedora. Agora, a gente faz questão que seja. Atender bem as mães, atender bem as crianças, não é? Fazer de tudo ao nosso alcance para que aquele aluno aprenda, para que aquela criança, seja acolhida, que tenha um acolhimento na escola. Eu acho que a partir daqui: Paulo Freire. (NADIR)

Essa ideia aparece em outros relatos. A valorização da autoestima vem do reconhecimento do outro como ser igual e potente, capaz de realizar. Quando Freire aponta o diálogo como necessidade daquele que quer ensinar, aponta para a busca de conhecer a realidade do aluno, como também em reconhecê-lo como detentor de um saber. Esse novo papel ao educando, contribui fundamentalmente para a mudança da realidade, não sendo ao acaso as referências em torno da mudança de auto-estima de educandos e educadores.

Foi ouvindo Paulo Freire que eu descobri que eu sou capaz. Sempre que eu ouvia falar que ele iria estar em algum lugar, eu ia. Ele vinha muito na USP. Eu ia ouvi-lo e quando tinha oportunidade, eu, ainda, falava para ele:
- Eu adoro ouvi-lo. (CRISTINA)

Cristina nos contou em seu relato sobre como conseguiu fazer o curso superior, conseguindo, inclusive, uma bolsa cobrindo os custos. A educadora associa seu encorajamento e o fato de acreditar na possibilidade de cursar uma faculdade particular, mesmo sem contar com recursos para tal, às palestras Paulo Freire que assistiu. Cristina chegou a escrever algumas palavras para serem lidas na entrevista. *“Não posso deixar de falar que foi por ouvir e ler Paulo Freire que passei a confiar em mim e na minha capacidade”*. Para ela, era importante dizer sobre o papel de Freire em sua vida.

Se eu pudesse falar algo a Paulo Freire seria, muito obrigada. Podia ser que não sobrevivemos se não tivesse essa teoria dele. Eu mesma que me pus em muitas brigas, algumas pessoais. Pus meu corpo nisso. Então estar viva é uma parte da contribuição dele para termos essa vitalidade tão necessária. (D Neidinha)

Paulo Freire instigava os professores a se mobilizarem, assim nos contou D. Neidinha sobre as palestras que ouviu de Freire. Em seu relato, ela apontou o sentimento de identidade entre o que ela viveu e o que Freire dizia, ao ponto de forjar nela uma professora, de certo modo, militante pela justiça a partir de sua prática de educadora.

Depois Paulo Freire vem de lá e diz:

- Eu alfabetizei em 40 aulas a cozinheira que pegava no lápis como se fosse uma enxada. Isso era tão familiar para mim. Meu pai na enxada, minha mãe na enxada, aquele sacão de algodão, uma moedinha de 10 centavos e eu tentando estabelecer uma ligação entre o sacão de algodão e a moedinha que o dono dava. Isso foi forjando uma professora muito brava. Brava com a injustiça, que é o que eu sou. (D. NEIDINHA)

Em sentido oposto, a saída de Freire é representada de formas que remetem ao desânimo e à desarticulação. Algumas educadoras apontaram incompreensão desse fato. Mas sentiram como uma grande perda, a sua saída da secretaria de educação.

Paulo Freire era muito respeitado pelos professores, as pessoas sempre falavam muito bem dele. Eu acho que ele teve algum problema, porque ele saiu, não conseguiu acompanhar a gestão toda, parou no meio do caminho. Não sei porque ele parou. Nunca soube de um motivo concreto, mas sinto que ele era um revolucionário, esse é o encantamento que tenho por ele. Ele era querido pelos professores, porque trabalhava mesmo com o aluno. Os professores sabiam que ele falava aquilo que vinha a ajudar. Inclusive, essa abertura toda que ele dava. Ele na secretaria era quem fazia essas coisas boas. Na minha opinião, acho que o secretário da educação chega sim até nós. Não era porque a gente via uma palestra dele, mas porque a prioridade política dele era de realmente pensar no fim de tudo, o aluno. Mas, também, não deixando de pensar no professor. Então, eu acho que ele não saiu por conta da base. Eu conseguia avaliar que ele permitia essa coisa boa que sentimos na época. Ele saiu foi por conta da técnica, do outro lado político da organização. Acho que ele começou encontrar dificuldades de manter o que ele realmente acreditava. Porque tem que ser revolucionário para colocar as coisas que ele colocava e fazer com que isso chegasse até a escola. Como? Dando essa abertura toda. Isso chegava para gente, hoje, não chega mais e não sei até onde isso não é por conta do secretário da educação. (ROSA)

Em seu relato, Rosa destacou a tristeza pela saída de Freire da secretaria, voltando a abordar esse fato.

Isso me marcou muito, pode ver que sou repetitiva em relação a isso. Me magoou, porque como que alguém abre mão de uma pessoa dessa? Estou te falando o que ele significou na minha vida. Ele é muito forte na minha prática. Ele é uma pessoa muito forte em relação a minha opção profissional. Que não é só profissional. Como ele mesmo colocava, permitir que um aluno consiga ler e escrever é tudo, para mim realmente é tudo. Para mim isso é Paulo Freire. (ROSA)

O componente emotivo foi representativo também em outros relatos, inclusive em

relação a mudança de gestão que abordamos anteriormente, pois significou o fim de um tipo de diretriz para as escolas. *“O fato de ser ele o secretário já mudava um monte de coisa, a figura dele mudava a postura de muita gente, a colocação de muita coisa. O que faz falta é ele, mas não é possível tê-lo de novo”* (PAULA). Paula apontou que muitas coisas daquele momento ainda existem, o que a possibilita continuar atuando nos projetos de seu interesse, mas a figura de Paulo Freire lhe faz falta, postura semelhante à de Eliza.

Senti saudade depois que acabou. Tem gestão que deixa saudade outras você torce para que acabe logo. Senti saudade, especificamente, do Paulo Freire, da sua humanidade, do respeito que ele tinha pela figura do professor. Eu acho que ele se via quando ele via o outro. Ele espelhava. Ele e a filha dele também, Madalena Freire. É uma boa saudade que tenho dele. (ELIZA)

Freire conseguiu reunir em sua equipe vários professores universitários de importante produção acadêmica. No entanto, apesar de reconhecidos, não dispunham do mesmo carisma do célebre educador. De modo geral, outros integrantes da SME foram pouco citados pelas professoras, algumas vezes, quando isso ocorreu, foram comparados a Paulo Freire. Moacir Gadotti, assim como, Mario Sérgio Cortella, são teóricos importantes do campo pedagógico, ambos contam com reconhecimento no meio acadêmico e entre os professores, de um modo geral. Entretanto, D. Neidinha ao compará-los com Paulo Freire, relata um certo distanciamento desses acadêmicos em relação aos professores, inclusive em relação ao linguajar empregado durante palestras. *“Como é que ele consegue se mexer nessa fala tão cifrada, acadêmica do Gadotti e ele com aquela doçura humanizadora”*. Em relação a Cortella, a educadora disse:

Eu entrei na prefeitura, Freire ainda era o secretário. Comecei a me lembrar de porque é que ele deixou a secretaria, tentando adivinhar, e entregou para Mário Sérgio Cortella. Ao estar com Mário Sérgio Cortella, com quem tive a oportunidade de encontrar no sindicato, eu encontrei com uma pessoa longe da gente. Ele estava substituindo Paulo Freire, que vindo de Pernambuco era próximo de mim. Não sei quem era ele, mas ele estava dentro daquilo que eu chamava de cultura. Era uma finidade com ele, sem saber, e nenhuma com Mário Sérgio Cortella. Achei aquilo estranho. (D Neidinha)

As educadoras entrevistadas, de um modo geral, enalteceram a gestão de Freire e Erundina. Apenas uma educadora, Ofélia, posicionou-se contrária as proposta de Freire, mas o dissociou de Erundina.

Na época, mudou muito porque a Erundina foi maravilhosa. Tudo que a gente pedia ela atendia. Então para a gente foi ótimo. Aí o Paulo Freire ele era, acho que do Nordeste, Norte? Não me lembro agora. E ela convidou para ele ser Secretário da Educação e ele aceitou. Mas aqui a gente tinha candidatos também bons e ela trouxe Paulo Freire. Isso já foi um pouco de desgosto, de repente a gente debateu com uma coisa muito aberta na educação. A gente não tinha aquilo, a educação era rígida até então. (OFÉLIA)

Nos relatos, a gestão foi ligada a conquistas de direitos pelos professores, a maiores salários (com exceção de uma educadora), atenção aos professores e à sala de aula. Para muitas das educadoras entrevistadas foi a melhor gestão da SME. *“Para mim, Paulo Freire foi o melhor. A Erundina então, porque acho que foi o casamento perfeito em termos educacionais”* (IVONE). Para Rosa, a gestão foi além de proporcionar condições de trabalho, formação e priorizar o pedagógico, mas possibilitou um encantamento dos professores. *“Agora a prefeitura de São Paulo não teve mais nada depois de Paulo Freire. Ele é quem dava esse encantamento. Eu avalio que é ele quem permitia esse encantamento”* (ROSA).

5.10 O Esvaziamento da Vida Social e Política – a busca pela esperança

Ao falar de suas memórias, as educadoras não deixam de relatar o presente. Não apenas fazem referências ao momento atual de suas vidas, como também, a representação do passado se dá sob a perspectiva do que vivemos agora. Assim, Cristina não deixa de falar sobre as manifestações públicas que ostentavam cartazes sobre Paulo Freire. Também, a situação da escola hoje é representada nos relatos. As concepções apresentadas nos relatos dialogam com a importância da escola para essas educadoras, como também com os dilemas atuais da instituição escolar.

Gabriel Garcia Marquez (s/d.), em uma obra-prima, *“Cem anos de Solidão”*, nos apresenta uma imagem bastante instigante. Um vilarejo é tomado pela doença da insônia. De modo geral, as pessoas não se incomodaram com o fato de não dormirem, pelo contrário, ocuparam o tempo não dormido com diversos afazeres. Entretanto, como uma espécie de efeito colateral, passaram a perder a memória, de modo que os nomes dos objetos mais triviais foram a ser esquecidos. Também os acontecimentos de ordem social, mobilizações e massacres deixaram de ser lembrados pelos habitantes do vilarejo. Um dos personagens encontra uma solução escrevendo o nome das coisas e de suas utilidades.

Utilizamo-nos da situação descrita nessa obra do escritor colombiano, pois possibilita uma leitura dos dilemas de nossa sociedade, onde muitos, abarrotados de ocupações perderam a dimensão do sonho, como também nos é característico enfraquecimento da memória enquanto valor social.

Acreditamos que essa leitura se concilia com o que Lipovetsky (2005) nos diz sobre os

esvaziamento do espaço público em detrimento de um processo crescente de individualização de uma sociedade que denomina como “narcisista”. A escola, assim como, o espaço público, se tornou um deserto. Narciso não sonha, a ideia de um projeto coletivo de sociedade se esvazia, pois o que lhe interessa é viver o momento. Lipovetsky encontrou na figura mitológica de Narciso uma representação para explicar o funcionamento dos perfis que se tem construído atualmente. No modelo atual de capitalismo, não mais autoritário, mas hedonista e permissivo, os estímulos são orientados ao consumo, pela busca satisfação de necessidades individuais, enquanto os projetos coletivos são desacreditados. No mesmo sentido, Bauman (2001, p. 43) aponta para o fenômeno da privatização de soluções para os problemas que são coletivos. Êxitos e fracassos não são encarados como resultantes de uma conjuntura ampla, mas como implicações decorrentes do esforço individual. Por mais que os problemas sejam comuns, não são enfrentados de modo solidário, pois a competitividade se tornou um valor mais importante do que aspectos colaborativos. Assim, o cidadão – aquele que “*busca seu bem-estar através do bem-estar da cidade*” (BAUMAN, 2001, p. 45) tende a ser suplantado pelo indivíduo. Entretanto, o fato de se buscar as soluções pela via da individualidade, não significa seu sucesso, mas que a tática de ação conjunta está enfraquecida. A esfera pública não perdeu sua importância, mas está desacreditada enquanto meio de resolução dos dilemas da sociedade, e, justamente por isso, deve-se lutar contra o seu esvaziamento.

Alguns relatos aparentam nos apresentar uma nostalgia, descrevendo professores e alunos diferentes dos atuais. Essas representações são, ao mesmo tempo, frutos da reinterpretação dos fatos operada e uma apresentação de si (BOURDIEU, 2005). Como dito no início do capítulo, as entrevistadas, constituem suas biografias em ações que se relacionam de modo que tenham sentido, fazem uma apresentação pública de si mesmo, de modo que o relato dado ao pesquisador é diferente daquele realizado para os membros de suas famílias, ou amigos. A entrevistada fala aquilo que considera como digno de nota. Assim, os mais velhos podem, muito além de manifestar um saudosismo, estar resistindo às novas contingências por meio da afirmação de valores de uma outra época, que não se encaixam mais nas perspectivas atuais. Rosa, ao insistir que as entrevistas ocorressem no horário de estudo de sua JEIF, aponta para a revalorização de algo que, para ela, perdeu o seu sentido. Os horários coletivos foram concebidos com o intuito de garantir uma atuação mais ampla da escola, uma possibilidade de resignificação do currículo e uma proposta de escola aliada da comunidade. A escola seria política no sentido de organizadora das classes populares, utilizando-se, para tal, de momentos de estudo e debate. Assim, os horários de estudos, momentos de reflexão e discussão coletiva docente, criados no projeto “*Ação pedagógica pela via da*

interdisciplinaridade” e garantidos pelo novo estatuto do magistério municipal eram peças importantes dentro da perspectiva proposta por Freire de uma escola criadora e mobilizadora da comunidade e do corpo docente. O seu enfraquecimento aparece nos relatos.

Hoje abriram uma discussão sobre a questão política da água. “Você tem que economizar. Você está gastando. Pegue seu balde e recolha a água”. Mas e a questão política da água? Agora somos pagos para nos informar, para que possamos crescer e não adianta. O sindicato está aí prontinho, mas é um sindicato que já está dentro desse sistema todo, atendendo isso tudo. Não tem mais o contestador. Não vejo mais. Está tudo arrumadinho. Não sei quem é representante. Não tem mais encantamento. Eu sempre digo, não sei se é da minha parte ou dos colegas. (Rosa)

Também em relação ao horário de estudo, Nadir aponta como tem sido mal aproveitado atualmente.

Mas as JEIFs nas escolas, ela tem sido descaracterizada. Ela está servindo para dar recado, para tratar de assuntos não pedagógicos. Então a JEIF, mesmo com o PEA, com leitura e tal, a JEIF é um espaço precioso que um bom coordenador pedagógico faria aquilo fluir. A JEIF na época do Paulo Freire era muito diferente. Antigamente, chamavam de outro nome. Nessa época, começou-se a estudar. Na época que eu era CP, foi exatamente nessa época, a gente tentou teorizar nossa prática e depois trocar figurinha de boas práticas (NADIR).

O subaproveitamento dos horários de estudo, principalmente os de caráter coletivo também denotam na desarticulação da escola. Enquanto espaço coletivo deveria permitir a busca por soluções com a participação de todos os professores, sendo um momento de estudo, deveria proporcionar a reflexão coletiva. Seu enfraquecimento, não deixa de ser reflexo do enfraquecimento do corpo docente, restando a ação individual do professor em sua sala de aula. O individualismo, junto ao fim do encantamento aparece em relação à própria atuação profissional. A educação como construção de um projeto de sociedade, desaparece na atitude de inércia. “*Eu sou uma pessoa que tenta trabalhar com meus alunos de maneira que eu não me desgaste, porque com o tempo a gente aprende que a gente tem que fazer de uma forma que a gente consiga dar alguma coisa em termos de conteúdo, mas que também não se desgaste*”, nos disse Ivone em seu relato, logo na sua apresentação. A ação solitária não é suficiente frente aos dilemas atuais da sala de aula, mas, sendo o que resta, desarticula, ainda mais, a possibilidade de um projeto coletivo. “*Não há mudança sem sonho, não há sonho sem esperança*” (FREIRE, 2014, p. 126).

Algumas educadoras apontaram que no período de Freire, alguns professores tinham um espaço maior de participação. “*Eu lembro que na época, esse pessoal mais engajado, que militava mesmo, eles se manifestavam mais, se propunham mais*” (NADIR). Paula atribui a isso o fato de que, hoje, o “*número de apaixonados é menor. Talvez, por causa desse excesso de mudança que foi tendo*” (PAULA), apontando, assim, a descontinuidade da ação política.

Mesmo uma professora claramente engajada na luta social nos dias de hoje, aponta para mudanças significativas na luta política.

Eram grandes os embates no conselho. Como tinha foco na participação, nós assumimos esse espírito forjado. Professor é isso. Estávamos tão dispostos para essa convocação que íamos buscar os pais, era outra coisa. Hoje eu faço parte do conselho gestor em que eu me sinto manipulada pelos meus amigos. Tudo petista no governo. Eu levo susto, mas entendo que dentro da instituição é bastante difícil, só podemos reproduzir mesmo. Mas é horrível ver os amigos da gente passar por isso e, às vezes, não precisava isso. Por que será que eles fazem isso? (Dona Neidinha)

Uma parte grande do relato de Rosa destinou-se a falar do que para ela distinguia aquele momento de outros. Ela participou da mobilização para a reorganização do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOSP)⁷². Rosa, que ingressou na rede municipal, durante a gestão de Freire, disse-nos que a vinda de Paulo Freire para a SME criou muitas expectativas entre os professores da rede estadual. Isso aponta que a participação de Freire na SME teve impactos que não se restringiram à rede municipal, principalmente, entre os professores que se mobilizavam pelos seus direitos. Nesse momento, era clara a necessidade da população se organizar para a conquista de direitos, inclusive o de representação sindical. Entretanto, atualmente, apesar de tudo o que se conquistou, não se consegue mais mobilizar os educadores da mesma maneira como se conseguia antes, quando esses direitos não eram garantidos. Pelo contrário, algumas coisas foram desvirtuadas.

No meu caso, eu perdi completamente, não é nem esperança mais, porque eu nem visualizo mais, mas eu não acredito mais. Eu acho que eles tiraram das pessoas mais antigas essas crenças que tínhamos. Eu penso que é um todo. E os novos não têm mais o mesmo pique que tínhamos, porque está tudo construído. Acho que tem que criar novos caminhos. Para a época, manter o sindicato era uma coisa importante, era novo. Então, estávamos construindo coisas. Agora não vejo o pessoal construir mais. Fazíamos cursos e encontros fora do horário de aula e o pessoal ia, participava, gostava. Eu ia nos encontros de sindicatos. Fui até em congresso. Participar de congresso para gente era um assunto que estava na escola. Hoje você veja, temos horário para estudar. Não temos? Está dentro do horário, está pago. Não vejo produção nenhuma. O pessoal não vê a hora de entrar e acabar. Eu mesma estou assim. (ROSA)

Os horários coletivos, momento para produção coletiva, de reflexão acerca do cotidiano da escola, existem e são garantidos pela legislação, no entanto, estão mal aproveitados nas escolas. As soluções encontradas são no campo individual, o professor, na sua sala de aula, toma os procedimentos que acha melhor.

Mas quando eu converso com esse pessoal que ainda está na sala de aula eu sinto que o que nos alimenta é a redoma que criamos. Temos autonomia. Porque o

⁷² A APEOSP existe desde a década de 40 do século XX, entretanto, nos anos de ditadura civil-militar desempenhou um papel de contenção das reivindicações e desmobilizando os professores. Nos anos 80, a APEOSP teve seu papel ressignificado transformando-se num dos maiores sindicatos do país.

professor precisa ser alimentado e sinto que ele está abandonado em relação a prioridade da aula, fazer com que esse professor realmente goste da aula. É preciso mostrar para ele o que é dar aula. Valorizar para ele sentir que isso é importante. Mas o que nos alimenta? Não é a SME, não é governo, nada disso. São essas falas de aluno... (ROSA)

A ausência de um projeto político norteador uma gestão com a mesma postura de Paulo Freire fez com que os professores se desanimassem. Podemos também pensar enquanto fator desarticulador na descontinuidade que as ações da gestão de Erundina e Freire sofreram nos governos seguintes.

A atuação dos governos não deixa de ser característica do período. A forma de gerenciamento, baseado em números e índices que devem ser alcançados, propondo uma escola que deva alcançar padrões estipulados por órgãos centrais, distancia-se do modelo proposto por Freire, onde a escola deveria tornar-se um centro irradiador de cultura, articulador da comunidade com esta participando de suas decisões e avaliando-a. Não é possível *“prescindir da esperança para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão”* (FREIRE, 2014, p. 15). Uma esperança, baseada numa prática, para tampouco, não se restringir apenas a espera, mas, justamente, tornar-se o sentimento necessário à luta. Freire posicionou-se contra o pragmatismo do discurso neoliberal que aponta a impossibilidade de transformação da realidade, *“segundo o qual devemos nos adequar aos fatos como estão se dando, como se não pudessem dar-se de outra forma, como se não devêssemos lutar”* (p. 125).

Assim, o próprio Freire pode se tornar um referencial importante ao nos lembrar que ao vivermos situações que nos condicionam não somos determinados pelas mesmas, havendo sempre a possibilidade de construção de uma nova alternativa. Nesse sentido, o relato de Rosa aponta para a importância da gestão municipal na possibilidade de mobilizar os professores na construção de um sonho de sociedade. *“Foi quando eu sentia que minha aula era prioridade para a rede”*. Nos relatos de algumas educadoras entrevistadas, como Rosa, D. Neidinha, Paula e Eliza, há o desenho de um momento histórico em que estava presente o sonho de construção de uma sociedade mais justa. É, justamente, a necessidade de sonhar que Freire (2014) vai apontar como arma no enfrentamento à concepção determinista que impera atualmente. Só é possível mudar, quando se sonha, quando há uma utopia, quando se busca criar novas opções, quando o futuro não é considerado um dado pré-definido. Encarar a *“história como possibilidade”* (FREIRE, 2014, p. 127) e nos enxergarmos como sujeitos de sua construção, tornou-se postura que devemos adotar. A construção dessa possibilidade só é possível na medida que ocorra *“a denuncia de um presente cada vez mais intolerável e o*

anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (p. 126). Por mais que a situação nos condicionem, ou mesmo que sejamos “programados” ao individualismo, ao narcisismo e outras características apontadas por autores como Bauman e Lypovetsky, nosso futuro, no entanto, não está determinado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontramos muito medo, desconfiança e indiferença. A estes sentimentos opoemos a ousadia; (SME, 1989a p.6)

Quando começamos essa pesquisa, carregávamos a angústia de buscar vislumbrar na educação, alternativas para a nossa sociedade. Nos últimos anos, aqueles que se dedicam ao ensino público estão enfrentado grande desafios, associados à descrença do processo educativo e às condições adversas encontradas em muitas salas de aula. Não negamos que iniciamos esse estudo alimentados de um certo ceticismo que atingia inclusive nossa visão sobre a ação transformadora das ideias de Freire na educação. No entanto, a pesquisa revelou em Paulo Freire, uma personalidade séria que buscou de forma coerente unir o que dizia em suas palestras e livros com sua prática enquanto gestor. Freire foi capaz de reunir em torno de si uma equipe de profissionais que dificilmente outro nome conseguiria. Do mesmo modo, muitos professores engajaram-se pelos ideais defendidos em sua gestão e se mobilizaram pela construção relações mais democráticas nas escolas, tendo como meta uma educação de qualidade para as classes populares. A sua gestão encontrou escolas com infraestrutura deficitária, com práticas ancoradas numa tradição antidemocrática, e educadores com poucos direitos. Essa gestão conseguiu, baseada na participação de educadores e comunidade escolar, alterações importantes na rede de ensino desde o âmbito pedagógico, ampliação de vagas, programas inovadores até as garantias legais de condição de trabalho aos professores. Desse modo, o pensamento pedagógico oriundo de Paulo Freire, assim como, a experiência de sua gestão apresentam-se enquanto inspiração para enfrentarmos os dilemas do nosso tempo. Mais do que nunca, ainda precisamos lutar pelo ideal de uma escola pública popular e de qualidade que atenda a todos.

Os eventos relatados nesse trabalho remontam a uma época, ao mesmo tempo, próxima e distante de nós. Próxima, no sentido de que a distância de duas décadas e meia que separa esses acontecimentos dos dias atuais remonta a um passado recente, onde muitos dos agentes participantes ainda estão atuantes no meio educacional. Grande parte daqueles que participaram de sua gestão ainda estão conduzindo seus trabalhos na academia, ou no ensino básico. Por outro lado, aquele tempo está distante de nós, na medida em que não temos mais Paulo Freire entre nós, também muitos integrantes daquela geração de educadores que participaram dos debates e ações daquela gestão já estão aposentados, ou em via disso. Também, vários aspectos da conjuntura educacional distancia-se atualmente das condições

encontradas por Freire e sua equipe ao assumirem a SME. De 1989 até os dias de hoje, o Brasil atingiu uma relativa estabilidade política e econômica. A atual taxa de alunos fora das escolas é significativamente menor do que os números daqueles anos⁷³. Novas discussões foram incorporadas e debatidas nas escolas, algumas delas não eram sequer pautadas, outras ainda engatinhavam, como as questões sobre racismo, relações de gênero, a inclusão de alunos com necessidades especiais. As novas tecnologias da informação (NTICs) e comunicação fazem parte do currículo das escolas municipais, enquanto que durante a gestão Freire, a informática estava sendo inserida em algumas escolas municipais, ainda como projeto piloto.

Ao refletir sobre a relação entre presente e passado na História, Carr (1989) dizia que *“o passado é inteligível para nós somente à luz do presente; só podemos compreender completamente o presente à luz do passado”* (p.49). Esse historiador nos aponta que toda história é contemporânea, pois vemos o passado com olhos do presente. A história só existe a partir da prática de um historiador que está imerso numa sociedade, que não deixa de dialogar com os eventos que o rodeia, com os valores de seu tempo. Nesse sentido, a pesquisa sobre os relatos apontados pelas educadoras entrevistadas aponta para reflexões, não apenas sobre o momento em questão, sobre a gestão de Freire e sobre os dilemas da democracia brasileira naquele instante, mas aponta para os embates de nosso tempo, não apenas pela proximidade dos acontecimentos, mas pela atualidade de muitas questões. Dentro da perspectiva histórica brasileira, estamos num período relativamente longo de vigência democrática se compararmos a outros períodos de nossa história. Do fim do Estado Novo até o golpe civil-militar decorreram menos de vinte anos. A Nova República (como batizada pelo ex-presidente José Sarney) tem conquistado considerável estabilidade. Porém, a inexperiência democrática brasileira, ainda constitui-se como aspecto relevante e condicionante de muitas relações presentes na sociedade. Muitos avanços ocorreram, mas não podemos negar a resistência de alguns valores autoritários que permeiam os meios sociais, incluindo a escola. Face os dilemas da consolidação da democracia brasileira não são incomuns as vozes que clamam pelo retorno de uma ditadura.

Contar histórias relacionadas a Paulo Freire é refletir sobre a construção de uma escola democrática e, assim, também pensar sobre a história da constituição da democracia no Brasil. Freire desenvolveu toda sua produção teórica e prática educativa em torno da problemática da democracia brasileira, onde o acesso à escola e a forma como esse ocorria refletiam um país

⁷³ Conforme fontes do MEC e Inep em 2013, 99% das crianças e jovens entre 06 e 14 anos, do Estado de São Paulo, estão matriculadas em instituições de escolares de Ensino Fundamental.

que concedia um papel coadjuvante à população mais pobre. Mais do que buscar inovações pedagógicas, isso implicou em desvendar uma suposta neutralidade da prática pedagógica e buscar formas de educar a população, valorizando seus saberes e capacitando-a para inferir na realidade vivida. Freire sofreu as consequências de sua postura de educador, mas não deixou de continuar lutando. Ao retornar do exílio, aceitou o convite de Erundina e, na Secretaria Municipal de Educação, buscou transformar a educação da capital paulistana, valorizando os professores dando-lhes formação, melhorando a carreira e os salários, buscou mudar as relações nas escolas entre professores, alunos, funcionários e comunidade de forma a tornarem-se mais democráticas; fomentou a participação dos professores, mas não só deles, de forma ativa na construção pedagógica. Os relatos das educadoras apresentaram elementos dos primeiros anos após a promulgação da Nova Constituição, onde elementos da luta política em torno da prevalência dos valores democráticos estava em curso. Esses testemunhos podem nos ajudar a medir o grau de abrangência da ditadura civil-militar instaurada nos anos 60, ao nos descrever as relações sociais e de poder, além das percepções daquela realidade pelas educadoras. As relações paternalistas foram descritas com naturalidade pelas entrevistadas, Míriam de forma orgulhosa retorna à delegacia para demonstrar que concluiu o curso normal. Algumas educadoras ingressaram na rede a partir da indicação política, a qual foi descrita sem apontamentos, ou julgamentos negativos à essa prática. A indicação, prática comum, durante longo período de nossa história, pode implicar numa relação onde o indicado deve um favor ao vereador que lhe forneceu o bem desejado. Relações como essas, existentes nas escolas, tiveram que ser abaladas. O autoritarismo de determinados diretores de escola, situação comum em vários relatos, enfraqueceu-se na gestão Freire e Erundina. Também o processo de formação mostrou sua importância quando refletirmos acerca do relato de Ofélia. A educadora que se apresentou contrária à perspectiva freiriana, indicou valores decorrentes de sua educação como preponderante para seu posicionamento, no entanto, apontou que ao final começou a compreender a visão de Freire. O combate a cultura autoritária, juntamente, com o aprendizado distorcido acerca das concepções pedagógicas, que no caso de Freire foi representado pela influência do MOBRAL, promotor de um desvirtuamento do “método Paulo Freire”, na formação de professoras que dele participaram, nos faz refletir sobre a necessidade de uma formação contínua aos professores, sendo a descontinuidade política um grande entrave a essa ação. Nesse sentido, os materiais produzidos pela gestão de Freire, assim como seus textos do período, foram produzidos sob a dinâmica de uma luta que envolvia a formação dos educadores, a elucidação das propostas e também o convencimento. Freire, no seu papel de intelectual, apresentou-se como um importante personagem do embate.

Como nos lembra Bourdieu (BOURDIEU; CHARTIER, 2001, p. 243) os intelectuais tem o poder de agir à distância e influenciar a visão acerca dos acontecimentos e propor mudanças nas práticas cotidianas. É por meio dos livros que os intelectuais exercem esse poder. Observamos, nesse sentido, que Freire e a gestão da qual fez parte se utilizaram dessas armas com eficiência.

Assim, a valorização de práticas autoritárias e, até mesmo, o “medo do comunismo” se faziam presentes e conviviam, entre os professores, com ideais que buscavam a transformação social. Ao mesmo tempo que nos foi perceptível a permanência de valores associados a uma prática bancária de ensino, também os relatos desenharam um momento de mobilização dos professores, de desenvolvimento dos canais democráticos no interior da escola e de maior participação da comunidade nas unidades de ensino, de modo que as relações entre educadores, alunos e comunidade se transformaram.

Apesar dos relatos evidenciarem os desafios da construção da democracia brasileira, a observação sobre o panorama mais amplo acerca da história nacional aponta para avanços. As teses de Freire acerca da deficiência da tradição democrática do país, assim como, as considerações acerca da sociedade brasileira e seu transito a uma sociedade mais democrática conduziram nossas reflexões e nos ajudam a compreender as conquistas do tempo atual. Apesar de muitos entraves à cidadania ainda persistirem, é inegável que temos, atualmente, um panorama menos hostil aos valores democráticos do que em outros períodos de nossa história. Nesse sentido, a luta de diversos homens e mulheres foi importante pela conquista de direitos, como a ampliação ao acesso à escola e outras garantias existentes em nossa legislação. Destaca-se, entre os que lutaram, o papel de Paulo Freire tanto pelos seus livros, como, pela sua coerência enquanto gestor público.

Os relatos das educadoras apontaram para desafios encontrados pela gestão de Erundina e Freire, mas permite-nos ainda perceber algumas das transformações pelas quais passou o Brasil nas últimas décadas. Algumas das situações descritas estão, pelos menos aparentemente, superadas, ao menos, no âmbito da cidade de São Paulo. Exemplo disso, o ingresso na carreira docente não ocorre mais por meio do tráfico de influência, mas outras situações ainda persistem no cenário educacional.

As ações da administração de Erundina e Freire, portanto, são pertencentes dentro desse quadro de redemocratização da sociedade, num momento que algumas garantias legais eram recentes e que outras ainda estavam sendo construídas (como o ECA). Nesse sentido, a gestão foi responsável por algumas dessas garantias no âmbito municipal, a partir da criação do Estatuto do Magistério Municipal e do Regimento das escolas municipais, entre outras

ações. No âmbito pedagógico, a gestão estimulou a participação ampla dos agentes envolvidos e apontou para a necessidade da mobilização enquanto recurso necessário para a conquista de direitos e de criação de uma educação pautada pelo diálogo.

O aumento de autoestima que muitos apontam que ocorreu durante a gestão Freire está intimamente ligado à perspectiva dessa proposta pedagógica, que além de ver o aluno como sujeito de sua educação, também concebia o professor, não como mero reproduzidor das políticas educacionais advindas dos órgãos centrais da administração pública, mas como integrante de uma construção coletiva. A experiência desenvolvida por aquela gestão, ainda foi importante, no sentido de exemplo de participação coletiva em prol do ensino, com vistas a promover uma educação de qualidade para os filhos das classes populares. A qualidade da escola concebida nessa administração não se referia a índices numéricos, mas a indicadores construídos com a participação da comunidade, tendo em vista uma qualidade social. Nesse aspecto, a gestão de Erundina e Freire serve-nos de inspiração na construção de alternativas às propostas de gerenciamento neoliberal que ganharam espaço dentro do campo educacional, nos últimos anos.

Ao utilizarmos Freire como um dos referenciais teóricos foi possível perceber sua pujança teórica e a coerência de sua gestão na SME. As ações desenvolvidas pelo Paulo Freire gestor não se distanciaram de aquilo que havia escrito em seus livros e pronunciado em suas palestras. Esse tipo de coerência, que não tem sido comum nos dias atuais (o que aponta, ainda mais, para sua importância), refletiu-se nos relatos das educadoras que participaram desta pesquisa. As referências positivas dadas a Freire são resultado de sua trajetória, como também, da atenção dada aos professores durante sua administração. Trata-se de uma gestão que, além de um amplo processo de formação docente, criou meios de se comunicar com os professores e demonstrou que estes eram de fato ouvidos.

Nas pesquisas que utilizam a história oral como metodologia, encontramos, muitas vezes relatos de vidas em contextos extremos, como os de sobreviventes de guerra. Neste trabalho, não nos deparamos com situações de tamanha perplexidade, mas não nos deixamos de nos sentir tocados por algumas das histórias que ouvimos. Em suas falas, as educadoras apontaram para muitos dos dilemas que tiveram que enfrentar desde a escolha da profissão, como alguns dos embates que encontraram durante a carreira docente. As entrevistadas não deixaram de transmitir suas emoções em momentos que tampouco foram fáceis, como a demissão de professores pela gestão de Quadros e o embate com outras formas de autoritarismo e discriminação a que foram submetidas.

Não temos mais Paulo Freire e em breve, não teremos mais em nossas escolas os

últimos educadores que participaram dos acontecimentos daquela gestão. O momento político e social do país é bastante distinto. Mesmo o Partido dos Trabalhadores que se consolidou enquanto força política durante todos esses anos, não vislumbra, com a mesma intensidade, valores como aqueles defendidos durante a gestão de Erundina, cujo secretário de educação foi Paulo Freire. A força do fim das utopias, ou das metanarrativas, a crescente individualização, apontam para o esvaziamento do espaço de luta política, o que ameaça a escola pública enquanto projeto emancipador. Entretanto, muito mais que conceber a realidade como inexorável faz-se mais do que nunca, reconhecer a mutabilidade do mundo. Desse modo, a produção teórica de Freire pode se constituir numa importante ferramenta para enfrentar os desafios que estão colocados nesse novo milênio. Do mesmo modo, ainda faz-se atual a luta pelos mesmos ideais de uma educação pública e de qualidade para as classes populares, defendidos pela gestão de Freire e Erundina.

Valorizar as memórias das professoras que testemunharam e foram agentes daquele momento, trata-se de, além da perspectiva do conhecimento proporcionado pela análise dos relatos, de remetemo-nos aos ideais de educação pública e popular como uma possibilidade real e de qualidade. Freire apontou para um caminho para a democratização da sociedade na qual a escola, mais do que fruto, compõe-se entre os agentes proporcionadores dos valores e das práticas democráticas. Nesse caminho, os educadores, mais do que mero executores de políticas públicas, constituem agentes importantes nessa escola que produz um saber popular e é um instrumento de sua organização.

REFERÊNCIAS⁷⁴

- AGUIAR, Denise Regina da Costa **A escola em ciclos e os ciclos na escola: um lugar de qualidade?** 28ª Reunião da ANPED, 2005. Disponível em <28reuniao.anped.org.br/textos/GT13/gt131172int.rtf> acesso em 10 de ago 2015.
- ALBERTI, Verena **Manual de história oral - 2ª ed. Ver. E atual.** - Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ARELARO, Lisete R. G. Compromisso e competência na gestão educacional: uma lição de Paulo Freire IN: VALENTE, Ivan **Paulo Freire vive! Hoje, dez anos depois...**, Câmara dos Deputados, Brasília, 2007.
- ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO **Brasil: Nunca Mais.** Petrópolis, Vozes, 1985.
- BARBOSA, Célia et al. A experiência de Brasília In: GADOTTI, Moacir **Paulo Freire: uma biobibliografia**, São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, 1996, p.173-5.
- BAUMAN, Zygmunt **Modernidade líquida**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BEISIEGEL, Celso de Rui **Paulo Freire**, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita **Fé na luta: a Comissão Justiça e Paz de São Paulo, da ditadura à democratização**, São Paulo: Lettera.doc, 2009.
- BENJAMIN, Walter O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1).
- Biblioteca da Presidência da República **Fernando Collor de Melo**, disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-collor/biografia-periodo-presidencial>>. Acesso em: 12 out 2014.
- BITTAR, Jorge (Organizador) **O modo petista de governar**, São Paulo: Teoria & Debate, 1992.
- BLOCH, Marc **Apologia da História ou o ofício de historiador**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- BOBBIO, Norberto **O futuro da democracia; uma defesa das regras do jogo**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco **Dicionário de política**, Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1998, v. 1 e 2.

⁷⁴ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023

BOURDIEU, Pierre Leitura, leitores, letrados, literatura. In: BOURDIEU, P. **Coisas ditas**, São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. Espaço social e poder simbólico. In: _____. **Coisas ditas**, São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. A escola conservadora. In: _____. **Escritos de Educação** (NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. Orgs). Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1998. p. 39-64.

_____. O poder simbólico. In: _____. **Meditações pascalianas**, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 209-18.

_____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005. p. 183 – 191.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger A leitura uma prática cultural In: CHARTIER, Roger (direção) **Práticas de Leitura**, São Paulo: Estação liberdade, 2ª ed., 2001.

BOSI, Ecléa **Memória e sociedade: lembrança de velhos**, São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CALLADO, Antônio **Quarup**, São Paulo: Círculo do Livro, 1973.

CANDAU, Joël **Memória e identidade**, 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CARVALHO, José Murilo de Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual, In: **Dados**, vol. 40 no. 2 Rio de Janeiro 1997 <<http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581997000200003>> Acesso em 25 jul 2015.

_____. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**, 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARR, Edward Hallet **Que é história?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

CATANI, Denice Bárbara; SILVA, Vivian Batista Memória e história da profissão docente: as representações sobre a profissão docente nos manuais pedagógicos. In: **Revista Educação em Foco – UFJF**, profissão docente, memórias e trajetórias, março/agosto – 2007. <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/10/343o-2-Ana-Maria-_7_1.pdf> Acessado em 19 jul 2015.

CÁTEDRA PAULO FREIRE - PUC-SP, s./d., disponível em: <http://www.pucsp.br/paulofreire/teses_e_dissertacoes.pdf> Acesso em 20 de out. de 2014.

CHAUÍ, Marilena Os trabalhos da memória In: BOSI, Ecléa **Memória e sociedade: lembrança de velhos**, São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 17-36

CHARTIER, Roger **A história cultural: ente práticas e representações**, Coleção memória e sociedade, Lisboa: Difel, 1988.

_____. O mundo como representação In: **Estudos Avançados**, 11(5), 1991, p. 173-191

COELHO, Germano Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular, biblioteca digital Paulo Freire, disponível em <<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa16-c.pdf>>. Acessado em 14 jul 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES) **Banco de Teses**, disponível em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> acesso em 20 de out. de 2014.

CORTELLA, Mário Sergio Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n3, dez 2011.

CORTELLA, Mario Sergio A Reconstrução Da Escola (A Educação Municipal em São Paulo de 1989 a 1991) In: **Em Aberto, Brasília**, ano 11, n.53, jan./mar. 1992, p. 54-63.

DELGADO, Lucila de Almeida Neves **História Oral - memória, tempo, identidades**, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELEUZE, Gilles **Conversações**, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FARIAS, Francisco Pereira de Clientelismo e democracia capitalista: elementos para uma abordagem alternativa, In: **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, 15, p. 49-65, nov. 2000.

FAUSTO, Boris **História do Brasil**, 8ª ed. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2000.

FERNANDES, Cleoni Amorisidade, In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITIKOSKI, Jaime José (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**, 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 37-39.

FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaina (coordenadoras) **Usos & abusos da história oral**, 7ª ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

Folha de São Paulo - FSP - 01 de junho de 2014, p. A12 Papéis de militares expõem atuação da FIESP no golpe de 64.

FONSECA, Sérgio César da Educação e atualidade brasileira: Paulo Freire e a aproximação com as ideias de Anísio Teixeira. In: **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação 2004**, Curitiba. Anais. Curitiba : SBHE-PUC/PR, 2004.

FONSECA, Sérgio César da A democracia como fim e a escola como meio: convergências entre Anísio Teixeira e Paulo Freire, **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 24, nº 48, p. 247-272, jul./dez. 2010

FOUCAULT, Michel **Microfísica do poder**, Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

FREIRE, Ana Maria Araújo **Paulo Freire - uma história de vida**, São Paulo: Villa das Letras, 2006.

_____. A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire In: GADOTTI, Moacir **Paulo Freire: uma biobibliografia**, São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, 1996, p. 27-68

FREIRE, Paulo **Educação e Atualidade Brasileira**, Tese de concurso para a cadeira de História e Educação. Escola de Belas Artes de Pernambuco, 1959.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**, São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 12ª Ed., 1979b.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5ª Ed., 1981.

_____. Por uma escola séria e alegre. Nova Escola, São Paulo, v.4, n. 20, p. 22-25, maio 1989. Entrevista concedida a Hamilton Souza, José Luiz Frare.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**, São Paulo: Autores Associados: Cortez, 23ª Ed., 1989a.

_____. Paulo Freire por Mario Sérgio Cortella e Paulo de Tarso Venceslau. **Teoria&Debate** nº 17, 1º trimestre de 1992. disponível em:
<<http://www.teoriaedebate.org.br/materias/sociedade/paulo-freire?page=full>> Acesso em: 06 Set. 2014.

_____. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 21ª Ed, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e Educação**, São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. Escola primária para o Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, nº 212, p. 95-107, jan./abr. 2005.

_____. **A educação na cidade**, 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Educação como prática de liberdade**, 14ª ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**, 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. e GUIMARÃES, Sérgio **Aprendendo a própria história**, Paz & Terra, 1987.

FREITAS, José Cleber; SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da **Educação na cidade de São Paulo (1989 a 2000)**. 2ª edição. São Paulo, Pólis / PUC-SP, 2002. 40p. (Observatório dos Direitos do Cidadão: acompanhamento e análise das políticas públicas da cidade de São Paulo, 2)

GADOTTI, Moacir **Convite à leitura de Paulo Freire**, São Paulo: Ed. Scipione, 1991.

_____. Participação e descentralização. In: Bárbara Freitag, Pedro R. Jacobi. (Org.). **Anuário de Educação**. Rio de Janeiro: , 1994, v. , p. 237-259.

_____. **O MOVA – SP: parceria entre o Estado e movimentos populares**, disponível em <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/MOVA_SP_Parcerias.pdf>, Acesso em 13 fev. 2015.

_____. MOVA-SP: Estado e movimentos populares. In: Moacir Gadotti e José E. Romão. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011, v. , p. 107-114.

_____. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008 (série Educação de Adultos;1)

GADOTTI, Moacir e PEREIRA, Otaviano **Pra quê PT: origem, projeto e consolidação do Partido dos Trabalhadores**, São Paulo: Cortês, 1989

GARCIA, Maria Manuel Alves O Intelectual Educacional e o Professor Críticos: O Pastorado das Consciências, In: **Currículo Sem Fronteiras**, v.2, n.2, pp.53-78, Jul/Dez 2002.

HADDAD, Sérgio Políticas e gestão de educação de jovens e adultos no Brasil, In: **Seminário Internacional Educação de Jovens e Adultos (1996: São Paulo)**, Trabalhos apresentados no Seminário Internacional Educação e Jovens e Adultos – Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário, Brasília 1997.

HALBWACHS, Maurice **A memória coletiva**. Rio de Janeiro: Vértice, 2006.

HALL, Stuart **A identidade cultural na pós-modernidade**, 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBSBAWN, Eric J. A outra história - algumas reflexões. In. KRANTZ, Frederic. (org.) **A outra história. Ideologia e protesto popular nos séculos XVII e XIX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1990.

IANNI, Otávio **A formação do Estado Populista na América Latina**, 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.

INSTITUTO PAULO FREIRE, Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/>> Acesso em: 22 de ago. de 2015.

JACOMINI, Márcia Educar sem reprovar: deságio de uma escola para todos. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martinho **Confronto pedagógico: Paulo Freire e MOBREAL**, São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

KOWARICK, Lúcio e SINGER, André A experiência do PT na Prefeitura de São Paulo In. Dossiê Partido dos Trabalhadores, Novos Estudos, CEBRAP, nº 35, de março de 1993, p. 195-216.

LE GOFF, Jacques **História e memória**, 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**, São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

LOBO, Luiz A experiência de Angicos: **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 90, p. 123-129, jul./dez. 2013.

MANFREDI, Silva Maria **Política: educação popular**, São Paulo: Símbolo, 1978.

MARQUEZ, Gabriel Garcia **Cem anos de solidão**, Rio de Janeiro: Record, 33ª ed., s/d.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom **Manual de História Oral**, Edições Loyola, São Paulo, 2005.

_____. **História Oral: Como fazer, como pensar**, São Paulo: Contexto, 2013.

NORA, Pierre O acontecimento e o historiador do presente. In: GOFF, Le e outros **A nova história**, Porto: Edições 70, 1984.

NORA, Pierre Entre memória e História: a problematização dos lugares. **Projeto História**, São Paulo (10), dez., 1993. pp.: 7-28

PARTIDO DOS TRABALHADORES **No Brasil**, 2015. Disponível em <<http://www.pt.org.br/no-brasil>> acesso em: 18 fev. 2015.

PASTORE, A.. A Reforma Monetária do Plano Collor. **Revista Brasileira de Economia**, Brasil, 45, jan. 1991. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/view/477/7589>>. Acesso em: 16 Out. 2014.

PINTO, J. M. R, BRANT, L. L. N. A.O., SAMPAIO, E. M., PASCOS, A. R P. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 511-524, set/dez. 2000. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/137/137>> Acesso em: 13 Maio 2014.

PLANK, David N. **Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública**, Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

POLLAK, Michael Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, 1989.

_____. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC – SP) **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**, disponível em < <http://www.sapientia.pucsp.br/>> acesso em 20 de out. de 2014.

PORTELLI, Alessandro A filosofia e os fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol 1, nº 2, 1996. P. 59-72.

_____. História Oral como Gênero. **Projeto História**, São Paulo, (22), jun. 2001, p. 9-36.

ROSAS, Paulo O Movimento de Cultura Popular - MCP In: **Memorial do MCP**, Coleção Recife, v. XLIX, Recife, Fundação de Cultura do Recife, 1986.

REIS, Daniel Aarão **A Ditadura Cronológica**, Folha de São Paulo, 26 de março de 2014, p. 3

REIS, Daniel Aarão **Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988**, 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014b.

REVISTA VEJA **A notícia ficou na gaveta**, São Paulo: Editora Abril, ano 21, nº 47, 23 de novembro de 1988, p. 47-8.

SALLUM JR, Brasílio. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. **Tempo soc.**, São Paulo , v. 11, n. 2, out. 1999 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701999000200003&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em 16 out. 2014.

SANTOS, Leide Rodrigues dos **MOBRAL: a representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos**, In: **Revista Crítica Histórica**, Ano V, nº 10, dezembro/2014, p. 304-17.

SANTOS, Paulo de Tarso O senhor sabe com quem está falando? In: GADOTTI, Moacir **Paulo Freire: uma biobibliografia**, São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, 1996, p. 176-9.

SAUL, Ana Maria O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira: análise de sistemas de ensino a partir de 1990: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 37-56, Set/Dez 2012.

SEMERARO, Giovanni Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil, In: *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, nº 29, p. 95-104, nov. 2007.

SEVCENKO, Nicolau **A corrida para o século XXI: no loop da montanha russa**, São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, T.T. (Org). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DE SÃO PAULO - APEOESP **História da APEOSP**, disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/o-sindicato/historia/>> acesso em 18 de jul. 2015

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL – SP - SINPEEM **SINPEEM: UMA HISTÓRIA DE LUTAS**, s/d. Disponível em: <http://www.sinpeem.com.br/materias.php?cd_secao=11&codant=&friurl=_-Historia-do-SINPEEM-#.Vao3LPiViko> Acesso em: 18 de jul. 2015.

SKIDMORE, Thomas **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco, 1930-1964**, 7ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge et HADADD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998, 15-40.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro **História Oral e Educação - virtualidades, impregnações, ressonâncias**. In: Romanowski JP, Martins PLO, Junqueira SRA, organizadores. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba (PR): Champagnat; 2004.

THOMSON, Alistair **Recompondo a memória: Questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias: Projeto História**, Nº 15 Ética e História Oral, São Paulo, abril de 1997. Pp. 51-71

TODOS PELA EDUCAÇÃO **De olho nas metas: 2013-2014, sexto relatório de monitoramento das 5 metas do Todos pela Educação**, 2015 Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1522/de-olho-nas-metas-2013-14/>> acesso em 29 de ago. 2015.

THOMPSON, Paul **A voz do passado: história oral**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 3ª ed.

TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria Del Pilar e WONG, Pia Lindquist **Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo**, São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

TORRES, Carlos Alberto **A voz do biógrafo latino americano – uma biografia intelectual** In: GADOTTI, Moacir **Paulo Freire: uma biobibliografia**, São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, 1996, p. 117-148.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP) **Teses e Dissertações**, disponível em <<http://www.teses.usp.br/>> acesso em 20 de out. de 2014.

VEIGA-NETO, A. **Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade**. In: COSTA, M. V. (org.) **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.

VIÑAO, Antonio. Relatos e relações autobiográficas de professores e mestres. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.333-373

ZANETTI, Alexsandra **Os Condicionantes Históricos Do Processo De Democratização Da Gestão Escolar No Município De São Paulo** disponível em:
<<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1611.htm>> acesso em 20 out. 2014.

Teses e Dissertações que versam sobre a atuação da Secretaria Municipal de Educação nos anos em que Freire foi seu secretário

ADRIÃO, Theresa. **A gestão democrática nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo**, Dissertação de Mestrado, FEUSP: São Paulo, 1995.

CAMARGO, Rubens Barbosa de **Gestão Democrática e Nova Qualidade de Ensino: O conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992)**, Tese de doutorado, USP: São Paulo, 1997.

CAMARGO, Ruth Aurora da Silveira **A Alfabetização de Jovens e Adultos no Município de São Paulo na gestão da prefeita Luiza Erundina de Sousa (1989-1992)**, dissertação de mestrado, PUC: São Paulo, 1996.

CISESKI, Angela Antunes **Aceita um conselho? Teoria e prática da gestão participativa na escola pública**. Dissertação de mestrado. FEUSP: São Paulo, 1997

CÓRDOVA, Rogério de Andrade **Educação, instituição e autonomia - uma análise da gestão educacional no município de São Paulo no período 1989/1992**, Tese de doutorado, PUC: São Paulo, 1997.

FEITOSA, Sonia Couto Souza **Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação**, dissertação de mestrado, USP: São Paulo, 1999.

OKRENT, Krystyna **O papel da Educação na Construção da Cidadania: Políticas Municipais de Educação em São Paulo na Gestão Luíza Erundina de Sousa - 1989-1992**, dissertação de mestrado, FGV: São Paulo, 1998.

PONTUAL, Pedro de Carvalho **Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre Movimentos Populares e o Governo Municipal da cidade de São Paulo na gestão Luíza Erundina, a experiência do MOVA-SP - 1989-1992**, dissertação de mestrado. PUC: São Paulo, 1996

QUERUBIM, Viviane **Paulo Freire e a Administração Pública: Desafios de um intelectual orgânico na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991)**, dissertação de mestrado, FEUSP: São Paulo, 2008.

ZANETTI, Alexsandra **Uma proposta de gestão escolar democrática e popular, suas possibilidades e limites: o caso da secretaria municipal de educação de São Paulo**, dissertação de mestrado, PUC: Rio de Janeiro, 1998.

Vídeos:

MEIHY, José Carlos Sebe Bom “**Memória, História Oral e Diferenças**” em encontro promovido pelo Sesc Memórias no dia 30 de julho de 2009.

Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=QvPyJ-OjsuM>> Acesso em: 07 Out. 2013.

LOBO, Luiz **As quarenta horas de Angidos**, Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte, 1963, disponível em <www.youtube.com/watch?v=2QG1UhhClqc> (1ª Parte) e <<https://www.youtube.com/watch?v=G48P5UP4Sag>> (2ª Parte) Acesso em: 07 Out. 2013.

Leis e Documentos oficiais:

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica número 13. Uma análise dos resultados da amostra do Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro, IBGE, 2004.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo Demográfico 1991: resultados preliminares**. Rio de Janeiro: IBGE, 1992.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Índice Nacional de Preços ao Consumidor – IPCA, 1979 – 1999**, disponível em :

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/precos/inpc_ipca/defaulttab1.shtm>, Acesso em 12 de out. de 2014.

ATO INSTITUCIONAL Nº 1, DE 9 DE ABRIL DE 1964. disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-01-64.htm>, Acesso em 20 de maio de 2014.

Diário Oficial da União, Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012 Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília - DF, segunda-feira, 16 de abril de 2012.

_____. portaria 237 DE 14 DE ABRIL DE 1964.

São Paulo (município). Decreto 36.780 de 31 de março de 1997.

São Paulo (município). Lei nº 8209, de 4 de março de 1975.

SÃO PAULO (município) Lei nº 11.229 de 26 de junho de 1992 Estatuto do Magistério Público Municipal.

São Paulo (município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Almanaque 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo**, SME/DOT, 2010.

_____. **Aos que fazem a Educação Conosco em São Paulo**, Diário Oficial do Município – DOM; São Paulo, 34 (021), quarta-feira, 1 de fevereiro de 1989a, (Suplemento)

SÃO PAULO (município) Secretaria Municipal de Educação. **O que mudou: dez meses de administração**, São Paulo, 1989b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Mova São Paulo. Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo**, outubro de 1989c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de São Paulo**, documento 1, São Paulo, 1989d.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de São Paulo**, documento 2, São Paulo, 1990a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Formação 1 – Um Primeiro Olhar sobre o Projeto**, Série Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade, São Paulo, 1990b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Inicial para campanha de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação**, São Paulo, 1990c

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Formação 2 – Estudo Preliminar da Realidade Local: resgatando o cotidiano**, Série Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade, São Paulo, 1990d.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Construindo a Educação Pública Popular, caderno 22 meses**, São Paulo: 1990e.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Construindo a Educação Pública Popular, Ano 2**, São Paulo: 1990f.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Princípios Político-Pedagógicos do MOVA-SP**, São Paulo: 1990g.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de São Paulo**, documento 3, Problematização da Escola: A visão dos Educandos, São Paulo, 1991a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Formação – Tema Gerador e a Construção do Programa – uma nova relação entre currículo e realidade**, Série Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade, caderno 3, São Paulo, 1991b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Rede Municipal de Ensino, Demonstrativo Numérico**, DOT/SME, 1991c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Construindo a Educação Pública Popular: diretrizes e prioridades para 1991**, ano 3, São Paulo: 1991d.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Formação, Reorientação do ensino noturno: diretrizes para elaboração de projetos pelas escolas**, Série Construindo a Educação do Jovem e Adulto Trabalhador, caderno 2, São Paulo: 1991e.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatos de práticas pedagógicas – produção e difusão de textos: uma construção coletiva**, São Paulo: 1991f.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Gênese – a informática chega ao aluno da escola pública municipal**, São Paulo, 1992.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Movimento de Reorientação Curricular, Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade – Um novo olhar sobre o Projeto**, São Paulo, 1992b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil (1989-1992)**, São Paulo, 1992c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório semestral de implantação do Regimento Comum das Sem de São Paulo**, São Paulo: 1992d, texto datilografado.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório das atividades desenvolvidas, 1989-1992**, São Paulo: 1992e, texto datilografado.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento em ação, caderno 1**, São Paulo: 1992f.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento em ação, caderno 4: Juntos, vamos entender: As mudanças nas escolas**, São Paulo: 1992g.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento em ação, caderno 5: A frequência do aluno no ensino fundamental: Uma responsabilidade coletiva**, São Paulo: 1992h.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento em ação, caderno 6: A escola, os ciclos e a organização de classes**, São Paulo: 1992i.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Construindo a Educação Pública e Popular, os números da democracia educacional paulistana, diretrizes e prioridades para 1992. Ano 4**, São Paulo: 1992j.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo**, São Paulo, 1992k.

_____. **São Paulo para todos. Relatório final de governo. Gestão: Prefeita Luiza Erundina de Sousa. 1989/92**, São Paulo: 1992k.

FONTES - JORNAIS

Notas Políticas - Secretariado de Arrais, **Folha de São Paulo**, 11 Jan. 1963, primeiro caderno, p. 3.

Em prática método que ensina a ler em 40 horas, **Folha de São Paulo**, 02 Fev. 1963, primeiro caderno, p. 5.

Alfabetização em 40 horas: Goulart fala em Angicos, **Folha de São Paulo**, 3 Abr. 1963, primeiro caderno, p.6.

Alfabetização em 40 horas: Goulart fala, **Folha de São Paulo**, 4 Abr. 1963, primeiro caderno, p. 8.

Celso Furtado expõe em Recife o 2º plano diretor da SUDENE, **Folha de São Paulo**, 13 Abr. 1963, 1º Caderno, p.4.

A quadragésima hora, **Folha de São Paulo**, 16 Abr. 1963, 1º caderno, p. 10,

ALVES, Hermano. Ressurgem os problemas de nossa política exterior, **Folha de São Paulo**, 6 Mai. 1963, 1º caderno, p. 3

Criado por JG o programa nacional de Alfabetização, **Folha de São Paulo**, 27 Nov. 1963, 1º Caderno, p.5.

Plano de Alfabetização, **Folha de São Paulo**, 30 Nov. 1963, 1º Caderno, p. 4.

MIRANDA, Tavares, Nota de Política, **Folha de São Paulo** 1 Jan. 1964 - caderno 2, p. 2

O Brasil possui 20,5 milhões de adultos analfabetos, **Folha de São Paulo**, 09 Jan. 1964 , 2º caderno, p. 3.

Alfabetização e Educação, **Folha de São Paulo** 15 Jan. 1964, 1º caderno, p. 4.

Independência (nota política), **Folha de São Paulo**, 17 Jan. 1964, 1º caderno, p.4.

Parlamentar integralista quer “impeachment” de JG, **Folha de São Paulo** 18 Jan. 1964, 1º caderno, p. 3.

Notas Políticas, **Folha de São Paulo**, 20 Jan. 1964, 1º caderno, p. 15

Alfabetização do Nordeste em 120 dias, **Folha de São Paulo**, 22 Jan. 1964, 1º caderno, p. 11.

Educação - Projeto piloto de alfabetização, **Folha de São Paulo**, 23 Jan. 1964, 1º caderno, p. 8.

O governo pretende alfabetizar 20 milhões até 65, **Folha de São Paulo**, 23 Jan. 1964, 1º caderno, p. 6.

Educação, **Folha de São Paulo** , 29 Jan. 1964, 1º caderno, p. 7.

Processo de Alfabetização Não tem Qualquer Orientação Política, **Folha de São Paulo**, 29 Jan. 1964, 1º caderno, p. 3.

Educação ameaçada, **Folha de São Paulo**, 26 Jan 1964, 1º caderno, p. 4.

Vereadora expõe à ministro plano de alfabetização, **Folha de São Paulo**, 14 Mai. 1964, 1º caderno, p. 10.

Asilado Paulo Freire, **Folha de São Paulo**, 25 Set. 1964 - 1º caderno, p. 9.

O gov. Aluísio Alves anuncia amplo plano de alfabetização, **O Estado de São Paulo**, 27 Jan. 1963, p. 7.

Miguel Arraes já formou seu secretariado. **O Estado de São Paulo**, 10 Jan. 1963, p. 4.

Experiência de alfabetização no R G do Norte: 40hs. **O Estado de São Paulo**, 10 Fev. 1963, p. 6.

Ligado ontem o sistema de Paulo Afonso, **O Estado de São Paulo**, 03 Abr. 1963, p. 34.

Curso de alfabetização alcança em Angicos excelentes resultados, **O Estado de São Paulo**, 23 Jun. 1963, p. 7.

Convênio para melhoria do ensino em Brasília, **O Estado de São Paulo**, 27 Jun. 1963, p. 8.

Dificultado aos democratas o acesso à reunião da UNE, **O Estado de São Paulo**, 26 Jul. 1963, p. 4.

Novo método para alfabetizar adultos, **O Estado de São Paulo**, 06 Jul. 1963, p. 16.

Criados cinco grupos de trabalho para a Educação, **O Estado de São Paulo**, 25 Jul. 1963, p. 10.

O Min. da Educação quer executar os planos elaborados, **O Estado de São Paulo**, 02 Jul. 1963, p. 12.

Vereadora denuncia a ação extremista de educadores, **O Estado de São Paulo**, 17 Set. 1963, p. 6.

Alfabetização, **O Estado de São Paulo**, 20 Set. 1963, p. 4.

Ministro da educação expõe plano, **O Estado de São Paulo**, 04 Set. 1963, p. 5.

Estudo conjunto para o saneamento em Santo André, **O Estado de São Paulo**, 14 Set. 1963, p. 11.

Doutrinação marxista, **O Estado de São Paulo**, 30 Nov. 1963, p. 4.

Alfabetizar ou politizar? **O Estado de São Paulo**, 08 Dez. 1963, p. 3.

Educação e relações exteriores, **O Estado de São Paulo**, 2 Dez. 1963, p. 7.

Alfabetização de adultos: feita a seleção dos coordenadores, **O Estado de São Paulo**, 07 Jan. 1964, p. 4.

A campanha de alfabetização no Brasil, **O Estado de São Paulo**, 11 Jan. 1964, p. 4.

Processo de alfabetização não tem qualquer orientação política. **O Estado de São Paulo**, 29 Jan. 1964, p. 3.

Deputado denuncia o caráter subversivo da alfabetização pelo método Paulo Freire, **O Estado de São Paulo**, 18 Jan. 1964, p. 4.

Iniciado curso de alfabetização em Sergipe, **O Estado de São Paulo**, 01 Fev. 1964, p. 6.

Alfabetização, **O Estado de São Paulo**, 16 Fev. 1964, p. 26.

Analfabetos, **O Estado de São Paulo**, 19 Mar. 1964, p. 5.

Min. da Educação abolirá o método Paulo Freire. **O Estado de São Paulo**, 16 Abr. 1964, p. 10.

Levantamento do material usado na campanha de Alfabetização, **O Estado de São Paulo**, 10 Abr. 1964, p. 7.

Deputados querem o “impeachment” do governador goiano. **O Estado de São Paulo**, 19 Abr. 1964, p. 11.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas

Antes de iniciar as entrevistas, o entrevistador se apresentou e explicou os propósitos da pesquisa. Durante as entrevistas buscou-se privilegiar que a entrevistada falasse “a vontade”. As perguntas foram utilizadas como assuntos que deveriam ser perguntados caso a entrevistada não os abordasse. As questões, também serviram para conduzir a entrevista de modo a que não se perdesse do foco do assunto pesquisado.

Ao iniciar a entrevista, foi pedido que a professora falasse de sua identidade, de modo que se apresentasse, respondendo “quem é você?”. Perguntamos isso, tendo por propósito que a professora falasse como se via e abordasse sua trajetória até a escolha do magistério como profissão.

Foi perguntado também sobre o tipo educação da infância na escola, para já compreender um pouco da opinião da professora sobre o processo educativo. Pedimos, ainda, que a professora dissesse um pouco de sua trajetória de trabalho, pois é possível, na medida que a professora fale de sua trajetória de vida e de trabalho, verificar a sua visão o processo educativo e o papel da escola e da família na educação.

Requisitamos, ainda, que a professora mostrasse a sua visão da gestão anterior (Jânio Quadros), portanto se perguntou, ou esperou-se que as professoras falassem, sobre eventos como a greve, os livros que foram recolhidos e esperava-se que ela comparasse o tipo de espaço de participação que era dado aos professores ou se eram ouvidos nas gestões de Jânio e Erundina. Do mesmo modo, perguntou-se sobre o que mais marcou a entrevistada durante a gestão de Freire e Erundina. Também foi pedido que se comparasse a gestão de Freire com a de outros governos.

Perguntas:

- sobre diferenças com outros governos;
- sobre participação dos pais;
- sobre conselho de escola;
- sobre introdução dos ciclos; interdisciplinaridade;
- sobre a greve
- O que mais marcou na gestão de Freire
- O que achou da gestão de Freire

- Quais ações da época você se lembra?
- Como era a escola na época de Freire?
- Os professores eram diferentes na época (em termos profissionais, de participação na tomada de decisões...)?
- A comunidade era diferente? (em termos de participação, envolvimento com a vida escolar dos filhos...)
- Como a comunidade se organizava em relação à escola?
- O que mudou quando entra a gestão de Paulo Maluf
- Foi perguntado sobre a trajetória de trabalho da professora.
- Foi perguntado se já conhecia Paulo Freire antes dele ser secretário na Prefeitura, em situações como a faculdade.
- Foi perguntado sobre a postura dos professores em relação ao governo.

ANEXOS

Modelos de autorização do uso de entrevista

São Paulo, __ de _____ de 201__

Eu, _____, RG: _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minhas entrevistas, gravadas nos dias __, ____, e ____ de _____ de 201__, para o aluno de doutorado André de Freitas Dutra, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para usá-la integralmente, ou em partes, sem restrições de prazos ou limites de citações, desde a presente data.

Sei que entrevista faz parte de um trabalho que tem por finalidade colher as memórias dos professores municipais, visando, principalmente, o período em que Paulo Freire foi secretário de ensino. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa. Sei que não receberei nenhum pagamento por essa participação. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Assinatura da entrevistada

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada “**A memória de professoras sobre o período Paulo Freire**”, orientada por **Maria de Fátima Simões Francisco**, e que tem como pesquisador responsável **André de Freitas Dutra**, aluno da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, os qual pode ser contatado pelo e-mail **andredutra@usp.br**. Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação da professora _____ . Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, ____ de _____ de 201__.

Assinatura do responsável pela UE